

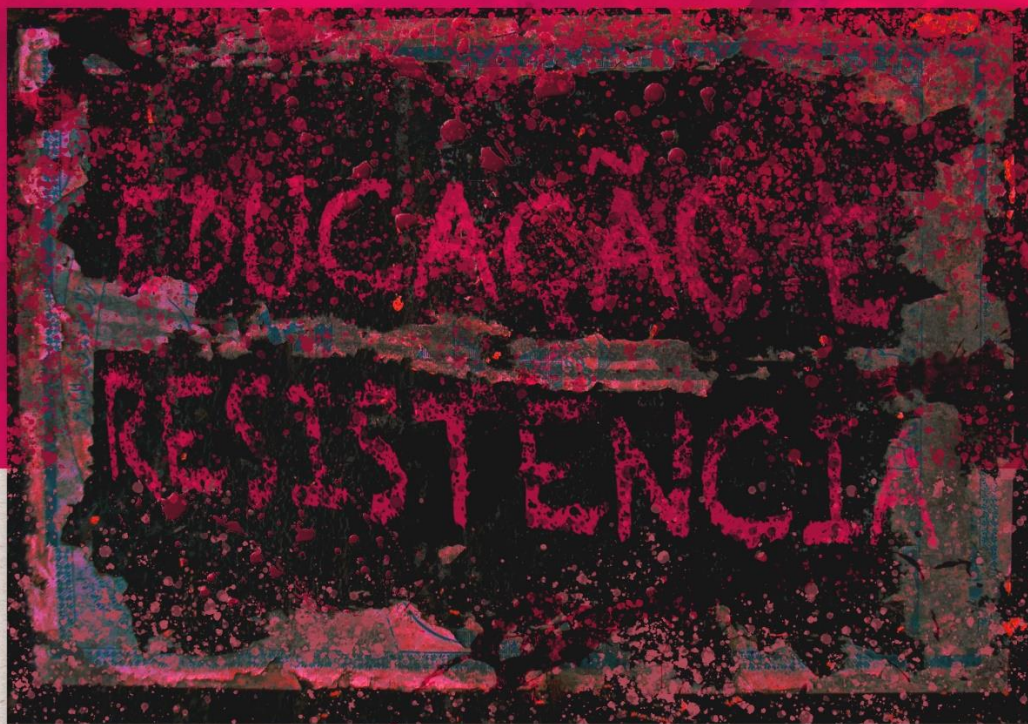
EDUCAÇÃO E
MÚLTIPLAS LINGUAGENS:
Olhares Transdisciplinares

Wilder Kleber Fernandes de Santana

Éderson Luís Silveira

(Orgs.)

Volume 3



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

**EDUCAÇÃO E MÚLTIPLAS LINGUAGENS:
Olhares Transdisciplinares**

Vol. 3



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

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

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

Educação e Múltiplas Linguagens: olhares Transdisciplinares. Vol. 3. São Carlos: Pedro & João Editores. 2021. 273p. 16 x 23 cm.

ISBN 978-65-5869-489-2 [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); Weslei 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



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

E-mail: wildersantana92@gmail.com



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

E-mail: ediliteratus@gmail.com

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	8
É preciso esperar: reflexões sobre a organicidade da palavra e dos discursos.....	8
Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB)	8
Éderson Luís Silveira (UFSC)	8
DA EDUCAÇÃO PRESENCIAL AO REMOTO EMERGENCIAL: VIVÊNCIAS, PERCEPÇÕES EM LETRAMENTO DE PERCURSO	10
Ana Carolina Martins da Silva (UERGS).....	10
José Antônio Ribeiro de Moura (FEEVALE).....	10
Matheus Scherdien da Cruz (UERGS)	10
Maria Alzira Leite (UTP).....	10
Heitor Costa (UFLA).....	10
EXPERIÊNCIAS COM LEITURAS DE IMAGENS/OBRAS NA EJA DA ESCOLA ESTADUAL DR. JUSTO CHERMONT EM BELÉM/PARÁ	25
Nilson Corrêa Damasceno (UFPA)	25
O GÊNERO CANÇÃO COMO CONTEÚDO ANALÍTICO DE RELAÇÕES INTERCULTURAIS E POLÍTICAS NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS.....	42
Luciano Mendes Saraiva (UFAC).....	42
AS REVELAÇÕES DE UM AUTOR EMPÍRICO SOBRE SUA POSTURA EM SALA DE AULA: O QUE DIZ UM PROFESSOR INICIANTE?	56
Tatiana Fernandes Sant’Ana (UEPB)	56
Geisiane Nunes de Melo (UEPB)	56

“VOCÊ SABE COM QUEM ESTÁ FALANDO?” – RELATOS DE EXPERIÊNCIA ENTRE DUAS PROFESSORAS SOBRE SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA NO SUL DO AMAZONAS.....71

Danielle Gonzaga de Brito (UFAM)..... 71

Mariana Rissi Azevedo (UFTM)..... 71

RESPONSIVIDADE DOCENTE SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA: ESTUDO A PARTIR DE ENUNCIADOS PRODUZIDOS POR PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA89

Julio Ferreira Neto (UNICAMP)..... 89

GAMIFICAÇÃO DAS DISCIPLINAS DE ANATOMIA E FISIOLOGIA HUMANA ATRAVÉS DO MÉTODO SUMMAÊ..... 106

Alex Basílio da Silva (UEMS / UNIGRAN)..... 106

Marcos Antônio Nunes Araújo (UEMS) 106

Juliana Loprete Cury (UNIGRAN)..... 106

LENGUA-LENGUAJE UN VIAJE HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN CIENCIAS NATURALES..... 119

César Augusto Yaya Vargas (FURG)..... 119

Karen Daniela Barreto Arias (UT)..... 119

A MÚSICA COMO INSTRUMENTO SOCIALIZADOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL 129

Viviane Maria Vieira Rodrigues (SME Fortaleza)..... 129

Beatriz Torres Pires (SME Fortaleza)..... 129

Francisca Eleneide Xavier Ávila (SME Fortaleza)..... 129

DOS ESTUDOS SOBRE A LINGUAGEM À LINGUÍSTICA APLICADA: PANORAMA DAS IDEIAS LINGUÍSTICAS	145
Jhonatan Carvalho Santos (UFES)	145
Eliana Firmino Bugarelli (UFES).....	145
Mayara de Oliveira Nogueira (UFES)	145
REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA TRANSDISCIPLINAR NA ESCOLA: REPENSANDO AS NARRATIVAS DE SUJEITOS NEGROS NO BRASIL COLÔNIA.....	161
Renato Ponzetto Aymeré (UNIFESP)	161
Emanuele de Souza Pacheco (UFPE).....	161
AS FRAGILIDADES DOS APLICATIVOS DE RELACIONAMENTOS: OS IMPACTOS ENTRE ESTUDANTES VÍTIMAS DE EXTORSÕES E MANIPULAÇÕES VIRTUAIS.....	177
Diego De Conto (Feevale).....	177
Eliana Perez Gonçalves de Moura (Feevale)	177
ARGUMENTAÇÃO EM UMA SOCIEDADE DE CONTROLE: HIERARQUIZAÇÃO DOS DISCURSOS, O CONTROLE SOCIAL, MATERIALISMO HISTÓRICO- DIALÉTICO E A EDUCAÇÃO	193
Felipe Alves dos Santos (UNITAU).....	193
DE O BERÇO DO HERÓI A ROQUE SANTEIRO: ANÁLISE COMPARADA DA TRANSPOSIÇÃO DO HERÓI PARA A TELEFICÇÃO	208
Rondinele Aparecido Ribeiro (UNESP/ASSIS)	208
APRECIÇÃO E COMPROMETIMENTO NA ARGUMENTAÇÃO EM REDAÇÕES DO ENEM: ESTUDO PILOTO À LUZ DA LSF	222
Roberto Claudio Bento da Silva (UERN)	222
Wellington Vieira Mendes (UERN).....	222

CINEMA, RACISMO E GÊNERO: O CURTA METRAGEM KBELA NO ENSINO DE HISTÓRIA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS240

Edlene Oliveira Silva (UnB)240

DIÁLOGOS ENTRE INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO: ESTAMOS PRONTOS PARA AS FUTURAS EXPECTATIVAS DO MERCADO? 259

Alberto Augusto Lange (Furb)..... 259

Fabio Richard Oechsler (Furb)..... 259

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.

DA EDUCAÇÃO PRESENCIAL AO REMOTO EMERGENCIAL: VIVÊNCIAS, PERCEPÇÕES EM LETRAMENTO DE PERCURSO

Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)¹
José Antônio Ribeiro de Moura (FEEVALE)²
Matheus Scherdien da Cruz (UERGS)³
Maria Alzira Leite (UTP)⁴
Heitor Costa (UFLA)⁵

Introdução

Em 2020, o Governo Federal anunciou uma série de medidas para tentar conter o avanço da Covid-19. Dentre essas ações, houve uma recomendação para o distanciamento social, o que culminou na suspensão das aulas presenciais no contexto educacional. Tendo em vista essa situação, muitos professores tiveram de aderir ao trabalho à distância (formato remoto). Diante disso, neste texto, são apresentados alguns desafios e situações que permearam essa prática na migração do ensino presencial para o ensino remoto emergencial, durante a Pandemia.

A partir observação dos relatos, é possível dizer que existe, na rede de desafios ligados aos letramentos, apropriações referentes ao uso das tecnologias digitais; integração aos novos hábitos da vida familiar, conhecimento e aplicação de diferentes linguagens, tendo

¹ Ana Carolina Martins da Silva. Profa. Adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Líder do Grupo de Pesquisa em Linguagens, Tecnologias e Políticas Públicas (GPLTPP – UERGS/RS). e-mail: ana-martins@uergs.edu.br

² José Antônio Ribeiro de Moura. 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 Matheus Scherdien da Cruz. Acadêmico do Curso de Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Membro do Grupo de Pesquisa em Linguagens, Tecnologias e Políticas Públicas. (GPLTPP – UERGS/RS). e-mail: matheus-cruz@uergs.edu.br

⁴ Maria Alzira Leite. Docente na Universidade Tuiuti do Paraná. Membro do Grupo de Pesquisa em Linguagens, Tecnologias e Políticas Públicas. (GPLTPP – UERGS/RS). e-mail: mariaalzira35@gmail.com

⁵ Heitor Costa. Professor associado da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Membro do Grupo de Pesquisa em Linguagens, Tecnologias e Políticas Públicas (GPLTPP – UERGS/RS) em sua fundação. e-mail: heitor@ufla.br

em vista as adaptações relativas ao ensino remoto emergencial. A motivação para a escrita emergiu a partir de um espaço de saberes multidisciplinares no Grupo de Pesquisa em Linguagens, Tecnologias e Políticas Públicas (GPLTPP), no qual foram investidos estudos e trocas de experiências sobre uma nova forma de saber fazer.

Ao longo do texto, a progressão da escrita foi em direção de duas visões: docentes universitários e um discente. Essas visões foram sendo socializadas em diversos momentos, desde aproximadamente junho de 2020, depois sendo sistematizadas em reuniões, via Google Meet, pelo Grupo de Pesquisa em Linguagens, Tecnologias e Políticas Públicas, de novembro de 2020 a fevereiro de 2021.

Cabe enfatizar, que, além de estudos sobre os letramentos, mais especificamente os letramentos de percurso, foram analisados percursos docentes que delineiam a trajetória das práticas sociais e permeiam as vozes dos sujeitos no ambiente de trabalho. Esses sujeitos são únicos (enquanto ser individual) e representativos (enquanto categoria universitária). Assim, se faz necessária essa menção sobre a escolha do sujeito de fala, que, nas seções que apresentam relatos, são expostas subjetividade e pessoalidade, mas redigidas as memórias em uma apresentação de caráter científico, impessoal, formato no qual os processos são generalizados. Considerando que a observação das ações humanas serve de base para suas análises, reconstruções e ou inovações, esse artigo objetivou, por meio do relato das manifestações descrever desafios e situações que permearam a prática pedagógica na migração de emergência do ensino presencial para o ensino remoto, durante a pandemia da COVID-19.

O artigo está estruturado da seguinte forma. Na Seção 2, é apresentada uma contextualização da situação da migração do ensino presencial ao remoto. Na Seção 3, quatro registros de relatos sobre as vivências e as percepções a respeito do momento educacional imerso em Pandemia são apresentados, sendo de três professores e um discente, todos ligados a instituições de ensino superior. Na Seção 4, retorna-se aos principais pontos abordados, revelando a síntese de pensamento desenvolvido pelos autores a respeito do assunto.

Das aulas presenciais às aulas remotas

Em março de 2020, algumas instituições migraram para aulas remotas, em medida emergencial, seguindo as orientações relativas ao distanciamento social, por causa da pandemia COVID-19. Assim, muitas dúvidas emergiram, tais como, O que é o ensino emergencial? É uma educação a distância? Quais seriam as proximidades e os distanciamentos dessas modalidades de ensino?

Existem muitas flutuações semânticas sobre a terminologia ‘ensino remoto’. Se de um lado, a expressão *remote teaching* é usada como o oposto de aprendizagem on-line (HODGES et al., 2020), por outro, é empregada como sinônimo dessa aprendizagem. (DAVIS, 2020). Nesse quadro da Covid-19, essa expressão também sofreu alteração na medida em que as diferentes esferas sociais (e.g., mídia, escola e família) apropriavam-se de novos significados e diferentes usos, por exemplo, ‘aula-remota’, ‘ensino emergencial remoto’ e ‘atividades remotas’. O predicativo ‘remoto’ orientou profissionais para uma ideia de gestos que ultrapassaram um agir docente, ancorado na sala de aula no formato presencial. Assim, esse tipo de saber fazer os aproximou de uma imagem de ensino remoto, cujo espaço transcende o limite físico das instituições de um tempo imbricado no on-line e em uma mediação tecnológica via meios digitais. Talvez, nesse ponto, a educação a distância ganhe uma representatividade na medida em que o ensino e a aprendizagem transpassam outros espaços.

Cabe lembrar Formiga (2009, 45), quando salienta que a definição de “educação a distância” se aproxima de um conceito ligado a uma “aprendizagem flexível”, pautada em tempo e espaço. Tendo em vista a contemporaneidade de uma sociedade em rede, inovações e metodologias ativas, os termos educação e ensino, juntamente com as novas rotinas advindas de uma pandemia, podem direcionar a uma polissemia de ensino ou educação fora do espaço presencial de escola.

É possível dizer ainda que o uso de tecnologias na educação pode se tornar um eixo-chave na construção de um trabalho colaborativo, implicando em aprendizagem recíproca (LÉVY, 1996). Em função disso, os docentes que ministram aulas na modalidade presencial e a distância precisaram buscar novas formas de

aproximação com seus alunos, pois essa nova realidade traz novas possibilidades de ensino e aprendizagem. Além disso, cada pessoa tem uma forma peculiar de aprender; por isso, é fundamental estimular o aluno a utilizar diferentes meios para atender os objetivos da proposta pedagógica.

Diante do exposto, ressalta-se a influência das novas demandas no cenário educacional e a utilização das tecnologias na aprendizagem, pois possibilitam novos ambientes de ensinar e aprender diferentes dos ambientes tradicionais. (ALMEIDA, 2007). Segundo o mesmo autor, as reais contribuições das redes e das tecnologias para a educação surgem à medida que são utilizadas como mediadoras para a construção do conhecimento. Nessa esteira, as novas mídias digitais e a produção cada vez maior de sistemas de softwares livres proporcionaram a emergência de conteúdos públicos e voluntários por meio do movimento de acesso aberto e WIKI (SOUZA, 2015).

É importante salientar que algumas instituições não tiveram dificuldades na migração das aulas presenciais, pois possuíam uma plataforma educacional que dispunha dos meios de oferta, inclusive na modalidade presencial, para suporte às aulas, por exemplo, disponibilização de material didático com a apresentação de conteúdo, de material complementar (e.g., artigos e vídeos) e para postagem de atividades das aulas.

A fim de intensificar a capacitação dos professores para as opções e os benefícios que as plataformas possuíam, por intermédio de seus Núcleos de Apoio ao Ensino e Aprendizado, Núcleos de Educação a Distância, dentre outros, foi ofertada a capacitação docente, na modalidade remota, mediante fóruns, tutoriais, dicas de saúde, teorias sobre usos das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação), legislação relativa à modalidade on-line, dicas de organização dos materiais disponibilizados pelos discentes, de forma padronizada para melhor utilização pelos discentes, espaço para relatos de docentes retratando suas experiências nas aulas e práticas colaborativas para a parte pedagógica desta migração e dicas de avaliação on-line, dada a impossibilidade de avaliações presenciais. Alguns exemplos desses espaços são apresentados no Quadro 1.

Quadro 1: Ferramentas e Tutoriais para os docentes

Fóruns	Esclarecer dúvidas e explorar o máximo da plataforma
Tutoriais	Como utilizar PPT, incorporar vídeo, como fazer aulas ao vivo, gravações das aulas na plataforma e na One Drive
Dicas de Saúde	Pausas para exercícios físicos no home office, ginástica laboral,
Dicas de Organização da disciplina	Como organizar os componentes curriculares a fim de padronizar para os alunos
Dicas de Avaliação online	Criar avaliação onde o aluno envia um arquivo, como avaliar uma Atividade, Atividade automatizada pela plataforma, elaborar “banco de questões”
Relatos de discentes	Discentes postaram, ao longo do período, suas experiências com suas turmas e diferentes abordagens utilizadas nos diversos Cursos
Práticas Colaborativas	No mesmo sentido dos relatos, os docentes compartilharam suas práticas adequadas às diversas disciplinas

Fonte: elaborado pelos autores (2020)

A parte tecnológica da capacitação envolveu profissionais técnicos da Educação a Distância ou profissionais que tinham experiência na área, possibilitando, mediante aos diversos recursos educacionais disponíveis para discentes e docentes, diversificação do uso das tecnologias educacionais. Diante disso, houve a adaptação ao modelo de aulas e de cursos, uma vez que diversas áreas contemplam e exigem ferramentas específicas. Nessa prática, pode-se lembrar de desafios dos professores e das instituições de ensino superior para proporcionar igualdade pautada no saber fazer e no aprendizado, e

ainda envolve as condições e a qualidade de acesso aos meios digitais por parte da comunidade universitária.

Olhares para a prática de ensino remoto

O uso das tecnologias na aprendizagem tende a possibilitar novos ambientes para ensinar e aprender. As contribuições das redes sociais e das tecnologias para a educação surgem à medida que são utilizadas como mediadoras para a construção do conhecimento (ALMEIDA, 2007). Esse pensamento nos instiga a refletir que a educação em rede, via TICs e/ou TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação), veio para ficar. A educação presencial não será substituída, mas receberá como apoio pedagógico uma poderosa ferramenta. A partir dessa visão, são apresentados breves registros de relatos de três docentes compartilhados com o grupo de pesquisa, no mês de novembro de 2020, quando socializaram com os demais membros a sua vivência, que encontrou eco nas experiências dos outros, haja vista que o seu agir docente e as suas observações relativas às atitudes dos alunos, durante as aulas remotas, acabaram por representar os desafios e as expectativas gerais produzidas pelo momento de exceção da pandemia na comunidade universitária como um todo. Além disso, há a apresentação de um relato, igualmente fundamental, sob o ponto de vista de discente.

Relato 1 - Professor uma Instituição de Ensino Superior particular da Área de Economia e Finanças

O primeiro relato foi dado por um professor universitário, cujas aulas, no viés remoto, têm caráter teórico muito forte, sendo um grande desafio instigar a atenção e a participação dos discentes. Porém, é importante salientar que na mesma disciplina, com turmas diferentes, o desempenho dos alunos foi diverso.

Segundo o seu relato, uma das turmas mostrou ser muito participativa e aceitou a tarefa de escrever um artigo científico, contemplando o conteúdo da aula. Esses alunos reconheceram que a ideia facilitaria a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), futuramente. A outra turma foi mais resistente. Com mais alunos do que a anterior, o professor preferiu dividir em capítulos o

conteúdo. Os alunos em grupo apresentaram uma síntese da matéria e compartilharam seus rascunhos na sala virtual em uso da plataforma digital *e-learning* da instituição com os demais colegas.

O professor acrescentou que, em outra disciplina, a cada aula, abordava uma temática. Uma parte com exposição e outra parte com a resolução das atividades que eram postadas até a próxima aula em espaço virtual específico. Na parte expositiva, além dos tradicionais slides gerados a partir de um software para apresentação, foram compartilhados vídeos e recortes de entrevistas de profissionais especializados sobre o tema. Além disso, nas atividades realizadas na disciplina, foram propostas questões objetivas e pesquisas em estudo dirigido.

O professor pode perceber que, durante as aulas, ocorreram novas necessidades diante das dificuldades dos alunos em acessar as aulas remotas, sendo a conexão à Internet a maior delas, isto é, os alunos residentes em regiões com baixa frequência de sinal de Internet ou pacote de serviços insuficientes para as novas necessidades tiveram problemas de acesso.

Outra observação foi, a partir do desenvolvimento das aulas, a comunicação entre professor e alunos ser realizada de forma mais descontraída. O professor destacou que algumas orientações institucionais de manter uma postura mais formal, no presencial, foi dando lugar a uma orientação de desenvoltura no ensino remoto, o que permitiu uma linguagem mais coloquial em situações nas quais os filhos e os animais de estimação passaram a fazerem parte das aulas. Ele ainda acentuou que alguns alunos não ligavam as suas câmeras nas aulas, mesmo quando solicitados. Esse comportamento pode estar ligado à baixa conexão de internet.

De modo geral, cabe dizer que os docentes enfrentaram limitações particulares, durante esse período de pandemia, recursos operacionais escassos e investimentos em infraestrutura sempre adiados que, em razão do momento, foram antecipados. Dentre elas, destacam-se o aumento do tamanho da memória RAM do computador e do notebook utilizados, adequação do plano de Internet banda larga e aquisição de repetidor de sinal para maior abrangência do espaço físico. Outras aquisições de ordem ergonômica foram uma mesa na sala e uma cadeira de escritório. Além de tudo, foi preciso assimilar as atividades acadêmicas em outro

espaço (fora da instituição), concorrendo com ruídos do próprio lar, construção ou reformas de vizinhos, em um vai-e-vem de caminhões de entrega, movimentação de colaboradores, pois nem sempre foi possível negociar os horários que coincidiram com reuniões de trabalho com a Coordenação do Curso, além das capacitações oferecidas pela Instituição e Banca Avaliadora de TCCs dos Cursos. Entre transtornos e soluções, o ano 2020 revelou-se de intenso aprendizado e desafios, conforme relatou o professor.

Relato 2 - Discente de uma Instituição de Ensino Superior Pública da Área de Engenharia de Bioprocessos e de Biotecnologia

Outro relato está vinculado a um discente que compartilhou suas vivências no contexto da Covid-19. Segundo ele, no começo da pandemia/isolamento, em meados de março, para os discentes e professores, só existiam incertezas do que estava por vir. O discente enfatizou que receber a notícia de que as aulas tinham sido suspensas não foi fácil. Ele ponderou sobre as dificuldades em assistir às aulas na modalidade remota, considerando que o curso prevê muitas aulas práticas no laboratório. Ainda, afirmou que as disciplinas da área de Exatas ficam mais complexas sem a interação presencial com o professor, o que dificulta o aprendizado.

O discente relatou que foram dias de angústia, sem notícias sobre as aulas, com apenas rumores sobre possível retorno. Quando as aulas voltaram foi um pouco conturbado, pois, para cumprir a carga horária e diminuir o tempo perdido, os professores fizeram um semestre virar dois, fazendo com que as aulas fossem completamente “puxadas” e “corridas”. O fato dos discentes e docentes aprenderem juntos e, na prática, como era ter e fazer uma aula remota, foi o que ajudou a tornar mais fácil e tranquila essa transição, mas, mesmo assim, ainda foi complicado.

Das outras dificuldades que a modalidade remota trouxe, a primeira e principal, foi a necessidade de computadores, na época em que as aulas começaram. Segundo ele, havia quatro familiares em sua residência que dependiam de computadores e eles possuíam apenas dois notebooks. Como as aulas podiam ser assistidas pelo celular, isso facilitou.

Atualmente, segundo o discente, está sendo mais fácil ter as aulas nesse formato, pois houve tempo para conseguir adaptação e programação com os novos horários e estrutura, mas ainda existem dificuldades, não só individuais, mas coletivas, que é em relação às dúvidas, pois como não se tem o contato presencial com o professor em aula ou nos corredores na universidade, tem-se de esperar a próxima aula on-line ou enviar um e-mail, cuja resposta, às vezes, por ser escrita, não é o suficiente para sanar a dúvida.

Além disso, ele pontuou dificuldade em relação as atividades, pois como são muitas, fica-se muito tempo ao computador, tirando as horas de aula, tornando cansativo. Embora seja uma situação provisória e de urgência, não deixa de ser uma experiência boa, porque permanece mais tempo com a família, não se tem mais estresse de locomoção da casa para a universidade (aproximadamente, 1h30min para ir e 1h30min para voltar, totalizando 3 horas “perdidas” do dia). Agora, consegue-se investir em outras coisas; mesmo tendo esses problemas, ainda se consegue ter proveito e tempo para si.

Relato 3 - Docente de uma Instituição de Ensino Superior Pública da Área de Letras

Outro relato corresponde a uma docente que lembrou o fato das tecnologias na educação, as discussões sobre as múltiplas linguagens e as inovações pedagógicas digitais foram conhecimentos muito debatidos e estudados nos anos 90, quando se estudava sobre a importância de incorporar as novas tecnologias aos processos educativos. Segundo suas observações, à época, as novas tecnologias representavam o uso da internet, o uso do CD-ROM, os filmes, as fotografias, a dança, o teatro, dentre outros estímulos e linguagens. Postulava-se que essas interações estivessem pautadas pela presença recíproca e mediadora de educadores e educandos no mesmo espaço. Usava-se a TV e o rádio, além de recentes meios, como a internet, como criação de blogs e de abertura de canais no Youtube. Eram momentos em que se estava fazendo Educação a Distância, Educação *on-line*, mas não se teorizava sobre ela, pensava-se que era educação. A docente comentou que as muitas dificuldades encontradas, à época, são semelhantes a de

muitos docentes que gravam um vídeo pela primeira vez em função da suspensão das aulas presenciais para tentar frear a transmissão da COVID-19: falta de habilidade para o uso das ferramentas, falta de equipamento de qualidade, dentre outros.

Para ela, a pandemia trouxe essa dualidade: ao mesmo tempo que trouxe perdas inusitadas, trouxe oportunidades. Em seu relato, disse que, assim como os demais, participou de várias reuniões administrativas e de cunho pedagógico pelo Google Meet, ou acompanhando pelo Youtube. Fez migração de material (do papel para o digital), organizou grupo de Whatsapp com as turmas, gerou projetos de extensão totalmente on-line com seus colegas de Universidade, ministrou aulas via Google Meet em formato de vídeo conferência, nas quais trouxe músicos, publicitários, ativistas ambientais para dialogar com os acadêmicos. Ainda, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) utilizado pela instituição (Moodle), a docente “desenhou” atividades de aprendizagem para seus alunos, cujo objetivo era proporcionar a aplicação de metodologias inovativas.

O conhecimento pedagógico aplicado pela docente qualificou-se também em ensino remoto, pois relatou que fez dois cursos de capacitação on-line entre março e junho: i) o curso PFCD 2020 - Formação Continuada para o uso de Tecnologias Digitais no Ensino Superior, ministrado pelos colegas de sua instituição; e ii) o MOOC EaD de AaZ - Artesanato Educacional, coordenado pelo Prof. João Mattar (ABED), de onde se reuniram pessoas de todo o Brasil.

Uma curiosidade sobre o segundo curso é a oferta de formação no momento que Brasil mais precisava proporcionar encontro para estudos na área. Foi nessa ocasião que alguns pesquisadores decidiram formar o Grupo de Pesquisa, do qual todos os autores fazem parte. Esse grupo, cujas características e interesses giram em torno das pesquisas em linguagens, educação, letramentos, tecnologias, informação, comunicação e diversidades nos processos de inclusão e de promoção social, pretende repercutir conhecimentos científicos referentes às duas linhas de pesquisa: i) linguagens, educação e identidades; e ii) tecnologias, desenvolvimento regional e políticas públicas.

Relato 4 - Docente de uma Instituição de Ensino Superior Pública da Área de Computação

O último relato foi dado por um professor universitário da área de Computação, cujas disciplinas têm aulas exclusivamente teóricas. Por ter conhecimento de várias plataformas digitais de aprendizagem, o docente informou que a migração de suas aulas de viés presencial para o remoto foi menos árdua. Mesmo assim, ele participou de todos os cursos ofertados pela sua instituição para apoiar os professores a realizarem essa migração, pois ele buscou alguma funcionalidade não conhecida nessas plataformas.

Segundo esse docente, suas aulas foram elaboradas por meio de vídeos facilmente encontrados no Youtube. Dessa forma, ele deixou de ser um “depositador de conteúdo” (Freire, 1987) para ser um curador de conteúdo. Além disso, ele utilizou PBL (*Problem Based Learning*) nas suas disciplinas. PBL é uma forma de aprendizado que estimula a proatividade e o aprimoramento pessoal em um grupo acadêmico por meio de discussões profundas de casos interdisciplinares.

A dinâmica de elaboração de suas disciplinas foi (i) a curadoria de conteúdo, sendo teórico, prático e/ou entrevista com profissionais da área, (ii) elaboração de problemas para os discentes resolverem baseado no conteúdo de determinada aula ou um conjunto de aulas, (iii) solicitação de gravação de vídeos pelos discente para facilitar a sua compreensão dos trabalhos entregues pelos discente (ele entende e os alunos costumam argumentar, em especial, na revisão de prova, que o que está escrito não era o que eles queriam dizer. Até o momento, o resultado tem sido um sucesso no seu ponto de vista, pois o índice de reprovação e evasão de suas disciplinas se aproximou de 0%. Ele está atuando dessa forma pelo segundo período letivo consecutivo.

Ele ressalta que, embora a sua instituição tenha um programa de empréstimo de netbook, não tem conhecimento dos alunos de suas disciplinas terem utilizado esse programa, tão pouco terem externado algum tipo de dificuldade, tais como, acesso restrito à Internet, utilização do ferramental tecnológico e nova prática de ensino (PBL). Novamente, ele ressalta que pode ser por causa da característica dos discentes de suas turmas.

Manter o foco em situações de emergência

Quanto ao ensino remoto emergencial, percebe-se que a mais adequada discussão seja em torno de “manter o foco”. Em relação a isso, percebe-se que há muitos fatores de dispersão de atenção e, muitas vezes, pela grande oferta de conhecimento e de oportunidades *on-line*, muitas pessoas começam de tudo, ao mesmo tempo, mas terminam poucas coisas, sobrando frustração em seu entorno e para si. Além disso, os docentes precisam transcender sua autoestima ou estilo de vida, pois privacidade e preservação de imagem ficam pouco comprometidas, quando se tem de trabalhar em casa, com câmeras focadas no rosto, captando os movimentos e os ambientes dos lares. A vida privada também acaba se tornando uma dispersão do foco do trabalho.

O “foco” nessa sociedade multimídia, que emergiu com a COVID-19, é o maior desafio da Educação que usa mecanismos de EAD, mas que se aplicam a uma atitude de emergência chamada Ensino Remoto. Os docentes, imbuídos no seu papel de educar para vida, fizeram, e ainda fazem, o que tinha de fazer: continuaram estudando e ensinando, porém acredita-se que a potencialidade da EaD só virá “a favor” quando funcionarem a favor do mundo, dos nossos educandos e da vida em abundância.

Refletindo sobre os relatos constantes deste texto, bem como, de outros, agora em profusão, pois a pandemia se estende no tempo, é denotado que a pandemia “jogou” docentes e discentes para dentro de um processo que viria requerer um estudo profundo e uma prática constante, no qual foram mergulhados de uma hora para outra. No caso dos professores, é como se estivessem em “estágio”, novamente, agora sem o conforto de ser um acadêmico, com a responsabilidade de estar recebendo salário e com a preocupação de não perder alunos (por evasão ou “perder” no sentido de perdê-los para o Coronavírus). Por outro lado, há docentes de algumas áreas (e.g., Computação) não foram impactados de sobre maneira nem os discentes de suas disciplinas. Talvez, por eles serem de uma área que conseguem assimilar a tecnologia utilizada no Ensino Remoto. Além disso, pode proporcionar a mudança de perspectiva por utilizar metodologias ativas.

Quanto ao discente, a palavra “angústia” traduz um sentimento individual, mas que se comprova coletivamente, pois os acadêmicos estão em situação diferente do esperado para quem passou por um processo seletivo e ingressou em um curso superior. Em alguns casos, não há apenas o estranhamento quanto à situação, mas há questões concretas, como falta do alimento mais em conta nos restaurantes universitários, manutenção de moradias universitárias, dentre outros. São os tempos da Covid-19. Um aprendizado de método, de vida, de percurso.

Silva (2019) identificou um tipo de letramento que parece representar a soma de letramentos como esses, que as comunidades educacionais estão vivenciando atualmente: digital, corporal, multiletramentos, dentre outros. Letramento está se configurando como um aprendizado de uso da linguagem escrita, envolvendo mais dimensões do que apenas o manejo do alfabeto; envolve o uso da linguagem evoluindo em aspectos sociais, instrumentais, educacionais, ambientais, dentre outros. No Letramento de Percurso, soma-se a essas dimensões o inusitado, o caos, o movimento, a famosa roda da história, uma resposta para uma pergunta que não foi expressa, um ato militante, unindo teoria, prática, percepção e processos inesperados.

Considerações Finais

Para os docentes, a realização de tantas atividades em função da manutenção do interesse dos acadêmicos e o envolvimento da comunidade em geral, mostraram mérito, além de uma atualização rápida em instâncias muitas vezes desconhecidas, o que trouxe a sensação de dever cumprido. Foram inúmeros projetos de extensão on-line, atividades de pesquisa e de ensino remoto, como uma ação de desbravar uma cultura cibernética, em uma difícil operacionalização, por causa das condições de fora de nosso controle (internet, intempéries, máquinas, a realização de atividades em função da manutenção do interesse dos acadêmicos e aprofundamento dos seus conhecimentos) exigiram muita energia e, obviamente, o trabalho de cada docente não foi realizado sozinho. Houve apoio das equipes técnicas das IES, dos formadores multidisciplinares que contribuíram com sua teoria e prática, para,

além da prática, cada docente poder produzir teoria a partir dessa experiência. Como um desafio para uma próxima pesquisa, fica a possibilidade de trabalhar, não de forma compartimentada, como fizemos, mas transdisciplinar.

Encerrando, o ensino a distância ou de qualquer tipo pode e deve ser utilizado, desde que sejam apreciadas as circunstâncias, os objetivos e as metas a serem atingidas pelos educandos e educadores (sujeitos da história de hoje e de sempre) em comunhão de objetivos. Cada um em sua diferença, cada um em sua condição socioeconômica, mas com um ponto de chegada em comum: o conhecimento. Que ele não seja uma barreira, mas uma das portas de acesso. No caso das Instituições de Ensino Superior, cujos objetivos comuns são de inserir na sociedade egressos com qualidade de pessoa e de profissional, continua-se a trabalhar múltiplas possibilidades, em múltiplas linguagens, mantendo as portas abertas, ainda que fechadas fisicamente, nesta situação pandêmica.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. Tecnologias digitais na educação: o futuro é hoje. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO, 5, 2007. *Anais...*, 2007. Disponível em: <http://etic2008.files.wordpress.com/2008/11/pucspmariaelizabeth.pdf>. Acesso em: 08/12/2020.
- BATES, Tony. **Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem**. São Paulo, Artesanato Educacional, 2017.
- BUENO, Wilson da Costa (org). **Estratégias de Comunicação nas mídias sociais**. Barueri: Editora Manole, 2015.
- DAVIS, Eric. **What is remote teaching**. *Top Hat Glossary*, 2020. Disponível em: <https://tophat.com/glossary/r/remote-teaching/#:~:text=Remote%20teaching%20occurs%20outside%20of,boards%20or%20learning%20management%20systems>. Acesso em: 08/03/2021.
- FILATRO, Andrea. Design Instrucional e metodologias inov-ativas com Andrea Filatro [Entrevista concedida] a **Redação RALEDUC [online]**. Publicada em 3 de dezembro de 2018. Disponível em: <https://blog.raleduc.com.br/2018/12/03/entrevista-design-instrucional->

[e-metodologias-inov-ativas-com-andrea-filatro/](#) Acesso em: 08/03/2021.

FORMIGA, Marcos. “A terminologia da EAD”. In: LITTO, Frederic e M.; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. 2. ed. São Paulo, Pearson Education, pp. 39-46, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>. / Acesso em: 09/03/2021.

HODGES, Charles et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> Acesso em: 09/03/2021.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo, Editora 34, 1996.

MATTAR, João. “O que estamos aprendendo sobre Educação a Distância durante a pandemia do Covid-19”. *E agora EAD*. Publicado em 03 de Junho de 2020. Disponível em: <https://eagoraead.wixsite.com/ensinaradistancia/post/o-que-estamos-aprendendo-sobre-educa%C3%A7%C3%A3o-a-dist%C3%A2ncia-durante-a-pandemia-do-covid-19> Acesso em: 09/03/2021.

MOORE, Michael Grahame; KEARSLEY, Greg, **Educação à distância: uma visão integrada**. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

PARKER, Geoffrey; ALSTYNE, Marshall W. Van, SANGEET, Paul Choudary **Plataforma - A Revolução da Estratégia**. São Paulo: HSM Editora, 2016.

SILVA, Ana Carolina Martins da. **Letramento de percurso: uma concepção de letramento inspirada em escritas Pibid**. Tese (Doutorado em Letras), Centro Universitário Ritter dos Reis/Universidade de Caxias do Sul, Faculdade de Letras, Porto Alegre, 2019.

SOUZA, Márcio Vieira de; GIGLIO, Kamil (org.). **Mídias digitais, redes sociais e educação em rede: experiências na pesquisa e extensão universitária**. São Paulo: Editora Edgard Blucher. v.1, 2015.

EXPERIÊNCIAS COM LEITURAS DE IMAGENS/OBRAS NA EJA DA ESCOLA ESTADUAL DR. JUSTO CHERMONT EM BELÉM/PARÁ¹

Nilson Corrêa Damasceno (UFPA)²

Navegando em preâmbulos imagéticos

“As viagens são os
viajantes. O que vemos,
não é o que vemos,
senão o que somos”
(Fernando Pessoa)

É possível se relacionar com a imagem enquanto produto didático? Seria adequado pensar as imagens como contribuição pedagógica? Experiências com leitura de imagens/obras podem promover a formação humana e artística? Esses e outros questionamentos nos levam a refletir sobre as possíveis relações de ensino/aprendizagem em Artes Visuais com as imagens na ambiência escolar e fora dela. Haja vista que as imagens são polissêmicas, múltiplas e multifacetadas assentando-se nos mais variados contextos e se apresentando sob diversificadas formas.

Ao se tratar de imagens de obras de arte, hoje não as encontramos apenas nos museus, podemos encontrá-las nos mais diversos espaços culturais e expositivos, sejam eles em vias públicas ou privadas. Entretanto, essa vasta heterogeneidade visual e mental muitas vezes é pouco notada ou observada apressadamente. Ou ainda é notada, mas apenas em termos midiáticos, não recebendo seu devido valor enquanto produção humana, cultural e simbólica, conseqüentemente não garantindo que seus conteúdos possam ser explorados inclusive didaticamente. Ou seja, perde-se uma grande oportunidade de conhecer e experimentar a riqueza produzida pela cultura humana e o mundo em que vivemos, já que essas imagens

¹ Este texto é parte da pesquisa de Mestrado em Artes na UFPA, no âmbito da linha de pesquisa **Abordagens Teórico-metodológicas das Práticas Docentes**.

² Mestre em Artes pela Universidade Federal do Pará. E-mail: nilson.damasceno@ica.ufpa.br

estão carregadas de sentidos. Portanto geram conhecimentos que podem ser ensinados/aprendidos.

Com base nisso, este artigo apresenta uma proposta educativa de utilização de imagens que foi desenvolvida em sala de aula com 40 alunos da EJA³ da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dr. Justo Chermont⁴ em Belém (PA) e podem ser aplicados com outras turmas, a partir da concepção da imagem como linguagem e como geradora de conhecimentos em processos educativos, destacando suas funções simbólicas que tem na autonomia sua força de expressão.

Diante dessa complexidade da imagem, foi percebida a necessidade de possibilitar um diálogo e uma interação significativa do aluno da EJA com as imagens/obras⁵ nas aulas de Artes Visuais. Para isso levanto a seguinte questão: Como as experiências com leitura de imagens/obras nas aulas de Artes Visuais podem reverberar em um processo de ensino/aprendizagem que promova o desenvolvimento cognitivo, perceptivo e afetivo dos alunos da Educação de Jovens e Adultos? Assim, este artigo tem o objetivo de analisar experiências com leitura de imagens/obras nas aulas de Artes Visuais como um processo de ensino/aprendizagem que valorize a formação artística, estética e cidadã na Educação de Jovens e Adultos da Escola Estadual Dr. Justo Chermont.

Para algumas entradas deste trabalho, utilizarei a metáfora de viagem e navegação, juntamente com outras alegorias derivadas. Como movimento, caminhos e procedimentos para adentrar no universo das imagens. Já que vivo e trabalho em uma região recortada por rios, igarapés e mares, que é a região amazônica. Além de fazer referência ao recurso didático utilizado, intitulado Viagem na Imagem. Uma maleta propositivo-indutora para leitura/interpretação,

³ Educação de Jovens e Adultos – EJA, Modalidade de Ensino criada através do **Parecer 05/97 do Conselho Nacional de Educação, regulamentando a Lei 9.394/96. Destinada a oferecer oportunidade de estudos para aquelas pessoas que não tiveram acesso ao ensino fundamental ou médio na idade regular ou que tiveram este acesso, mas não puderam completá-lo. Constituído-se em um direito legal do cidadão.**

⁴ Fundada em 1975, a Escola Dr. Justo Chermont está situada na Trav. Vileta nº 916, Bairro da Pedreira, no Município de Belém (PA). Funciona com aproximadamente 1.600 alunos distribuídos nos três turnos, manhã, tarde e noite com o Ensino Fundamental, Médio e EJA.

⁵ Para essas ações, por se tratar de pranchas com reproduções de obras de arte, preferi denominar de imagens/obras, pois demonstra seu caráter fotográfico (reprodutivo) sem perder de vista seu valor artístico/estético.

feitura/experimentação e contextualização (histórica, crítica, estética etc.) das imagens/obras constituintes.

Assim, para iniciar a navegação pelos rios do conhecimento imagético, optei por mencionar duas bússolas para orientar essa travessia, uma de alfabetismo visual crítico (HERNÁNDEZ, 2007) e outra de leitura de imagens⁶, sendo que meu enfoque será dado a esta segunda, embora a primeira atravesse todo o processo.

Quem foi convidado a embarcar nessa viagem, na condição de tripulantes especiais para ajudar na condução do timão dessa embarcação, por suas contribuições epistemológicas, foram os ilustres mergulhadores que formaram meu referencial teórico e me acompanharam nessa jornada: John Dewey (2010), Paulo Freire (2013), Fernando Hernández (2007), Lúcia Santaella (2012), Ana Mae Barbosa (2010), (1998), (1995) entre outros que irão dialogar com meu tema.

Instrumentos e métodos para navegar nas imagens

Para este trabalho optei por uma abordagem pautada na fenomenologia com focos na etnopesquisa, por compreendê-las como estudos que possibilitam experiências mais amplas envolvendo a questão do afeto e da imaginação, privilegiando a intuição e a percepção. Além de trazer “[...] a voz do ator social para o *corpus* empírico analisado e para a própria composição conclusiva do estudo [...]” (MACEDO, 2010, p.10). Conceitos esses muito caros para mim por considerar a idiosincrasia de cada indivíduo da EJA, a leitura imaginativa, crítica e livre desses estudantes e seus interstícios, relacionando-os com suas experiências pessoais e coletivas.

Como um professor-criador e pesquisador no campo das Artes Visuais na Amazônia, me reconheço no movimento pela constante busca de conhecimentos através das imagens ou por outros meios. Esse movimento semelhante ao movimento das águas

⁶ Embora existam diferentes metodologias para leitura de imagens, aqui utilizarei o termo que Buoro adotou na obra “Olhos que pintam” por entender que dessa forma o aluno passa a ser visto como sujeito ativo, como leitor e produtor de imagens nesse processo, destacando que “A leitura de imagens partirá da premissa de que arte é linguagem, construção humana que comunica ideias, e o objeto arte será considerado, portanto, como texto visual” (BUORO, 2003, p. 30).

correntes dos rios e igarapés de minhas experiências como professor de Arte/Artes Visuais, ainda que com obstáculos, tem o intuito de mergulhar e refletir sobre a complexidade imagética na tentativa de enxergar para além do convencional. Atentando, sobretudo com ponderação para o desfoque do olhar, pois é neste ponto que se abre a possibilidade de enxergar diferente, observando com acuidade para o embaçamento da vista nesses mergulhos.

Para me acompanhar nessa aventura náutica de descobertas e inquietações, convido 40 estudantes que são pais, mães, filhos, trabalhadores, desempregados, cidadãos da 1ª etapa do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dr. Justo Chermont, do turno da noite, a se integrarem a bordo. Estudantes esses pelos quais tenho grande apreço por seus históricos de vida e suas lutas para retornarem ou se manterem nos estudos.

Assim, destaco o depoimento da aluna Ladi Siqueira, 46 anos, com base na abordagem metodológica da etnopesquisa. Segundo Macedo (2010, p. 9), “a etnopesquisa direciona seu interesse para compreender as ordens socioculturais em organização, constituídas por sujeitos intersubjetivamente edificados e edificantes, em meio a uma bacia semântica culturalmente mediada”. Ladi é vendedora autônoma e discorre sobre a relevância dos estudos na sua vida, apontando também para o que esperava da educação formal e artística:

O estudo representa tudo, o conhecimento, as pessoas passam a nos respeitar, então é uma forma de adquirir respeito também, quando voltei a estudar buscava mais conhecimento, e na verdade consegui, o primeiro Enem que fiz tirei 4.0 em redação, já o último consegui tirar 6.0 sendo que quase 700 mil estudantes zeraram a redação. A arte foi fundamental, eu já adorava arte, e depois passei a conhecer melhor, agora adoro mais ainda. A arte nos faz parar para pensar e assim passamos a ver as coisas com mais atenção, ao ponto de vermos beleza e outros sentimentos, que olhando de outro ângulo não se consegue enxergar.

Assim, as falas desses estudantes, que foram estimulados a comentar sobre seus estudos e sobre o ensino de arte, direcionam

para seus principais interesses enquanto navegantes/mergulhadores dos mares do conhecimento. Ora em águas tranquilas, ora em águas agitadas. Ora remetendo às memórias afetivas, ora às memórias sociais. Todavia suas experiências são carregadas de subjetividades e saberes interconectados. Quanto aos conhecimentos artísticos, deixam transparecer a importância da visualidade para o cotidiano e para a construção de novos saberes. Deste modo, reitero que “a cultura visual pode ser entendida como um objeto aproximado a reflexão crítica, constituído de tudo o que pode ser visto ou sentido, ou que seja comunicado por meio de visualidades.” (LAMPERT, 2010, p. 444). Por conseguinte, a cultura visual se legitima como forma privilegiada de inserção e investigação no processo educacional.

É importante lembrar que para a disciplina escolar Arte/Artes Visuais ou qualquer outra na EJA, o Parecer nº. 11/2000 e a Resolução nº. 01/2000, ambos da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), ao regulamentar a Educação de Jovens e Adultos, deixam claro que é necessário um cuidado maior no processo ensino/aprendizagem, já que é uma categoria com finalidades e funções específicas, devendo ser pensada como um modelo pedagógico próprio, a fim de criar situações e satisfazer necessidades de aprendizagens desses alunos (BRASIL, 2000).

Os estudos da cultura visual se apresentam como um forte instrumento político e de crítica social (HERNÁNDEZ, 2007), daí sua relevância em ser contemplado em diferentes projetos educativos e especialmente na EJA, haja vista que para Freire (2013) nenhum projeto educativo é neutro. Para este autor não existe neutralidade no processo ensino/aprendizagem e um projeto educativo com viés político e ideológico comprometido com uma educação libertadora e democrática deve ser prioritariamente considerado.

É importante ressaltar que o perfil diferenciado desse segmento de ensino requer um ensino artístico preocupado em inseri-lo no contexto da cultura visual, visto que para Hernández (2007, p. 25) “Em um mundo dominado por dispositivos visuais e tecnologias da representação (as artes visuais atuam como tais), nossa finalidade educativa deveria ser a de facilitar experiências reflexivas críticas.” Portanto, penso que os estudantes devem aprender vendo, exercitando a percepção visual para compreensão, fruição e reflexão do mundo. Além de sensibilizá-los quanto aos

aspectos fundamentais de articulação, interação e compreensão do mundo contemporâneo, no caso em questão por meio da imagem. Sabemos que por meio do ensino artístico comprometido se pode desenvolver o repertório artístico-cultural dos alunos com um juízo estético compatível com o aprendizado e possibilitar o exercício da cidadania por meio de ações conjuntas com os aspectos múltiplos da cultura.

Entretanto, em se tratando de um público diferente que, às vezes, sente vergonha de nunca ter estudado, ou ter parado de estudar há muitos anos, e com receio do inexplorado e do desconhecido, no caso adultos e jovens que estavam afastados dos estudos, por conta de diversos fatores; será que os saberes produzidos na dinâmica de ensinar-aprender Artes Visuais refletem as expectativas dessa clientela? Para refletirmos sobre essa situação, procurarei evidenciar as contribuições que o Ensino de Artes Visuais pode propiciar aos alunos da EJA na relação teoria/prática.

O perfil do estudante da EJA é tipicamente correspondente ao da classe social menos favorecida economicamente que, por conta da diferença de idade, do atraso nos estudos, da necessidade de trabalhar e principalmente do tempo perdido fora da escola, o que ocasiona sua exclusão social, ele já chega, muitas vezes, com a autoestima abalada. Assim, é necessário um conjunto de ações entre a escola, professores e alunos no intuito do resgate da autoestima, no estímulo e permanência deste aluno em sala com aulas dinâmicas e estimulantes, identificando o valor e a utilidade do estudo em sua vida por meio de atividades ligadas ao seu cotidiano, para que haja a conclusão do ensino de forma satisfatória e com qualidade.

Portanto merece especial atenção quanto ao processo ensino/aprendizagem. Além disso, devemos lembrar que professores e alunos são sujeitos do ato de aprender e de produzir conhecimento no confronto com a realidade, ou seja, mostrando que a aula é um momento de troca entre todos. Em Artes Visuais, trabalhar esses aspectos se torna mais interessante e ao mesmo tempo um desafio.

No âmbito da disciplina escolar Arte/Artes Visuais, Barbosa (1998, p. 16), afirma que

[a]través das artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida,

seu sistema de valores, suas tradições e crenças [...] Dentre as artes, a arte visual, tendo a imagem como matéria-prima, torna possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos [...] Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.

No ensino de Artes, os saberes sistematizados que são verdadeiramente conquistados podem dar possibilidades ou direcionamentos para uma formação sólida do ser humano. Ou seja, se estes objetivos forem alcançados, os estudantes da EJA podem adquirir novas posturas em relação ao seu estar e conviver no mundo, pensando em não parar mais os estudos, dando continuidade até entrar em uma faculdade (se este for o caso). E, depois, reingressar no mercado de trabalho com novas perspectivas. Dessa forma, é mostrado aos alunos que o estudo faz a diferença no seu cotidiano e o Ensino das Artes Visuais vai conquistando cada vez mais espaço, reconhecimento e adeptos, demonstrando também que se aprende e se aprende por meio de imagens.

Para Santaella (2012, p. 13), “a alfabetização visual significa aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem, sem fugir para outros pensamentos que nada têm a ver com ela.” Enquanto que para Hernández (2007), o processo de alfabetismo visual crítico abrange para além dos elementos constituintes das imagens, sendo um desafio relevante, possibilitando leituras críticas de mundo; além de alterar e ampliar a percepção visual e reflexiva. Pontuando que:

Trata-se de enfrentar um desafio de maior importância: adquirir um “alfabetismo visual crítico” que permita aos aprendizes analisar, interpretar, avaliar e criar a partir da relação entre os saberes que circulam pelos “textos” orais, auditivos, visuais, escritos, corporais e, especialmente, pelos vinculados às imagens que saturam as representações tecnologizadas nas sociedades contemporâneas (HERNÁNDEZ, 2007, p. 24).

Vale observar que o contato com o Ensino das Artes Visuais promove não só o desenvolvimento artístico-estético do ser humano, mas o seu crescimento como indivíduo, enquanto ser social, possibilitando-lhe uma série de direitos, dentre eles um dos mais importantes: conquistar e exercer sua cidadania.

A construção poética-artístico-didática Viagem na Imagem, uma maleta propositiva-indutora-pedagógica que tem como objetivo estimular professores e alunos a navegar pelos rios de imagens/obras, nasceu das demandas de sala de aula e foi elaborada pensando na viabilidade de servir como indutor, em estado aberto, para leitura e interpretação de imagens e seus possíveis desdobramentos artístico-estéticos com alunos da EJA do ensino médio. Pois acredito que ler imagens pode promover reflexões e prazeres, além de despertar a imaginação e a curiosidade, levando-os também a conhecer os museus onde estão seus originais.

Essa maleta para deslocamentos imagéticos contém nove pranchas em formato A-3 com reproduções de obras dos seguintes artistas: Antonieta Santos Feio (“A vendedora de Cheiro” e “A mendiga”), Benedito Calixto (“Os falquejadores”), Oscar Pereira da Silva (“Interior de cozinha”), Antonio Parreiras (“Conquista do Amazonas”), Armando Queiroz (“Ymá Nhandehetama”), Alexandre Sequeira (“Branca”), Éder Oliveira (“Intervenção urbana”) e Drika Chagas (“Antiga Cidade”). Além de vinte e sete cartões em formato 15 x 20 cm, três livretos para estudos e orientações do professor, um monóculo, um mini espelho, uma lupa, cinco vidrinhos com imagens e produtos para despertar questões que evoquem a ludicidade e outros sentidos com a imagem e dois resumos de Contos Amazônicos de Inglês de Souza.

Vale lembrar que a ludicidade, o encantamento e a fabulação foram pensadas para entrar nessa proposição, a partir das diferentes relações que se pode fazer com os objetos que compõem a referida maleta, quais sejam: monóculos, vidrinhos com imagens, fitas coloridas e algum produto que remeta aos assuntos da imagem. Na obra A vendedora de cheiro, um maço de raiz de patchouli; no quadro Os falquejadores, um pedacinho de graveto e uma folha artificial; na tela Interior de cozinha, um pedaço de barbante e de carvão, entre outras proposições as quais enfatizo com sugestões de utilização no *Material de Apoio ao Professor* em três livretos de acordo com as

temáticas. Textos com resumos de Contos Amazônicos de Inglês de Souza que remetam a imagens mentais, pranchas com reproduções de obras de arte dos museus e outros espaços de Belém, cartões com imagens, uma lupa e um mini espelho, para serem usados sempre com a premissa de evocar outras e novas imagens.

Ainda sobre a seleção das temáticas, o que também nos motivou a escolher os três temas: Trabalho e Cidadania (Pintando metamorfoses), Relações Étnico-Raciais (Por um lápis de cor “das peles”) e Patrimônio e Memória (Re-visitando e preservando identidades) está relacionado às vivências na educação básica e, sobretudo às próprias demandas escolares observadas na educação de jovens e adultos e às relações que venho mantendo envolvendo essas questões. Situações recorrentes e por vezes instigantes em diversas turmas de EJA do ensino médio e já há alguns anos, que remetem ora aos desejos e interesses dos alunos em conquistar o tão sonhado primeiro emprego, manter ou trocar de ofício e ingressar em uma universidade através da progressão nos estudos (no caso o tema trabalho e cidadania). Ora a circunstâncias que expõem preconceitos e discriminações das mais variadas formas, especialmente relacionadas à cor da pele, raça ou etnia, algumas vezes veladas e ingênuas, em outras explícitas e estereotipadas (daí a premência de uma educação para as relações étnico-raciais).

Já a questão do patrimônio e memória veio da necessidade de pensar a preservação do patrimônio público e privado, tais como: a nossa escola, o nosso bairro, a minha casa, o meu corpo (aqui entendido como meu primeiro patrimônio), a minha identidade, etc. Visto que alguns estudantes depredam a escola, não a percebendo como espaço público e de convivência, e outros não cuidam adequadamente de seus corpos em questões relacionadas com a higiene, com a alimentação, com o uso de drogas, com a gravidez, etc.

Por questões de administração de tempo, nas primeiras atividades de leitura e interpretação das imagens/obras da maleta, utilizei somente as pranchas com o tema Trabalho e Cidadania (pintando metamorfoses), porém não mencionei aos alunos os nomes das obras, nem seus autores ou temáticas propostas nesse primeiro momento, pois objetivava que suas percepções estivessem aguçadas e os conduzissem a esse ou a outros temas, e assim

pudessem expressar suas ideias e opiniões livremente. Então foi pedido aos alunos que olhassem atentamente para as imagens, sem pressa e com cautela, observando todos os detalhes apresentados. E depois de um tempo para esta operação, registrassem suas impressões e percepções espontaneamente.

Em seguida, os alunos anotaram em uma folha de papel suas compreensões, com base em três perguntas-roteiro⁷ para organizar o pensar-sentir, quais sejam: o que eu vejo? O que eu penso/sinto? E o que eu sei? Não se tratava de receita pronta ou algo fixo e enrijecido, as perguntas-roteiro foram propostas para instigar o olhar e o sentir, e em virtude de dificuldades que alguns estudantes apresentaram para realizar essa atividade. No entanto, levou-se em consideração primordialmente as experiências e conhecimentos acumulados dos alunos. Observando a fala e os gestos expressados por essas pessoas que estavam construindo significados diante da leitura de imagens/obras repletas de conteúdos. Socializamos as respostas, buscando direcionar e estimular o uso da argumentação e as diferentes percepções.

Para as leituras das imagens da temática Trabalho e Cidadania, com as reproduções das obras “Interior de cozinha” de Oscar Pereira da Silva, “Os falquejadores” de Benedito Calixto e “A vendedora de cheiro” de Antonieta Santos Feio, as quais as apresento a seguir e transcrevo algumas dessas leituras que demonstram as relações estabelecidas com base nas experiências pessoais desses estudantes, desvelo alcançar a perspectiva de estabelecer conexões afetivas e cognitivas.

Eis as imagens/obras que compõem o tema Trabalho e Cidadania (Pintando Metamorfoses) da maleta Viagem na Imagem, utilizadas no primeiro momento objetivando desvelar experiências e percepções diversas, sem cerceamentos, através de suas leituras:

⁷ A noção de perguntas-roteiro faz referência ao termo Perguntas-Passaporte de Sonia Rangel utilizado como indutor do processo criativo. Conforme enuncia “São perguntas-passaporte que me levam a sondar os pensamentos da imagem e as imagens do pensamento em novas obras.” (RANGEL, 2009, p. 127).



Figura 1: Obra “Interior de cozinha (óleo sobre tela, 1907)” de Oscar Pereira da Silva, (Fonte: Acervo do Museu do Estado do Pará)



Figura 2: Obra “Os falquejadores (óleo sobre tela, 1904)” de Benedito Calixto, (Fonte: Acervo do Museu do Estado do Pará)



Figura 3: Obra “A vendedora de cheiro (óleo sobre tela, 1905)” de Antonieta Santos Feio, (Fonte: Acervo do Museu de Arte de Belém)

Percepções e análises visuais/imagéticas

Leitura interpretativa do aluno **Leonardo Santos, 22 anos.**

Imagem/obra: Interior de cozinha de Oscar Pereira da Silva:

Eu vejo uma mulher sentada na frente de um fogão a lenha, parece feito de barro, a mulher está colocando lenha no fogo. Ela está observando com atenção a panela e tem um semblante feliz. Em cima de suas pernas tem uma cesta com algumas coisas dentro. Penso que ela está muito confortável e alegre com o que está fazendo por ser uma coisa muito normal do cotidiano da mulher. Sinto alegria em ver essa imagem. Não sei muito sobre essa mulher, mas deve ser de décadas atrás por causa das suas roupas e do fogão a lenha.

Essa leitura aparentemente superficial e ingênua do aluno Leonardo nesse primeiro momento, foi o mote para desdobramentos e enfrentamento das situações de violação dos direitos fundamentais do ser humano. A partir da fala “penso que ela está muito confortável e alegre com o que está fazendo por ser uma coisa muito normal do

cotidiano da mulher”, pôde-se discutir questões de gênero, relações sociais de trabalho e cidadania com o grupo. Onde se questionou: trabalho doméstico é uma exclusividade do sexo feminino? Atividades domésticas são menores que outras atividades? Qual o papel da mulher na sociedade atual? Dentre as respostas que surgiram podemos destacar a do próprio Leonardo que relatou “*Sei que o trabalho doméstico não deve ser feito só pelas mulheres, mas são elas que mais fazem. Na minha casa, por exemplo, eu e meu irmão ajudamos nas tarefas, mas só quando estamos em casa, a gente trabalha fora. Na maioria das vezes é a vovó e a minha irmã que fazem.*” Portanto leituras visuais com uma perspectiva interpretativa para além do visível, possibilitam entrar em discussões de cunho sociológico e desconstruir estereótipos e preconceitos vigentes.

Em outro momento foi enfatizado as sensações que as imagens/obras podem transmitir por meio da junção de seus elementos constitutivos, como a alegria e o prazer expressados pelo semblante sereno e pelo sorriso contido da personagem da obra em questão; descritos pelos alunos, além do destaque para a luminosidade produzida pelo fogão à lenha e pelas cores terrosas, que segundo os estudantes do grupo, davam um aspecto de um ambiente acolhedor e caloroso. Isso pode ser observado na percepção da aluna **Ana Rita Pinheiro, 38 anos**.

Uma senhora sentada perto de um fogão à lenha que me traz lembranças muito fortes, pois lembro do interior onde nasci e cresci e da minha casa. O fogão à lenha era muito utilizado. Essa senhora está tão envolvida no que ela está fazendo que prende nossa atenção. Penso que são coisas boas que não devem acabar com o passar do tempo, acho que são importantes e sinto saudades. Fazer comida em panela de barro é uma coisa que deveríamos experimentar, é muito bom e a comida fica saborosa. São lembranças boas, minha mãe tem um fogão à lenha no interior em que vive e faz ótimos pratos de comida. Me sinto dentro desse lugar aconchegante, é como se ela estivesse nos convidando para o almoço, é tão agradável de olhar e essa luz que toma conta da cozinha nos aquece a alma.

Portanto um enfoque voltado aos aspectos formais, interpretativos e às qualidades visuais da imagem em conformidade com as visões de mundo do leitor e com suas experiências

transcorridas; podem reverberar em novas e significativas experiências cognitivas e estéticas.

Observou-se com isso que a maioria dos alunos conseguiu entrar em algumas dimensões da proposta temática ainda que, em certa medida, com alguma ingenuidade de início, todavia com reconhecimentos de sua relevância interpretativa e formalista, especialmente às questões relacionadas às suas vivências e experiências. Visto que de acordo com Dewey (2010, p. 162), “cada um de nós assimila dentro de si algo dos valores e significados contidos em experiências anteriores.” Na imagem/obra “Interior de cozinha”, as proposições tinham como conteúdos que podiam ser explorados: Estudo de questões de gênero, estabelecimento de relações entre a divisão social do trabalho, reflexões sobre a ênfase dada ao trabalho manual no passado (e nos dias atuais se perdeu essa habilidade manual?), busca de compreensão e iniciativas de ruptura do preconceito da própria mulher do trabalho manual como trabalho menor, etc.

Já na imagem/obra “Os falquejadores” podiam ser observados: Comparação entre a questão do trabalhador livre, assalariado e o preso ao campo (análogo a escravidão) discussão sobre meio ambiente (desmatamento e preservação ambiental), reflexão sobre a natureza como fonte primária dos recursos, interpretação das relações sociais, etc. E interfaces entre o trabalho comercial, autônomo e o camelô (vendedor ambulante), estabelecimento de relações entre a economia formal e a informal, consequências, discussões sobre a falta de oportunidades no mercado de trabalho, ausência de políticas públicas, investigação sobre o preconceito contra a mulher, negra, pobre, etc. Podiam ser destacados na imagem/obra “A vendedora de cheiro.”

Em outro momento, foi feita a explanação da temática explorada enfatizando o trabalho e a cidadania presentes na discussão interpretativa das imagens, e a revelação dos títulos e dos autores das obras apresentadas, além de narrar a vida e obra desses artistas envolvidos através da História da Arte, destacando o contexto histórico e sociocultural de construção dessas obras. Por meio de projeções em *datashow*. Sugerindo e possibilitando assim, o reforço da aprendizagem com as imagens/obras lidas e analisadas.

Durante este novo momento de leitura e interpretação de imagens, busquei fazer com que os alunos percebessem agora, os elementos compositivos em seu contexto e tentassem enxergar, através da imaginação, para além do suporte e dos elementos visuais, tentando descobrir as mudanças que podem ocorrer na estrutura de uma imagem durante o processo de criação. Ou seja, os elementos visuais que estruturam as imagens, como ponto, linha, forma, cor, volume, textura etc; foram apresentados didaticamente sendo vistos/percebidos a princípio separada e isoladamente e depois no todo da imagem, em conjunto na obra. No entanto, partiu-se da premissa que essas imagens além de seus elementos constituintes, comunicam e transmitem ideias e sentimentos. Tentando, dessa forma, estabelecer nesses exercícios, uma educação e sensibilização do olhar.

Por fim, foi realizada a produção de novas imagens, a partir da interpretação das imagens/obra lidas e analisadas, que permitiu aos alunos a experimentação artística e a criação de representações outras. Algumas dessas produções tiveram seu formato bidimensional, com fotos, desenhos e pinturas; outras em tridimensional, com esculturas e objetos. No entanto todas partiram das imagens lidas e interpretadas dentro de um dos temas propostos.

Deste modo, percebi que ocorreram transformações nesses olhares. As diferentes reações e o modo como os alunos se aproximaram das imagens/obras foram analisados para além do visível. E apesar de muitos desses estudantes apresentarem certa resistência em demonstrar o que estão sentindo, talvez por insegurança ou timidez; conseguiram expressar sensações de curiosidade, inquietação, espanto, surpresa e ao mesmo tempo grande interesse em participar das ações até sua finalização; ratificando o que enuncia Dewey (2010, p. 148-149).

Não há expressão sem agitação, sem turbulência. Contudo, uma agitação interna que é prontamente descarregada em uma risada ou em um grito se extingue ao ser enunciada. Descarregar é livrar-se de algo, descartá-lo; expressar é ficar com a turbulência, levá-la adiante em seu desenvolvimento, elaborá-la até sua conclusão.

Os alunos demonstraram e perceberam ainda, que não existe uma única leitura quando se trata de imagens/obras, mas múltiplas e inúmeras, e que suas percepções já não eram mais as mesmas para as imagens que ali estavam se apresentando e os instigando a produzir sentidos e a conceber novas imagens. Isto é, geraram, experimentaram e expressaram diversificados conhecimentos e sensações.

Por conseguinte, penso que quaisquer que sejam os objetivos almejados da disciplina Arte/Artes Visuais, os conteúdos devem ser trabalhados com seriedade, empenho e dedicação, promovendo a participação e interação da turma com as atividades propostas e a integração dos diversos aspectos sociais, culturais e artístico-estéticos que compõem e fundamentam a linguagem das Artes Visuais.

Término da viagem ou início de um novo deslocamento?

O ensino de Artes Visuais através da leitura de imagens consegue abranger de maneira satisfatória, inúmeros e diversificados temas, provocando desdobramentos e despertando o interesse dos alunos para a cultura visual, promovendo também o diálogo, a reflexão e os debates sobre questões de variadas naturezas contemporâneas ou não, podendo convergir, especialmente para produção de novas imagens. Logo, existe a necessidade real e pontual de tratar de questões ligadas às imagens dentro e fora dos muros da escola, tentando contemplar os interesses dos alunos, romper com o silêncio e a apatia que algumas pessoas manifestam sobre as imagens, com a passividade e alienação que por conta dos excessos imagéticos provocam. Pretendendo, sobretudo permitir que os sujeitos excluídos histórica, cultural e socialmente em nosso país possam ter voz e vez, além de valorizar a imagem como objeto privilegiado de estudo, unindo a arte às mais variadas formas de conhecimentos e leituras de mundo.

Para este trabalho com leitura de imagens/obras, embora com direcionamentos por meio dos indicativos do material de apoio da maleta Viagem na Imagem, o disparo final foi aleatório. Em outros contextos, não se pode precisar o que gerará, até porque este material não é estanque, ele pode e deve ser potencializado a partir

das elucubrações e idiosincrasias dos envolvidos (professores e alunos) no processo ensino/aprendizagem. A única convicção é que todo esse processo pode convergir para práticas artísticas e cognitivas significativas, com suas derivadas produções, explorando a imaginação, a poeticidade e a subjetividade de cada uma das pessoas envolvidas, gerando novas imagens e novos saberes. A maleta a qual intitulei Viagem na Imagem por se assemelhar a um equipamento de viagem cognitivo e visual, com seus conteúdos necessários para adentrar no universo da Cultura Visual, tem como uma das finalidades, despertar e aguçar o olhar, o sentir e o pensar dos envolvidos para a questão da visualidade.

Em síntese, é importante que entre os sujeitos da EJA no processo de ensino/aprendizagem das Artes Visuais com ênfase para leitura e interpretação de imagens, se considere os aspectos formais e especialmente os interpretativos, se ultrapasse as leituras mais ingênuas com o intento de possibilitar um desenvolvimento estético e cognitivo que transcenda as interpretações superficiais e que oportunize a valorização dos saberes engendrados nos contextos socioculturais dos envolvidos. Interpretando-as simbolicamente para além do tema representado, com um pensamento mais complexo que denote sobretudo as diferentes e divergentes visões e percepções de mundo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.) **Arte/Educação Contemporânea – Consonâncias Internacionais**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. (Org.) **Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **A Imagem no ensino da Arte – Anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

_____. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer CEB nº 11/2000, Brasília: MEC/CNE/CEB, 2000.

BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que pintam: a leitura da imagem e o**

- ensino da arte.** São Paulo: Educ/Fapesp/Cortez, 2003
- DEWEY, John. **Arte como experiência.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional.** Porto Alegre: Mediação, 2007.
- LAMPERT, Jocielle. Deambulações sobre a contemporaneidade e o ensino das artes visuais e da cultura visual. In: BARBOSA, Ana Mae. CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.). **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais.** São Paulo: Cortez, 2010.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação.** 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.
- RANGEL, Sonia Lucia. **Olho desarmado – objeto poético e trajeto criativo.** Salvador: Solisluna Design Editora, 2009.
- SANTAELLA, Lucia. **Leitura de Imagens (Como Ensino).** São Paulo: Melhoramentos, 2012.

O GÊNERO CANÇÃO COMO CONTEÚDO ANALÍTICO DE RELAÇÕES INTERCULTURAIS E POLÍTICAS NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

Luciano Mendes Saraiva (UFAC)¹

Introdução

O ensino de língua estrangeira moderna (LEM), categoria na qual incluímos o espanhol, vem passando por diversas mudanças para atender necessidades específicas de alunos globalizados, que anseiam por fluência na competência comunicativa, exigência do mercado de trabalho, dos que se interessam pelo acesso à cultura por ser um viajante assíduo, dos que oportunamente vivenciam o processo de modernização, vivem na era tecnológica e se enfadaram com as metodologias tradicionais de ensino (RODRIGUES, 2010), e, também, daqueles que vivem em zonas periféricas, com poucas perspectivas e desmotivados com a escola, pelo fato de o ensino ter pouca utilidade no seu contexto diário. Diante desse cenário, percebemos não só um público heterogêneo, mas um grande desafio para o professor que necessita buscar estratégias que contemplem estes sujeitos com perspectivas distintas, tentando encontrar um ponto comum de interesse e ofertar um ensino que desperte interesse concreto em aprender o idioma em estudo.

Com efeito, não existe um método eficaz para o ensino de LEM que consiga dar conta do aprendizado efetivo, de maneira coletiva e homogênea em salas de aula formadas por alunos com diversas realidades e níveis socioeconômicos. Todavia, as metodologias devem ser pensadas para o desenvolvimento da compreensão e expressão oral e escrita, atentando para o acolhimento de maior número possível de aprendizes. Nesse pressuposto, no ensino de LEM, as atividades deverão, dentre outros aspectos, desenvolver as habilidades e competências de ler, escrever, ouvir e falar (PCNs, 2000), por meio de conteúdos sistêmicos e

¹ Doutor do Programa Interdisciplinar em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ; Docente do Curso de Letras Espanhol e respectivas literaturas na Universidade Federal do Acre – UFAC. E-mail: lmsaraiva@uol.com.br

culturais, fomentando a promoção da cidadania e o respeito ao próximo.

Não obstante, para atingir essa consciência, o domínio das quatro habilidades não é o suficiente, razão pela qual Tilio (2013) afirma que, no processo de ensino e aprendizagem de LEM, deve-se levar em consideração o conceito de multiletramentos, especialmente o crítico, haja vista preconizar que os alunos “precisam ser empoderados para usar a língua(gem) de forma crítica e responsável, consciente do seu papel no mundo globalizado e preparado para agir nele” (TILIO, 2013, p. 54). Respaldados no autor, propomos o uso de canções para oportunizar os alunos o contato com outras temáticas pouco exploradas em sala de aula, como a interculturalidade e a política.

É nesse sentido que a canção surge como um importante recurso, pois dialoga com temáticas e contextos diversos, “considerando que há nela apropriações históricas, culturais e políticas que emergem nas várias maneiras de interpretar os sentidos que toma as canções que falam de amor e intimidade cotidianos” (ULHÔA, 2016, p. 19), fazendo-se importante para o ensino de LEM, pois, ainda que uma canção seja pensada como uma canção *romântica*, o seu conteúdo pode revelar relações interculturais entre sujeitos que estão política e historicamente situados.

Além disso, defendemos que, tanto a *interação oral* como *escrita* são fortemente marcadas pelo mundo social que as envolve (BAKHTIN, 2006 [1953]). Portanto, entendemos a competência comunicativa como abordagem importante a ser trabalhada com os estudantes do ensino básico, levadas aos alunos de forma inovadora, como em nossa sugestão, por meio da canção, inclusive as que falam de amor como o bolero, com a proposta de desenvolver as competências supracitadas, apropriando-se dos enunciados presentes nelas, destacando os pontos de intersecções existentes entre culturas como forma de criar um entendimento de valorização da sua e da cultura do outro, e, também, discutindo como as articulações políticas interferem direta e indiretamente nas relações entre nações, sujeitos, culturas e identidades, por meio do discurso, que veicula de forma explícita ou velada ideologias (VOLÓCHINOV, 2018 [1929]).

O gênero discursivo canção

Nos últimos anos, dada a sua relevância, o conceito de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2006 [1953]) tem-se apresentado essencial e frequentemente para orientar o ensino de línguas e se consolidado com um elemento importante nos documentos prescritivos para o ensino de língua materna e adicionais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998).

Ao fazer uma relação entre os campos de atividade humana e os diferentes gêneros, Bakhtin (2006 [1953]) os divide em primários e secundários. Os primários são apontados como aqueles que estabelecem relação direta da vida cotidiana, e tem por característica a comunicação verbal espontânea, o predomínio da oralidade e a relação com o contexto mais imediato, como a carta e o diálogo. Os secundários pertencem ao campo da comunicação mais elaborada, e podem estar vinculados às esferas dos âmbitos jornalístico, jurídico, religioso, político, filosófico, pedagógico, artístico e científico. Neste trabalho, nos alinhamos com o segundo, considerando que aparece em situações comunicativas mais complexas e elaboradas, como é o caso das letras de canções, objeto que servirá como base de análise para o desenvolvimento desse artigo.

Em *Os gêneros do discurso*, Bakhtin (2006 [1953]), afirma que o gênero é composto por três elementos, a saber: forma composicional (estrutura formal), conteúdo temático (assunto tratado) e estilo (forma individual do autor escrever, o vocabulário, a composição frasal e a gramática). Contudo, sem desmerecer nenhum dos componentes, nossa proposta é voltar o olhar para o conteúdo temático, isto é, para as narrativas presentes nas canções, cujos enunciados nos possibilitou realizar diferentes leituras, pensar novos temas e produzir outros discursos para as canções bolero, a exemplo de *Humanidad*, que trataremos mais adiante.

Para o professor e pesquisador em teoria musical Byron Almén, “a narratividade em música pode ser percebida através de processos dialéticos advindos do contraste entre elementos musicais, como o conflito entre diferentes texturas, dinâmicas, tonalidades ou temas” (ALMÉN, 2008, p. 16), tais elementos também podem ser direcionados ao gênero canção, pois as estratégias do ouvinte, a maneira como este constrói uma representação das narrativas

descritas, dependem do conhecimento particular e do grau de intimidade que o sujeito tem com o gênero escutado. No caso da canção bolero, o diálogo é possível quando interesses comuns são colocados em perspectivas dialógicas, o estilo do gênero, as narrativas que refletem em memórias vividas, as palavras que ativam lembranças. Logo, a compreensão das vozes e as respostas que emanam de todos esses componentes que rompem com a cronologia, permitem o diálogo efetivo entre indivíduos socialmente organizados.

Nessa direção semântica, Volóchinov aponta que a linguagem não é um ato de enunciação proveniente de um único sujeito, mas consiste no “[...] produto de interação entre dois indivíduos socialmente organizados [...]” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 206). Portanto, ao analisarmos a canção, não devemos priorizar apenas a sua estrutura, mas também seu conteúdo e o seu estilo – elementos do gênero. Desse modo, atentamos para elementos como o sujeito que a compôs, seu contexto sócio-histórico, na tentativa de observar o contexto de produção, o momento histórico e suas concepções ideológicas para construção das narrativas e dos discursos presentes.

Mais do que entretenimento, o gênero canção é um documento histórico que nos permite assimilar elementos culturais, políticos e sociais de um determinado grupo ou país, além de permitir sujeitos historicamente situados expressar opiniões acerca de episódios importantes ocorridos nos mais diversos espaços, como conflitos, regimes ditatoriais, articulações políticas, tradições e outras práticas culturais, além de nos permitir refletir sobre valores de classes dominantes e discursos legitimadores de poder. Nesse sentido, cabe ao professor de LEM, utilizar-se do gênero canção para discutir tais questões, apresentando novas possibilidades para o uso da canção que ultrapasse o ensino da gramática, e oportunizando ao aluno o desenvolvimento do senso crítico sobre os temas presente nelas.

Relações interculturais e políticas no gênero canção

Considerando a interdisciplinaridade entre as áreas, destacamos neste estudo, as relações entre a arte com os mais diversos temas de cunho social, de modo especial, a arte musical com

a cultura e a política. No que tange à canção bolero, frequentemente caracterizada como *romântica* (ROMÁN, 2015), cujas narrativas tratam de amores e relações envoltas a tensões (PEREIRA, 2016), podemos ser levados a pensar que estas não tratam de questões políticas. Todavia, ao discorrer sobre as canções românticas na América Latina, Pereira (2016) ressalta que “as canções que tratam de emoções, amor, construções de gênero, intimidade, sentimentos, afetos e outras questões da vida privada podem revelar sentimentos, indo além de enfoques redutores” (PEREIRA, 2016, p. 25). Essa perspectiva distancia a canção como exclusiva para alienação amorosa, apaixonada e melodramática, que leva à fuga da realidade, ao tempo que a classifica como um signo que reflete e refrata posicionamentos políticos e ideológicos (VOLÓCHINOV, 2018 [1929]).

Em consonância com Pereira, o pesquisador Daniel Party (2016) aventa que os dilemas da sociedade contemporânea estavam presentes nas músicas latinas das décadas passadas, que deram destaque para temáticas que envolvem a ordem sexual tradicional, a emancipação feminina, o feminismo, as denúncias políticas e também questões de identidades (PARTY, 2016). Nesse sentido, as canções românticas que contemplam as questões sociais podem contribuir para a recuperação de uma memória histórica e para a construção de uma identidade cultural. Corroboramos Pereira (2016) e Party (2016) sobre as canções classificadas como *românticas* e destacamos sua capacidade em promover reflexões e diálogos importantes para os dias atuais, à medida que descrevem temáticas de cunho sociais, como a política e suas muitas facetas.

Cabe reforçar que, enquanto canção *romântica*, o bolero possibilita/possibilitou entretenimento, de modo que este gênero contribuiu para diminuir as dores físicas e emocionais causadas com a segunda grande guerra². Segundo Román (2015, p. 198) “na década de 40, o povo precisava se divertir, esquecer a guerra, superar as desgraças”. Foi nesse cenário que o gênero musical despontou como uma espécie de bálsamo apaziguador da tristeza e como válvula de escape para abrandar as dores socioemocionais. Mas, enquanto signo ideológico, estendeu-se para além de canção *romântica*, atuando como propagador de ideias politizadas, enunciando (in)diretamente palavras de protesto e resistência, contrárias às práticas discursivas

² Termo utilizado por alguns estudiosos para referir-se à Segunda Guerra Mundial.

favoráveis à guerra, evidenciando o quanto a arte nas suas mais diversas acepções era pensada e construída mediante posicionamentos políticos e ideológicos do compositor (VOLÓCHINOV, 2018 [1929]).

É importante destacar que, nestes terrenos de emoções, a política não só era um solo fértil, mas também uma fonte que regava esses terrenos, de modo que, por meio do discurso, conseguia manipular e controlar nações, a exemplo do que ocorreu na Segunda Guerra Mundial, quando os Estados Unidos, por meio de articulações políticas, se aliou a diversas nações, incluindo as da América Latina, se fortalecendo enquanto potência apta para o combate. Essa narrativa pode ser percebida por meio da canção bolero *Humanidad*.

Política e cultura na canção bolero

A canção *Humanidad*, foi composta pelo compositor e diretor de orquestra mexicano, Alberto Domínguez Borrás, no ano de 1943. Para a época foi uma canção de grande representatividade, pois conseguiu representar com propriedade, o contexto adverso pelo qual passaram todos os envolvidos no evento bélico, conseguindo descrever as angústias e os infortúnios ocasionados pelos conflitos da Segunda Guerra Mundial.

A canção *Humanidad* possui uma linguagem muito mais complexa do que se pode imaginar à primeira escuta. Contudo, ao conhecermos o contexto sócio-histórico de produção, iremos perceber que nela estão inseridos contextos econômicos, políticos, sociais e culturais de diversos povos, dentre eles os da América do Norte e do Sul, que combateram em caráter de colaboração, e por meio daquele evento, todos eram iguais e lutavam pela mesma finalidade.

É válido sublinhar o grande impacto político da canção *Humanidad*, pois a narrativa convoca uma postura de decisão de luta pelo direito à vida, e uma reflexão sobre as adversidades e impactos que a luta pela hegemonia política, econômica e cultural podem causar. Estes elementos são apresentados na canção bolero, um gênero marcado pela passionalidade e melodramaticidade, mas também por fortes posicionamentos políticos e ideológicos.

Apresentamos a canção:

Humanidad (Alberto Domínguez, 1943)			
1	Oye lo que yo te canto, perlas de mi llanto para tu collar. Sabes que te quiero mucho y quien nos separa es la humanidad.	2	Humanidad, hasta dónde nos vas a llevar; por tu trágico sino ¿cuál será mi destino? Humanidad, yo de sangre te he visto teñir, pobrecito del mundo, pobrecito de mí.
3	Si rodando los dos por el mundo un encuentro nos diera el ocaso, sólo un beso, tal vez un abrazo, te daré, nada más te daré.	4	Humanidad, hoy de ti me separa el deber, quiera Dios que mañana nos volvamos a ver.

A canção *Humanidad* está dividida em quatro estrofes, com versos fortes, significativos e que reproduzem fragmentos de uma conjuntura histórica concernente à Segunda Guerra Mundial. A partir dos versos de Domínguez, faremos uma leitura sobre os meandros políticos e discursivos que afligem o eu poético, frutos do receio da possível aniquilação de nações pelos efeitos da guerra, como podemos observar já na primeira estrofe.

No enunciado *Oye lo que yo te canto, perlas de mi llanto, para tu collar*, podemos inferir que o eu-lírico entoa um canto direcionado à própria humanidade, chamando a atenção para uma previsão desastrosa, uma espécie de discurso profético (GLAUDE, 2011)³, haja

³ Na terminologia de Glaude (2011), o termo “profecia” ou o adjetivo “profético (a)” têm sido utilizados no contexto da teologia, dos estudos de religião, da filosofia moral e da ética em geral como uma metáfora empregada com várias nuances. A expressão é utilizada para representar uma percepção crítica da realidade sócio-política contemporânea, uma prospecção acurada do futuro a partir da análise do presente, ou uma voz dissidente contra mazelas sociais perceptíveis – uma espécie de “inteligência crítica”.

vista que, a partir dos versos, pode-se tomar consciência de como as políticas promotoras do caos social e econômico podem ser responsáveis pela disseminação de desigualdades, e, portanto, ocasionadoras de guerras. Ademais, sinaliza para uma conscientização através do seu canto, que caso não se efetive, de modo a fomentar novas posturas de atuação por parte dos governantes responsáveis por gerir políticas, o desfecho poderá ser trágico para a raça humana.

No fragmento, *Sabes que te quiero mucho, quien nos separa es la humanidad*, fica expresso o amor do eu-lírico pela humanidade, mas também a previsão de uma separação motivada por questões políticas, cujas articulações podem culminar na destruição de nações e de famílias. No trecho *y quien nos separa es la humanidad*, constatamos a condição individualista do ato político ou do Estado em não se importar com o sujeito, com a família, recrutando-o balizados em acordos, para combater em uma guerra que pode custar sua vida. Nesse sentido, a separação proposta pela humanidade, em nosso entendimento, se refere à ação do Estado separando os indivíduos, por meio de articulações políticas e planejamento de guerras.

Os versos da segunda estrofe, depreende que a guerra sempre irá impor à humanidade uma condição de perda, pois, se considerarmos as adversidades e os impactos catastrófico de uma guerra, iremos perceber que, ganhar uma guerra é tão desastroso quando perde-la, embora exista muitos que discordam com esta perspectiva. No enunciado *Humanidad, hasta dónde nos vas a llevar; por tu trágico sino*, o termo “sino”⁴ remete à ideia de sorte, destino, que é estar condicionada a uma buscar interminável de se tornar uma potência, mesmo que para isso continue cometendo os mesmos erros contra a humanidade, considerando que, as articulações políticas, continuam planejando guerras para beneficiar nações que lutam por hegemonia e poder.

No enunciado *Humanidad, yo de sangre te he visto teñir*, o sujeito poético faz menção ao sangue derramando tanto de soldados nas trincheiras dos campos de batalhas, quanto de pessoas inocentes que sucumbiram, perdendo suas vidas nas cidades que foram

⁴ O termo “sino” pode ser traduzido para o português referindo-se a sina, sorte, destino. (comentário nosso)

devastadas pela guerra, como resultado de políticas e ideologias de grupos extremistas que desprezam a importância da vida humana. Em outras palavras, o fragmento *Humanidad, yo de sangre te he visto teñir* traduz a catástrofe humana ocorrida na grande guerra, refletindo o triste destino de milhões de vidas perdidas, vozes silenciadas, culturas e identidades apagadas, o que justifica as falas do eu-lírico quando anuncia que viu a terra ser tingida de sangue.

Já nos versos *pobrecito del mundo, pobrecito de mí*, o enunciado sinaliza para um pedido de socorro. O uso do termo *pobrecito* no diminutivo revela uma fragilidade do mundo, como se a esperança se tornasse uma realidade cada vez mais distante, razão pela qual, torna-se necessário que sejam reformuladas políticas de combate às guerras, em caráter de urgência, sob pena de tanto o mundo quanto os sujeitos que nele habita podem ser acometidos de um final trágico.

Na terceira estrofe, o fragmento *Si rodando los dos por el mundo, un encuentro nos diera el acaso*, vislumbra um encontro com poucas possibilidades de concretude de um amor, e caso ocorra, uma perspectiva se fortalece quando ele sugere o que poderia haver no encontro, *sólo un beso, tal vez un abrazo, te daré, nada más te daré*, o que pressupõe que o amor não irá se concretizar, destacando o caráter pessimista do sujeito poético.

Com efeito, um retorno para casa seria algo que ocorreria por força do acaso, mas esse retorno não seria fácil, pois o sujeito que vai para a guerra, não volta mais o mesmo, resultado de traumas pós-guerra.

Nos versos da quarta estrofe o eu-lírico demonstra a tristeza de ter que fazer sacrifícios como afastar-se do seu lugar, da sua terra, da sua família, uma separação que ocorre em nome do patriotismo, do dever de servir, como podemos perceber no fragmento *Humanidad, hoy de ti me separa el deber*. Outra possível leitura do verso *Humanidad, hoy de ti me separa el deber* pode estar relacionado com o distanciamento da sua essência de ser humano, pois um soldado designado para combater, precisa desvincular-se da condição humana, tornar-se uma máquina de batalha/combate para ser capaz de ferir o próximo ou para seguir em frente quando um aliado/compatriota for abatido. Porém, a condição humana é reivindicada quando o eu-lírico expressa o desejo de voltar a ver a

humanidade, no verso *quiera Dios que mañana nos volvamos a ver*. Ademais, o eu-lírico declara a sua vontade de retorno, utilizando um tom melancólico, reproduzindo uma narrativa em que o sujeito poético demonstra incerteza sobre o seu retorno, de sua sobrevivência, pois, muitos daqueles que vão às guerras não têm a sorte de voltar, razão pela qual ele declama *quiera Dios que mañana nos volvamos a ver*.

Até o presente, descrevemos por meio da leitura realizada, como a canção pode fomentar debates políticos e questionar ideologias que podem causar grandes desastres como a guerra. Nessa perspectiva, por meio da canção o professor pode destacar relações e articulações políticas que interferem de maneira direta e indireta no futuro de nações. Consoante a isso, pode questionar como o Estado, com o poder que lhe é conferido, opera no sentido de defender políticas internacionais dúbias que reforçam as relações de poder, antagônicas e desiguais, e, também, de destruir em nome da modernidade e do progresso, utilizando-se de políticas que desconsideram o valor e a dignidade da vida humana, e chancelam massacres em nome do poder.

É importante destacar que, em ambientes de guerras, os soldados de grupos aliados, oriundos de nações distintas, agrupam-se e compartilham as mais diversas experiências. Nestas instâncias, sujeitos de múltiplas identidades convivem, interagem, dialogam e se (re)constituem no choque e na diferença (HALL, 2005) por meio da alteridade (BAKHTIN, 2006 [1979]), nas relações mútuas do “eu” com o “outro”, em uma arena permeada por relações antagônicas: aceitação/recusa, convergência/divergência, harmonia/conflito, elementos constituintes do processo de hibridização cultural e identitária (CANCLINI, 2015). É nesse sentido, que pensamos a interculturalidade perpassando as conformações identitárias dos soldados em campos de batalha, fato que reverbera em um diversificado celeiro cultural, com diferentes povos, costumes e tradições distanciando-se de uma perspectiva homogênea e singular, e as culturas vão sendo reconstruída pelo entrelaçamento de saberes e costumes. Nesse campo de imprevisibilidade, não devemos pensar em cultura hegemônica, mas em culturas predispostas à reconstituição por meio da alteridade. Nessa interação, as identidades são constituídas dentro de uma relação de exclusão, ou

seja, o mesmo jogo de poder que exclui, se desestabiliza por aquilo que ficou de fora (HALL, 2005).

Na mesma linha de pensamento, entendemos que a canção em tela, extrapola as fronteiras geográficas, e, ao ser difundida nas rádios de países latinos e não latinos, promove a transnacionalização de culturas e identidades. Além disso, o conteúdo presente na canção reflete e refrata história de povos de diversas nações, o que justifica a composição ser escutada não só na América Latina, mas em muitos países não latinos.

Dada a importância, estes fatos históricos são conteúdos importantes que podem ser apresentados em uma de aula de LEM, levando o aluno a se posicionar a respeito de políticas que atuam no sentido de legitimar ações de fomento à lutas de classes e de desprezo pela vida quando defendem eventos bélicos, haja vista que o poder que opera por meio de práticas discursivas, trazem em sua essência, ações veladas de políticas que visam a manutenção do poder de nações imperialistas que resultam em guerras silenciosas ou anunciadas.

Dentre os tantos gêneros discursivos que enfatizam ações políticas e os horrores da guerra, destacamos a canção *The Clash* da banda Spanish Bombs, que faz referência à Guerra Civil Espanhola, ocorrida entre 1936 e 1939, conflito entre republicanos e nacionalistas pelo governo da Espanha. Através da composição, a banda se posiciona ao lado dos revolucionários, que lutavam contra o governo do ditador Franco. Ademais, a construção discursiva compara a experiência turística moderna da Espanha com o cenário da Guerra Civil, relacionando as “trincheiras cheias de poetas” aos aviões cheios de turistas britânicos que visitavam as praias do país na era pós-Franco. E, por fim, a música exalta o heroísmo dos republicanos, especialmente do poeta antifascista Federico García Lorca.

De modo igual, a banda porto-riquenha Calle 13 possui canções com temáticas relevantes que podem ser exploradas em aulas de LEM, como a intitulada *Latinoamérica*, cujo enredo exalta o povo latino-americano, além de fazer denúncia contundente sobre a exploração realizada por países imperialistas contra a América Latina. Na canção, a construção discursiva se posiciona no sentido de refletir sobre as práticas, discursos e ideologias que serviram de base para as políticas de dizimação de territórios, exploração de mão de obra e

recursos naturais e culturais, em nome da promoção do crescimento econômico das atuais grandes potências capitalistas do mundo moderno, às custas do empobrecimento contínuo do continente latino-americano, que por décadas foi relegado à subclasse.

Considerações finais

No decorrer deste estudo traçamos um percurso teórico-metodológico no sentido de apresentar o gênero canção como um recurso a ser utilizado pelos professores de LEM, como uma forma de fazer uma aula de línguas atrativa, distanciando-se das metodologias tradicionais com atividades de repetição e exercícios de fixação, e propondo uma aula que desperte o interesse de um aluno heterogêneo e globalizado, desenvolvendo a expressão oral e também o senso crítico. Nesse sentido, a canção bolero, apresenta-se como uma ferramenta relevante, pois além de sua estrutura composição figurar como um elemento representativo de cultura latino-americana, que ao longo dos anos atingiu a nações não latinas, seu eixo temático está marcado por posicionamentos políticos e ideológicos do autor, e seus enunciados permitem um diálogo vivo entre interlocutores historicamente situados (compositor – professor – alunos), que conhecendo o contexto sócio-histórico em que a canção foi escrita, promove debates sobre temas de cunho social como política, culturas, identidades, dentre outros.

Cabe-nos reforçar, mediante a leitura da letra da canção, o possível impacto nos campos sociais e político quando estas são utilizadas de forma crítica, trazendo para a sala de aula vozes dissonantes, muitas vezes apagadas, que expressam visões mais plurais sobre o mundo e como a política interfere de forma efetiva na vida do sujeito/aluno, na sua cultura e identidade. Nesse esteio argumentativo, a canção torna-se um relevante conteúdo analítico de relações interculturais e políticas, que merecem ser estudados, na tentativa de potencializar um ensino de línguas que dialoguem com as culturas de fronteiras, abordando sobre as desigualdades sociais presentes em nossa sociedade e desenvolvendo políticas de respeito à cultura do outro.

Na mesma linha de pensamento, defendemos que as canções podem ser utilizadas como forma de construir resistências, atuando

continuamente na luta contra o monopólio de países imperialistas, a homogeneização cultural e linguística presente nas diversas esferas do mundo globalizado, na tentativa de romper barreiras ideológicas e dar notoriedade a todos os povos, desconstruindo a perspectiva da existência de culturas superiores, e trazendo à baila a ideia de culturas e identidades construídas em condições de igualdade e importância, que se alteram, hibridizam e que estão em constante transformação. Dessa forma, a escola e o ensino de LEM tornam-se instrumentos de transformação social, a serviço de uma cultura democrática de respeito e valorização da diferença e arenas de lutas por um mundo melhor.

REFERÊNCIAS

- ALMÉN, Byron. **A theory of musical narrative**. Bloomington: Indiana University Press, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1979]. p.3-20.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2006.
- CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Trad. Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa. São Paulo: EDUSP, 2015.
- GARGALLO, Santos Isabel. **Lingüística Aplicada a la Enseñanza-Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera**. Madrid: Arco, 1999.
- GLAUDE, E. S. On Prophecy and Critical Intelligence. **American Journal of Theology & Philosophy**, Champaign, v. 32, n. 2, p. 105-121, 2011.
- HALL, Stuart. **Identidade e diferença**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- PARTY, Daniel. Rescate y resignificación de la balada romántica en el Chile. In: MARTA ULHÔA e SIMONE L. PEREIRA (Org.) **Canção Romântica: intimidade, mediação e identidade na América Latina**. Rio de Janeiro: Folio Digital: Letras e imagem, 2016, pp. 95

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

RODRIGUES, F. S. C. Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira. In: BARROS, C. S. (Org.); COSTA, E. G. M. (Org.). **Espanhol: Ensino Médio (Coleção Explorando o Ensino; v. 16)**. 1. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

ROMÁN, Manuel. **Bolero de Amor: histórias de la canción romântica**. Sant Salvador: Ed. Milenio. 2015.

TILIO, R. C. Repensando a abordagem comunicativa: multiletramentos em uma abordagem consciente e conscientizadora. In: ROCHA, C. H. (Org.); RUBERVAL. F.M. (Org.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada; vol. 33)**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

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

AS REVELAÇÕES DE UM AUTOR EMPÍRICO SOBRE SUA POSTURA EM SALA DE AULA: O QUE DIZ UM PROFESSOR INICIANTE?

Tatiana Fernandes Sant'Ana (UEPB)¹

Geisiane Nunes de Melo (UEPB)²

Primeiras reflexões

Pode-se iniciar essa discussão questionando de quem são as vozes que se ouvem diariamente ou de quem é a voz que pode ser ouvida?! Evidentemente, sabe-se que nem todas as vozes têm o mesmo estatuto: elas podem ser adaptadas de alguma expressão familiar, de um indivíduo que age por si mesmo ou de um membro de um grupo que o representa em uma dada situação social (MEY, 2001).

Neste trabalho, em especial, o termo “vozes” será usado em dois contextos que se complementam. Um, adotando a terminologia abordada pela Linguística Aplicada, ao priorizar, entre outros aspectos, as “vozes do sul”, advindas dos sujeitos que não consideram seu contexto sócio-histórico, mas que precisam ser corporificados, reinventados e emancipados socialmente, como salienta Moita Lopes (2006). Kleiman (2013) ao reforçar a ideia desse autor, sugere a necessidade de se investir em grupos que estão socialmente à margem, mas que, a partir de suas histórias, não ficam limitados, reexistem às evoluções socialmente alcançadas, como é o caso do professor iniciante na carreira.

E, dois, as vozes são agrupadas, junto às modalizações, aos mecanismos enunciativos (BRONCKART, [1999]2009), subdivididas em três tipos: voz de autor empírico, voz de personagem³ e voz social. Quanto à de autor empírico, foco dessa investigação, trata-se daquela que procede da pessoa responsável pela produção textual, que é a fonte do dizer, que intervém e que avalia a realidade que está sendo discutida. Ela pode ser manifesta através da análise do

¹ Doutora em Linguística, pela Universidade Federal da Paraíba (PROLING); E-mail: tatianasanta@gmail.com

² Mestra em Linguística, pela Universidade Federal da Paraíba (PROLING); E-mail: geisiane2008@gmail.com

³ Em pesquisa anterior, Sant'ana e Melo (2017) avaliaram as “vozes de personagens”, em diários reflexivos de um professor iniciante, e constataram o desinteresse dos alunos pela aprendizagem e a preocupação do docente em ocupar determinados espaços físicos da escola.

conteúdo temático, termo usado por Bronckart ([1999]2009), para se reportar aos enunciados de ordem física, social ou subjetiva, revelados nas produções textuais.

Seguindo uma abordagem de base qualitativa (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 113), cuja validade está baseada na credibilidade subjetiva dos dados, esse trabalho explora um estudo de caso (DIEHL, 2004), possível de se esmiuçar um estudo detalhado e intenso de um ou mais objetos. No caso desse estudo, a voz empírica de um professor de Língua Portuguesa, recém graduado no curso de Letras–Português/UEPB/Campus VI, que, no ano de 2017, começou a ministrar aulas na educação básica e ingressou no curso de Especialização em Linguística e Literatura, também oferecido pela mesma instituição em que se graduou.

Nesse mesmo ano, foi solicitado a esse colaborador a produção de cinco diários reflexivos (REICHMANN, 2009), escritos quinzenalmente, num período de três meses, sobre o resultado de sua experiência desenvolvida em torno de um projeto pedagógico, intitulado “Escritores do Futuro”, realizado em um turno oposto ao das aulas regulares. Tal proposta tratava-se de estimular a leitura e a escrita de minicontos, produzidos por alunos do 1º ano do Ensino Médio, na educação básica.

Nesse contexto de investigação, objetiva-se analisar os conteúdos temáticos predominantes em cinco diários, revelados exclusivamente pela voz de autor empírico, que permeia no discurso desse docente, ao refletir sobre sua atuação em um de seus primeiros anos como professor, em sala de aula. Para subsidiar a análise e atingir esse objetivo proposto, a perspectiva teórica será a do ISD, com foco prioritário nos mecanismos enunciativos, e na formação inicial do professor, em seus primeiros anos de atuação profissional.

OS MECANISMOS ENUNCIATIVOS E O PROFESSOR INICIANTE: caminhos que se entrecruzam

Vozes representadas nos mecanismos enunciativos do ISD

O Interacionismo Sociodiscursivo - ISD considera que o texto está relacionado à toda ação de linguagem, seja ela oral ou escrita, com características que lhes são próprias. Deste modo, para se

produzir um texto, é necessário que se considere, de um lado, as condições de produção, e, de outro, o conteúdo temático.

Essas condições de produção são determinadas por fatores reagrupados em dois conjuntos: o mundo físico e o mundo social. O primeiro diz respeito ao fato de que todo texto resulta de uma ação realizada em um contexto físico, já o segundo envolve uma interação comunicativa para a produção do texto, que implica o mundo social (normas, valores, regras, etc.) e o mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir). Em linhas gerais, o contexto de produção busca envolver os fatores que trabalham como condições de possibilidades (lugares e tempo de produção, posição social do emissor e do receptor, bem como objetivos da interação) que se expõem ao agente no momento da execução de determinada ação de linguagem.

Já os conteúdos temáticos da produção textual são representações produzidas pelo autor, uma vez que ele decidirá qual o tema será abordado. Esses conteúdos podem ser de ordem social, física ou de caráter mais subjetivo. Assim, a ação de linguagem consiste em reconhecer os valores concebidos pelo autor “a cada um dos parâmetros do contexto aos elementos do conteúdo temático mobilizado” (BRONCKART, [1999]2009).

Bronckart ([1999]2009), ao considerar o texto organizado em um “folhado textual”, constituído de três camadas sobrepostas, a saber: infraestrutura do texto, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos, destaca que esses últimos contribuem para a coerência pragmática (interativa) do texto e esclarecimento dos “posicionamentos enunciativos”. Além disso, tais mecanismos auxiliam nas diversas avaliações, como julgamentos, opiniões e sentimentos, sobre o conteúdo temático, orientando assim, a interpretação do texto por seu destinatário, englobando as vozes e as modalizações: as vozes são os diversos posicionamentos do agente-produtor do texto que se assume em relação ao que é enunciado, podendo ser agrupadas em três tipos: a voz do autor empírico, vozes sociais e vozes de personagens; e as modalizações são as avaliações formuladas sobre o conteúdo temático e são classificadas em quatro subconjuntos: lógicas, deonticas, apreciativas e pragmáticas.

Bronckart ([1999]2009), ao discutir sobre as vozes, afirma que

é o autor quem assume o que é enunciado ou quem atribui a outros essa responsabilidade. Porém, a identificação dos posicionamentos enunciativos⁴ é um problema muito complexo, pois ao produzir seu texto, o produtor cria, automaticamente, um ou vários mundos discursivos, cujas regras de funcionamento são diferentes das do mundo empírico em que ele vive. Assim, pode-se dizer que são através das instâncias formais que o regem (textualizador, expositor e narrador), que são distribuídas as vozes que se expressam no texto.

Nos termos desse autor ([1999]2009), as diferentes vozes podem se expressar em um texto a partir de três conjuntos:

- a do autor empírico: que consiste na voz de quem produz o texto; é aquela que procede diretamente da pessoa que está na origem da produção textual, intervindo e avaliando o que é enunciado;
- a social: que procede de personagens, grupos ou instituições, que não intervêm como agentes no percurso temático de um texto, mas é mencionada como instâncias externas do conteúdo, e
- a dos personagens, que aparece representada através de heróis, em cena narrativas, ou de interlocutores num discurso dialogado concludente, citados na produção.

Segundo o autor ([1999]2009), as vozes, de uma maneira geral, podem estar implícitas, não sendo traduzidas por marcas linguísticas específicas, ou explícitas, marcada por formas pronominais, sintagmas, frases ou segmentos de frases. Em textos autobiográficos, a exemplo dos diários, a voz do autor empírico, particularmente, intervém, não apenas para comentar ou avaliar o que é enunciado, mas para atuar também como personagem, salienta o autor.

Interessa para este artigo os mecanismos enunciativos, sobretudo a voz de autor empírico (BRONCKART, [1999]2009), e o que ela consegue extrair do conteúdo temático em diários reflexivos, escritos por um professor que se encontra nos anos iniciais de sua docência.

4 Segundo Bronckart (2009), o termo posicionamento enunciativo, já foi abordado de modo muito esclarecido por Bakhtin.

Desafios do professor iniciante nos seus primeiros anos de atuação profissional

A troca constante de experiências, durante os longos anos de magistério evidencia a formação docente como uma intersecção entre o processo de aprender e o de ensinar. Pensando nisso, Garcia (1999) dividiu a formação em quatro momentos e/ou fases: pré-formação, formação inicial, iniciação à docência e formação permanente. Interessa, por ora, a segunda e a terceira fases.

A formação inicial subsidia os saberes para tornar o indivíduo um profissional, cuja aprendizagem não deve estar centrada somente no ponto de vista do conteúdo, como as disciplinas teóricas, mas também nas experiências práticas, que integram currículo, pessoas, docentes e escola, a fim de formar professores críticos para que suas práticas também sejam críticas, conforme o autor.

Pensando um pouco nos saberes profissionais, Tardif ([2002]2014) chama a atenção para os anos iniciais da docência como sendo de extrema importância, pois é o momento em que há o famoso “choque de realidade”, da transição de aluno para professor. Esse saber vai se consolidando aos poucos e, progressivamente, ajustando os conhecimentos universitários e as experiências anteriores à realidade encontrada.

Ao serem adjetivados por este autor ([2002]2014) como aqueles que estão “em situação precária” (p. 89), os novatos na profissão entendem que hierarquicamente estão em desvantagem em relação aos mais antigos, porque estes quase sempre são efetivos e aqueles são apenas contratados. Além disso, os iniciantes tendem a receber as turmas mais conflituosas, indisciplinadas e, não sendo o bastante, oscilam entre as salas de aula, não tendo a oportunidade, por exemplo, de acompanhar a evolução dos aprendizes nas séries subsequentes, o que dificulta não só manter um vínculo afetivo com o alunado, como uma estabilidade na carreira. Acredita-se que estes desafios podem ser atrelados a outros, como não saber ao certo como agir, qual posição social seguir, quais posturas metodológicas adotar, dentre outros.

Passando, então, para a fase da iniciação à docência (GARCIA, 1999), pode-se dizer que esta constitui uma etapa representativa na formação do professor, pois dela emergem medos, tensões,

ansiedades, conflitos que, com o tempo, transformam-se em valiosas aprendizagens, não só para a formação da identidade docente, como para a consolidação da prática profissional. Este profissional recém-egresso precisa ser ouvido, reconhecido, valorizado, apto a discordar das decisões adotadas no grupo e a sugerir mudanças, pois, com o tempo, ele também será um professor experiente.

Os Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 2002) defendem que o período da formação inicial não é suficiente para solucionar os desafios encontrados em uma sala de aula. O professor, ao se inserir neste novo coletivo profissional, dos professores iniciantes, começa a discutir, confrontar, intervir e atuar em conflitos, em vez de apenas questionar e identificar aspectos essenciais, resultando assim, em uma maior desilusão, ao invés de uma reflexão da realidade escolar

Mapeada por Huberman (1995), pelos três primeiros anos de experiência profissional, a iniciação à docência é identificada por dois aspectos recorrentes, a sobrevivência e a descoberta. O primeiro refere-se ao impacto que o professor iniciante sente ao se deparar com uma realidade escolar um tanto díspar em face aos ideais educacionais vistos na formação inicial, com isso, tende a estabelecer um conflito interior entre o “eu” aluno x, o “eu” professor (podendo estender-se também ao objeto usado em sala de aula).

Já o aspecto da descoberta, ainda nos termos de Huberman (1995), remonta à ansiedade do profissional em se ver na condição de iniciante, em uma sala de aula, tendo que ter autonomia para agir e perceber que pertence a um grupo de profissionais. Assim sendo, mesmo que estes dois aspectos co-ocorram, geralmente a descoberta tende a superar a sobrevivência, facilitando o processo do professor iniciante. Porém, quando a sobrevivência sobrepõe a descoberta, lembra Huberman (1995), a experiência pode a ser mais traumática, com muitos enfrentamentos e contradições.

Uma dificuldade bastante comum entre os professores iniciantes é perceber que o trabalho docente vai além da ação de dar aulas. Reunião de pais e mestres, preparação de aulas, elaboração de lista de exercícios, produção de atividades avaliativas, capacitação etc. são alguns dos enfrentamentos citados por Tardif e Lessard (2007), com os quais o recém-professor se deparará. Além disso, este profissional precisa organizar a sala socialmente, redistribuir os

alunos, esclarecer as regras que devem ser cumpridas (e suas consequências, caso não sejam exercidas), apresentar os conteúdos, explicitar se as atividades serão individuais ou coletivas, se terão o acesso a livros, cadernos e, ainda, solucionar os problemas indisciplinares.

Os professores inexperientes, mesmo com toda essa carga de trabalho, acreditam que seu foco são os alunos e a aprendizagem, por isso, dedicam-se muito à elaboração das aulas e tendem a desconsiderar outros aspectos como atividades avaliativas, chamada oral etc. Nos dados que seguem encontra-se um professor em início de carreira que, a princípio, está extremamente motivado a cumprir o planejamento do projeto, quanto à leitura e à produção de minicontos, mas, à medida que vai relatando sua experiência, reconhece a necessidade de se adaptar aos interesses por parte dos discentes, quanto ao uso das tecnologias nas aulas.

OS CONTEÚDO TEMÁTICOS RETRATADOS NA VOZ DO AUTOR EMPÍRICO: o que prioriza nos diários?

Em textos reflexivos, a exemplo dos diários, é comum que a voz do autor empírico intervenha, predominantemente, para avaliar o enunciado, mas pode atuar também como personagem (BRONCKART, 2009). Sendo assim, nos recortes dos diários que seguem, o professor é, de fato, considerado, a fonte do dizer, cujos conteúdos temáticos alternam-se entre refletir sobre o interesse dos alunos pelo projeto em execução e abordar o uso das tecnologias nas aulas.

- **O interesse dos alunos pelo projeto em execução**

A voz de autor empírico assume diretamente a responsabilidade do dizer e, no caso do corpus em análise, é retratada a partir da voz do professor participante, ao discutir o interesse dos alunos pelo desenvolvimento do projeto “Escritores do futuro”, como revelado no excerto abaixo:

Depois de fazermos divulgação, em sala de aula,

da proposta do projeto, iniciamos nossas atividades na tarde do dia 01 de março. Apesar de muitos alunos se interessarem, principalmente os alunos da turma em que sou professor-padrinho, muitos afirmaram que não poderiam estar presentes no horário escolhido. Assim, apenas 10 alunos estiveram presentes neste primeiro encontro. (Diário 01)

A voz do autor empírico retratada acima é ressaltada quando o colaborador assume que é o “professor-padrinho” da turma. Posteriormente, essa voz introduz certa insatisfação quanto à reduzida quantidade de alunos, “apenas 10”, que não iria comparecer no início das atividades, em contraponto a sua motivação de divulgar “em sala de aula, [d]a proposta do projeto”. A impressão que se tem é que, nesse primeiro diário reflexivo escrito, o professor revela o “choque de realidade” vivido entre a expectativa gerada pela divulgação do projeto, por parte do autor empírico, em contrapartida às dificuldades dos alunos em estarem presentes na execução do mesmo.

Na verdade, é preciso registrar que parte dessa dificuldade do alunado em estar presente no contra turno se dá por várias razões: uma delas não é só por desinteresse em participar das ações em horário oposto ao das aulas, mas também porque alguns discentes residem na zona rural; outra é que foi o primeiro ano da implantação da escola como cidadã, assim, todo o corpo administrativo e docente estava se adaptando às mudanças e não sabiam ao certo como agir, estendendo-se essa incerteza aos alunos; e, uma terceira razão pode ser o fato de que os alunos não eram obrigados a estarem presentes na condução da atividade, deixando-os à vontade para decidir, optando por não participar.

Quinze dias depois, no segundo diário, a voz empírica do professor deixa transparecer uma perspectiva diferente das que foi exemplificada acima:

Ao final perguntei se eles tinham gostado e eles responderam que sim, o que me fez a repensar

algumas práticas sobre como vinha desenvolvendo os encontros deste projeto, ficando bastante satisfeito. (Diário 02)

Atesta-se, no excerto acima, do diário 02, a satisfação do autor empírico quanto à condução das aulas, ao questionar “se eles tinham gostado e eles responderam que sim”. Isso retrata a motivação dos alunos para com as ações do projeto, diferentemente do que ele havia relatado no diário 01, repensou “algumas práticas sobre como vinha desenvolvendo os encontros deste projeto”.

Essa reflexão sobre a prática é bem típica da fase da formação inicial, em que o docente analisa criticamente suas posturas em sala de aula, reconstruindo-as quando for o caso. A prioridade em agradar o alunado também é característica dos professores inexperientes, que no caso do colaborador dessa pesquisa, talvez seja contratado temporariamente pela escola, o que requer ainda mais uma aceitação por parte do alunado pela sua atuação.

No último diário, o professor discute sobre o comentário que uma aluna fez quanto a sua postura de se vestir de policial, na sala de aula, já que essa era uma das temáticas retratadas no conto a ser discutido no quinto encontro. A repercussão dessa sua ação foi notificada, pela voz empírica, da seguinte forma:

Uma das alunas no final do encontro chegou para mim e disse: “nossa professor! Como a aula fica interessante e prazerosa quando o senhor se veste de acordo com o que o texto queria nos passar”, a partir disto concluí que o meu objetivo tinha sido realmente cumprido. (Diário 05)

No excerto acima, do diário 05, a voz predominante passa a ser a do personagem professor, ao referir-se ao entusiasmo de uma aluna, quando ela declarou “nossa professor!”. Essa voz coloca o professor como o agente principal da unidade, mobilizando o conteúdo temático, deixando o autor empírico bastante motivado. Ao sentir-se aliviado e satisfeito, demonstra estar na fase de sobrevivência, ajustando seu planejamento prescrito para atrair a

atenção do alunado, ao se vestir de policial para interpretar um dos contos que discutiram naquele encontro.

Atrélada a essa avaliação positiva da discente, ao acrescentar ao personagem professor “Como a aula fica interessante e prazerosa quando o senhor se veste de acordo como que o texto queria nos passar”, constata-se uma avaliação do autor empírico sobre sua prática, ficando satisfeito com os resultados alcançados, já que seu “objetivo tinha sido realmente cumprido”, pois os alunos tinham realmente aprendido o que ele estava ensinando e estava contribuindo para o desenvolvimento deles. Nessa alternância de vozes, de autor empírico para personagem, fica explícita a preocupação com a aprendizagem, com a satisfação dos alunos e com a importância dessas avaliações para seu crescimento profissional.

Percebe-se, portanto, que, ao repensar a prática e ajustá-la a recursos metodológicos mais voltados aos interesses dos alunos, permitiu um melhor desenvolvimento do projeto, inclusive inserindo em suas aulas o uso de tecnologias, conforme será visto no próximo conteúdo temático.

- **O uso de tecnologias nas aulas**

Outro conteúdo temático muito marcante nos diários do professor participante é a discussão que ele faz quanto ao uso ou não de tecnologias em suas aulas. Inicialmente, o docente não é muito favorável, mas, com o decorrer dos encontros do projeto, reconhece a importância, dada a facilidade em acesso a livros on-lines e a substituição de ferramentas didáticas, como a lousa e o pincel.

No excerto que segue, a voz empírica do professor reporta-se à preocupação de que o uso das tecnologias pode desviar um pouco o foco das aulas, por parte dos discentes, como retratado a seguir:

Tanto os professores como o aluno precisam aprender a usar, de forma positiva, o tablet. Particularmente, não é algo que me empolga. O recurso em si chama mais atenção do que o assunto ou conteúdo que é proposto, talvez por ser algo novo. (Diário 02)

Com a leitura desse recorte, identifica-se na voz do colaborador a necessidade de saber usar “de maneira positiva” ferramentas digitais, como “o tablet”, porém reconhece que, “Particularmente, não é algo que [o]me empolga”, já que há uma tendência natural de que “O recurso em si chama[r] mais atenção do que o assunto ou o conteúdo que é proposto”.

Nessa fase de iniciação à docência em que se encontra, já que é recém graduado, o docente assume a preocupação em ter que usar, como recurso didático-pedagógico, tecnologias disponibilizadas pelo governo federal, como os tablets. Porém, admite que elas, ao invés de estimular a participação nas aulas, pode ser fruto de distrações por parte dos alunos, “por ser algo novo”. Interessante constatar que, nesse instante, contrariamente ao que se espera de um professor recém ingresso na profissão, o colaborador não transmite medo, tensão, ansiedade ou mesmo um conflito, pelo contrário, ele afirma com convicção sua postura quanto à utilização de tais recursos.

Nos encontros seguintes, no quarto e no quinto diários, o professor continua discutindo essa importância do uso de ferramentas digitais, como not book, data shows e caixas de som, em suas aulas:

Comecei a usar o notebook nas aulas, o que foi muito importante neste encontro. Deixei-os livres para pesquisarem o que queriam, uns optaram em assistir vídeos, outros ouvir, analisar e interpretar músicas, e alguns leram algumas histórias e contos na internet. Mesmo não gostando da ideia de uso constante e de não considerá-los essenciais para se dar uma boa aula, certos equipamentos como data-show, caixa de som e notebook, podem nos salvar de “apertos” de vez em quando. (Diário 03)

Apesar de revelar anteriormente uma resistência em usar certos equipamentos digitais em sala, no excerto acima, o autor empírico reconhece que, “Mesmo não gostando da ideia de uso constante” e “não os achando essenciais para se dar uma boa aula”,

recursos como notebook, data-show e caixa de som, podem contribuir nas aulas, desde que não sejam uma prática corriqueira. Como se trata de uma declaração feita no terceiro diário, a impressão que se tem é a de que o que poderia ser alvo de um conflito entre ele e o objeto (“equipamentos tecnológicos”), mas conseguiu, sozinho, solucionar o problema, permitindo o uso com fins específicos.

Com essa declaração, faz-se necessária uma constatação quanto à postura desse profissional: apesar de tais recursos serem uma escolha viável e possível nas suas aulas, podendo ser adotada de forma satisfatória por boa parte de docentes de escola pública, que tenham esses recursos disponíveis, esse professor parece ser bem resistente e controverso a isso. Ele assume que essas ferramentas “podem nos salvar de ‘apertos’ de vez em quando”, mas ainda não declara que fará delas uma prática constante em suas aulas, mesmo tendo pouca experiência de ensino, elas serviriam apenas como um apoio, como uma forma de descentralizar o ensino da presença predominante do docente.

No encontro que segue, retratado no diário 04, o professor participante entende que o uso dessas ferramentas digitais são auxiliaadoras e não comprometedoras das aulas, como se observa:

Neste encontro, usamos o tablet para ler, compreender e discutir alguns contos. Além de economizar com papel e xerox, pude passar para os alunos alguns livros digitais, como, por exemplo, “As mil e uma noites”. Ainda que timidamente, tento usar a meu favor toda essa empolgação dos alunos diante da tecnologia. (Diário 04)

Com a leitura desse último excerto, reconhece-se que o professor iniciante alterna sua prática. Ao permitir em sua sala de aula o uso do tablet e da internet para ler e “discutir alguns contos” e acessar “alguns livros digitais, como por exemplo ‘As mil e uma noites’”, deixa clara a importância com a aprendizagem, diferentemente do trecho anterior, em que permitiu a leitura deleite.

Essa fase de descoberta, fortemente presente no discurso do colaborador, revela a sua ansiedade em resolver prováveis conflitos,

resguardando sua autonomia em sala. Percebe-se, de uma maneira geral, que, aos poucos, essa voz empírica vai registrando o que é ou não essencial, o que deve ou não ser uma constante e quais/quando usar determinados recursos nas atividades complementares, contribuindo, verdadeiramente, para uma boa aprendizagem.

REFLEXÕES FINAIS

Este trabalho buscou analisar como o trabalho docente é realizado, atestando o caráter discursivo da voz, a partir da escrita em diários de um professor de Língua Portuguesa. Sendo assim, para retomar os objetivos, pode-se dizer que a voz do autor empírico se faz presente em todo o discurso do professor participante, mesmo quando ela se manifesta também na voz do professor participante.

Um dos aspectos que ficou comprovado é que, nos diários, o professor prioriza a necessidade de estar avaliando a sua prática, buscando o reconhecimento de seu alunado. Essa voz reitera inquietações e conflitos do ser professor, quando se trata de questões relacionadas ao contexto de trabalho, principalmente relacionados a equipamentos tecnológicos e ao interesse dos discentes pelo projeto. Deste modo, o autor do texto – professor participante, mesmo atribuindo a voz empírica a outros personagens, não deixa de ser a peça principal na construção do texto, pois é ele quem dá todo caráter definitivo ao texto, como a escolha do conteúdo temático a ser objeto de reflexão.

Logo, pode-se dizer que a voz do professor, autor empírico, permite observar que este se reporta, principalmente, nos excertos analisados, a problemas relacionados à escola e à falta de motivação de seus educandos para com o projeto, o que, de certa forma, atrapalha sua dinâmica e, inicialmente, está distante de seu alcance para resolver. Porém, com o decorrer dos encontros, seu discurso se direciona para as vantagens que os recursos digitais poderiam trazer para sua proposta, resultando em momentos de satisfação, dado o reconhecimento dos alunos.

De uma maneira geral, espera-se que esta pesquisa tenha contribuído para mostrar como a voz do autor empírico do professor incorpora, não apenas o seu dizer, mas também o de outros docentes que participam e contribuem para o percurso do professor em seus

primeiros anos de atuação, na educação básica. Acredita-se, enfim, que este trabalho não termine aqui, mas aponta para novas investigações, agora relacionando esta voz identificada nos diários desse professor participante com possíveis diários de outros professores de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1992]2010.
- BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Professor. Resolução CNE/CP 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31.
- BRONCKART, Jean- Paul. **Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. In: MACHADO, Anna Rachel; CUNHA, Pericles (trad.). São Paulo: EDUC, [1999]2009.
- DIEHL, Astor Antônio. Metodologia, método e técnicas de pesquisa. In.: _____ **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004. p. 47-8
- GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professor: para uma mudança educativa**. Porto Editora Ltda, 1999. (Coleção Ciências da Educação).
- HUBERMAN, Michael. O ciclo da vida profissional dos professores. In.: NÓVOA, Antônio. (org.) **Vida de professores**. Trad. Maria dos Anjos Caseiro e Manoel Figueiredo Ferreira. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995, p.33 – 61. (Coleção Ciência da Educação).
- KLEIMAN, Ângela Bustos. Prefácio. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In.: MOITA LOPES, Luís Paulo da. (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonia Celani**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 39-58. (Coleção Língua[gem], 55).
- MEY, Jacob. **As vozes da sociedade: seminários de pragmática**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- MOITA LOPES, Luís Paulo da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In.: _____ (org.). **Por uma linguística Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 85-107. (Coleção Língua[gem], 19).

MOTA-ROTH, Desirée; HENDGES, Graciela Hendges. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

REICHMANN, Carla Lynn. Ensinar, escrever, refazer(-se): um olhar sobre narrativas sobre narrativas docentes e identidades. In.: PEREIRA, Regina Celi e ROCA, Pilar. **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 69-85.

SANT'ANA, Tatiana Fernandes; MELO, Geisiane Nunes de. “Nossa professor!...”: a voz de personagens que ecoa em diários reflexivos de um docente em formação. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 16, n. 1, p. 159-176, 2017.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Caude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 3. ed. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

“VOCÊ SABE COM QUEM ESTÁ FALANDO?” – RELATOS DE EXPERIÊNCIA ENTRE DUAS PROFESSORAS SOBRE SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA NO SUL DO AMAZONAS

Danielle Gonzaga de Brito (UFAM)¹

Mariana Rissi Azevedo (UFTM)²

Introdução

A pergunta título deste trabalho “-Você sabe com quem está falando?”, é uma pequena provocação, pois caracteriza a intencionalidade de causar constrangimento e indicar o local de subalternização para o receptor da mensagem. No entanto, nossa proposta se coloca exatamente em posição contrária a apresentada. Quando perguntamos “-Você sabe com quem está falando?” questionamos nosso papel enquanto professoras. Será que sabemos quem são as alunas e alunos com quem falamos no curso de graduação em Letras? Será que nossas práticas de ensino respondem as necessidades e aos desejos de nossos discentes ao iniciarem a graduação? Será que nossa linguagem fala *da* e *sobre* a linguagem de nossos estudantes?

Na tentativa de propor uma resposta, mas não a única, apresentamos os relatos de experiência entre duas professoras sobre suas práticas transculturais na graduação do curso de Letras Língua Portuguesa e Língua Inglesa, nos períodos entre 2017 a 2020, na Universidade Federal do Amazonas, no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente no Vale do Rio Madeira, localizada no município de Humaitá, Amazonas.

Para o desenvolvimento do artigo, articularemos questões dos pressupostos das teorias críticas latino-americanas sobre a educação, da linguística crítica e de práticas transculturais. As teorias serão verticalizadas pelos exemplos e situações vividas pelas

¹ Docente da Universidade Federal do Amazonas, curso de Letras, e-mail: daniellegonzaga@ufam.edu.br

² Docente da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, cursos de Química, Ciências Biológicas e Agronomia, e-mail: mariana.azevedo@uftm.edu.br

professoras, alunas e alunose a metodologia é de cunho qualitativo e bibliográfico.

Quem somos

Humaitá é um município localizado no interior da região Sul do Amazonas, cuja população é de 56. 144 habitantes, de acordo com estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 2020. Está situado entre as rodovias Transamazônica e Manaus-Porto Velho, e é banhado pelo Rio Madeira, sendo uma das principais cidades da hidrovia homônima.

Em 2005, o Governo Federal cria o Programa de Expansão do Ensino Superior, e esforços e investimentos empreendidos pela comunidade universitária, denominada como “UFAM Multicampi”³, dá início a medidas para realizar projetos de interiorização, e em 04 de outubro de 2006 o Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente - IEAA - da Universidade Federal do Amazonas é criado em Humaitá pela Portaria n. 028/2005 do Conselho Universitário, inicialmente com o nome de Instituto de Agricultura e Meio Ambiente – IAA, mas em 03 de agosto de 2009 a Portaria de n. 011/2009 do Conselho Administrativo altera o nome para o que consta atualmente.

No que se refere ao desenvolvimento urbano, não há água tratada e saneamento básico em Humaitá. O abastecimento de energia elétrica na cidade resume-se a 4 motores a diesel, com funcionamento precarizado (insuficiência de diesel, mau funcionamento da subestação, entre outros), resultando em constante falta de energia para a maioria da população. O alto custo de acesso à internet limita seu uso a pequena elite do município, e mesmo assim não há qualidade na oferta desse serviço com contínua falta de sinal de internet. Em inúmeros bairros, há apenas uma operadora de telefonia móvel, o que deixa os consumidores reféns da política de funcionamento da empresa, pois não há outras

³ O ensino superior público brasileiro, até o ano de 2005 era caracterizado apenas pelo modelo unicampus de universidades, ou seja, toda sua estrutura acadêmica e administrativa concentrava-se em um único território, em geral a capital ou zonas metropolitanas, podendo suas unidades serem distribuídas em outras localidades da zona urbana (Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968). A caracterização de universidade em multicampia, por outro lado, vislumbra a distribuição de estruturas acadêmicas e administrativas em localidades outras que não necessariamente sejam capitais ou zonas metropolitanas, atingindo assim, uma demanda com características diferentes daquelas do modelo unicampus.

opções acessíveis. Embora a economia local esteja baseada legalmente na agropecuária, extrativismo vegetal e indústria (madeira e castanha), a ilegalidade no funcionamento de garimpos é sintoma da crise econômica estabelecida no município. Além de péssimas condições de trabalho, o garimpo é uma ameaça para o desequilíbrio ambiental.

A localização do IEAA em Humaitá configura-se como uma estratégia geopolítica, pois recebe alunos de diferentes regiões e possui um quadro discente cuja maioria é proveniente do ensino básico público de educação. A multivariada dos sujeitos que ocupam esse espaço compreende residentes do município de Manicoré, Lábrea, Quilômetro 180, dentre outras zonas periféricas, muitos deles pertencem aos povos tradicionais tais como os Apurinã, Munduruku, Tenharim, Pirahã, entre outros, além de residentes de comunidades ribeirinhas, entre elas, carieiros e comunidade barro vermelho, por exemplo, e também alunos de outros estados como Acre e Rondônia. Auxílios acadêmicos são fundamentais para a permanência dos alunos na universidade, pois a grande maioria é oriunda de famílias de baixa renda e/ou não vivem com seus familiares em Humaitá em decorrência de seu deslocamento. De maneira geral, o corpo discente que constitui o IEAA são os indivíduos periféricos subalternos, em outras palavras, são os organizados pela colonialidade do poder por sua condição de raça/etnia, gênero/sexualidade e espiritualidade.

De acordo com os estudos da decolonização, o léxico subalterno refere-se a uma herança de raízes estruturais consequentes do período da colonização. Mesmo com a ideia de que deixamos de ser uma colônia, os conceitos de exclusão provocados pelas hierarquias epistêmicas do conhecimento, ainda marginalizam os estudantes do IEAA. É neste contexto de subalternidade e marginalização que duas professoras, mesmo que muitas vezes por intuição e por sensibilidade epistêmica, buscaram realizar atividades acadêmicas (ensino, pesquisa e, extensão) e administrativas no IEAA no período de 2017 a 2020, visando liberdade de pensamento, incentivo à livre produção e compartilhamento de conhecimento na tentativa de resistência e compatibilidade com o que propõe a Lei Orgânica das Universidades Públicas Federais.

Teorias Críticas Latino-Americanas, Linguística Crítica e Pedagogia do Oprimido: uma possível transdisciplinaridade

Na tentativa de melhor apresentarmos nossas experiências como professoras de nível superior em uma universidade pública no sul do Amazonas, trataremos agora de abordar as condições de produção de nossas atividades pedagógicas partindo do referencial teórico de nossas proposituras histórico-político-social. Para tanto, apresentaremos os atravessamentos entre os pressupostos daquilo que chamaremos de Teorias Críticas Latino-Americanas (TCLAs), ou melhor, perspectivas teóricas desenvolvidas pelos Projeto latino/latino-americano modernidade/colonialidade; a proposta pedagógica de educação de Paulo Freire, além de fragmentos de uma Linguística Crítica de Kanavillil Rajagopalan.

Durante a trajetória da graduação ouvimos diversas vezes e de diferentes maneiras apelos em defesa da universidade pública, mas não qualquer universidade e sim aquela que se configurasse como pública, gratuita, laica, socialmente referenciada e de qualidade. De algum modo, aquele espaço que aparentemente parecia ser universal revelou suas diferentes facetas e esferas sociais. Diferenças essas multiplicadas em grandes escalas quando começamos a ter contato com outras universidades públicas do país. De fato, a necessidade de luta pela defesa de uma universidade pública, gratuita, laica, de qualidade e principalmente socialmente referendada é uma conquista necessária.

Como resultado da política de expansão do ensino superior no Brasil impulsionada pelo Governo Federal a partir de 2005, chegamos ao interior do sul do Amazonas para sermos professoras de ensino superior em uma das unidades multicampia da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. O Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA, passa a ser o campus da UFAM em Humaitá, no Vale do Rio Madeira. É nesse tempo e lugar que nossa convocação “ao giro decolonial” inicia seus primeiros passos.

Alguns conceitos nos parecem caros e necessários para a realização de um possível giro decolonial, entre eles a decolonialidade e a colonialidade global. De acordo com os pressupostos das TCLAs, ao contrário do que nos apontam alguns

discursos hegemônicos acadêmicos e políticos, entre eles o discurso da teoria da modernidade e alguns do campo da pós-modernidade, as colônias europeias não se tornaram livres a partir de suas independências e consolidações em Estado-nação. As velhas administrações coloniais deram espaços a novas instituições de capital global que além de controlar, como já faziam as administrações do período colonial, mantém os Estados-nação periféricos em um lugar de subalternização.

Por outro lado, partimos do pressuposto de que a divisão internacional do trabalho entre centros e periferias, bem como a hierarquia étnico-racial das populações, formada durante vários séculos de expansão colonial europeia, não se transformou significativamente com o fim do colonialismo e a formação de estados-nação na periferia. Em vez disso, estamos testemunhando uma transição do colonialismo moderno para o colonialismo global, um processo que certamente transformou as formas de dominação implantadas pela modernidade, mas não a estrutura das relações centro-periferia em escala mundial (CASTRO-GÓMEZ; GROSFOGUEL, 2007, p. 13, tradução nossa).⁴

Neste sentido, para as TCLAs, decolonial é a ‘nova’ manifestação do capitalismo global contemporâneo que foi reconfigurado em um formato pós-moderno depois da Segunda Guerra Mundial. Neste capitalismo global contemporâneo, ou melhor, a decolonização produz exclusões que partem de hegemonia de saberes, sejam eles epistêmicos, espirituais, raciais/étnicos e gênero/sexualidade, todos ‘paridos’ pela modernidade. O fim do colonialismo foi declarado com a modernidade, mas como consequência desta última instaura-se um processo de colonialidade global. O uso do termo decolonialidade se faz necessário para questionar constantemente “o mito da descolonização e a tese de que a pós-modernidade nos

⁴ Nosotros partimos, em cambio, del supuesto de que la división internacional del trabajo entre centros y periferias, así como la jerarquización étnico-racial de las poblaciones, formada durante varios siglos de expansión colonial europea, no se transformo significativamente con el fin del colonialismo y la formación de los Estados-nación em la periferia. Asistimos, más bien, a una transición del colonialismo moderno a la colonialidade global, proceso que ciertamente ha transformado las formas de dominación desplegadas por la modernidade, pero no la estructura de las relaciones centro-periferia a escala mundial.

remete a um mundo já desconectado da colonialidade” (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007, p. 14, tradução nossa).⁵

A perspectiva de um pensamento decolonial associa a cultura aos processos de uma dada economia política não derivada dele, mas entrelaçada. É na compreensão desse entrelaçamento entre cultura e economia política que a linguagem revela sua importância, pois como afirma Arturo Escobar (2000) e Walter Dignolo (1995), “A linguagem, (...) 'sobredetermina', não só a economia, mas também a realidade social como um todo” (Apud CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007, p. 16, tradução nossa).⁶ É na perspectiva dos discursos raciais que os estudos da decolonização entendem que o capitalismo global organiza a população mundial em uma divisão internacional de trabalho. Os discursos raciais disseminam a ideia de raças superiores em detrimento de raças inferiores e essa dicotomia, supostamente, justificaria a ocupação de posições no campo do trabalho com melhores remunerações e prestígio. Partindo desta perspectiva, que a noção de decolonialidade do poder compreende que o mundo não foi totalmente descolonizado e sim, reorganizado em uma “rede de poder global, formada por processos econômicos, políticos e culturais, cuja soma mantém todo o sistema” (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007, p. 17, tradução nossa).⁷

Castro-Gómez (2007), aproximando-se das leituras do sociólogo venezuelano Edgardo Lander, convoca a decolonização da universidade na América Latina. A convocação parte da compreensão que, enquanto instância de produção e manutenção de saberes, a universidade não deveria permanecer como instrumento de manutenção da colonialidade do poder. Segundo Castro-Gómez, a universidade, enquanto dispositivo na manutenção e propulsão da colonialidade do poder, se organiza tanto em seu aspecto epistêmico quanto em seu aspecto estrutural, em uma triangulação que agrupa e produz a colonialidade do ser, do poder e do saber. Esse formato de organização triangular é um dos sintomas

⁵ El mito da descolonización e la tesis de que la posmodernidad nos conduce a un mundo ya desvinculado de la colonialidad.

⁶ El lenguaje, (...) 'sobredetermina', no sólo la economía sino la realidad social en su conjunto.

⁷ Red global de poder, integrada por procesos económicos, políticos y culturales, cuya suma mantiene todo el sistema.

daquilo que o autor nomeia de ‘a hybris do ponto zero’ (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 79, tradução nossa).⁸

Ao analisar a universidade enquanto rizoma pelas leituras feitas por François Lyotard, Castro-Gómez nos lembra dos aspectos relacionados ao saber produzido pelas universidades, discussão desenvolvida no fim dos anos 70. Duas metas são destacadas, a primeira nos lembra da educação do povo, em outras palavras, dos direitos das nações ao desenvolvimento e uso dos conhecimentos na melhora da vida de todos. Neste sentido, a universidade deve ser o local da formação desses profissionais para um retorno social coletivo comum. A segunda meta nos lembra do progresso moral da humanidade. A universidade não deve ser apenas um local de produção de conhecimentos funcionais, mas formadora de “sujeitos capazes de ‘educar’ moralmente o resto da sociedade” (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 81, tradução nossa).⁹ No entanto, a hybris do ponto zero, ao que indica Castro-Gómez, desvia a possibilidade desse desenvolvimento.

A universidade em sua formação por rizoma, desenvolve uma organização estrutural em formato de árvore que possui como função dividir e isolar as diferentes manifestações de pensamento. Esta estratégia cria uma certa hierarquia dos conhecimentos com especialidades e limites determinados. São espécies de fronteiras epistêmicas que parecem ser impossíveis de serem rompidas. Essas hierarquias produzem lugares privilegiados de produção de conhecimentos. Segundo Castro-Gómez, esse lugar se aproxima da ideia de panóptico apresentada por Michel Foucault¹⁰, uma vez que a universidade acaba se tornando o local do controle do saber, como uma espécie de núcleo vigiante da garantia da legitimidade do conhecimento. Conhecimentos, professores e alunos ficam limitados pelos desenvolvimentos dessas fronteiras que, como aponta Castro-Gómez, são produzidas pela estrutura triangular da colonialidade: “Minha tese será que tanto a estrutura arbórea e disciplinar do conhecimento quanto a postulação da universidade como um campo de supervisão do conhecimento reproduzem um modelo epistêmico moderno / colonial que desejo chamar de

⁸ La hybris del punto cero.

⁹ Sujetos capaces de ‘educar’ moralmente al resto de la sociedad.

¹⁰ Foucault apresenta o panóptico de Bentham em *Vigiar e Punir*.

"hybris do ponto zero" (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 81, tradução nossa).¹¹

Decolonizar a universidade significa romper com as práticas desenvolvidas pela hybris do ponto zero, em outras palavras, decolonizar a universidade é iniciar um diálogo entre os saberes, na tentativa de dar fim as pseudo hierarquizações dos conhecimentos que desvirtuam a função social da universidade. A possibilidade do diálogo dos saberes permitirá à universidade o desenvolvimento de conhecimentos que não sejam aqueles apenas de interesse do Estado e do exercício de poder hegemônico. Como exemplo dessa prática, Castro-Gómez nos lembra da transdisciplinaridade como retomada da ideia de pensamento complexo, o que se opõe à ideia de conhecimento por especialidades. É a prática do pensamento complexo que abre portas dentro da universidade e dissolve barreiras epistêmicas na possibilidade do desenvolvimento de uma universidade transcultural.

[...] O pensamento complexo permite estabelecer pontes de diálogo com aquelas tradições cosmológicas e espirituais, para as quais a "realidade" é composta por uma rede de fenômenos interdependentes - que vão desde os processos mais simples e organizacionais até os mais elevados e complexos - e que não podem ser explicados apenas do ponto de vista de seus elementos (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 87).¹²

A possibilidade do diálogo de saberes na perspectiva de uma universidade transcultural somente será possível com a decolonização do conhecimento e, como consequência, com a decolonização das instituições produtoras e administrativas do

¹¹ Mi tesis será que tanto la estructura arbórea y disciplinar del conocimiento como la postulación de la universidad como ámbito fiscalizador del saber reproducen un modelo epistémico moderno/colonial quedeseo llamar la "hybris del punto cero.

¹² El pensamiento complejo permite entablar puentes de diálogo con aquellas tradiciones cosmológicas y espirituales, para las cuales la "realidade" está compuesta por una red de fenómenos interdependientes – que van desde los procesos más bajos y organizativamente más simples, hasta los más elevados y complejos – y que no pueden ser explicados sólo desde el punto de vista de sus elementos.

conhecimento. A transgressão da ideia de que a Europa é o ponto central dos saberes e que as noções de pares binários que são determinantes no pensamento da modernidade (natureza/cultura, mente/corpo, sujeito/objeto, matéria/espírito, razão/sensação, unidade/diversidade, civilização/barbárie) precisa sofrer um giro decolonial.

Quando se ocupa em discutir a necessidade do desenvolvimento de estudos da linguagem como postulados críticos, Kanavillil Rajagopalan (2007), nos convida a caminhar por uma linguística chamada por ele de Linguística Crítica. Para compreender esse convite, o autor aponta que precisamos abandonar, como primeiro passo, a noção de que “como cientista da linguagem, não cabe ao linguista fazer qualquer outra coisa além de *descrever* a linguagem da melhor forma possível” (RAJAGOPALAN, p. 15, 2007). Para o autor a chamada ‘neutralidade científica’ precisa ser abandonada para que uma linguística crítica surja. Na observação da chamada “virada linguística” e dos apontamentos sugeridos a partir da Escola de Frankfurt, Rajagopalan nos alerta para o lugar que a linguagem ocupa quando se trata da condição humana. São as condições político-ideológicas que percorrem a linguagem fazendo dela esse lugar historicamente marcado e atravessado por ideologias. Como cientistas da linguagem, somos convocados a perceber a linguagem como prática social. A prática de uma linguística crítica social apontada por Rajagopalan, nos parece um recurso para um possível giro decolonial.

Ao perceber o espaço ocupado pela opressão quando se trata do não uso da linguagem que priorize a leitura do mundo como processo antecipador da leitura da palavra, Paulo Freire, em *A Pedagogia do Oprimido* (1987), nos convida à práxis do outro como perspectiva de emancipação e mudança social, pois compreende que a desumanização é o resultado de uma organização social fundamentada na injustiça. Quando os oprimidos recuperarem sua humanidade perceberão que não precisam se tornar opressores na retroalimentação desse sistema de opressão. Embora nunca tenha utilizado o léxico decolonização, Paulo Freire alertava para a presença da consciência hospedeira. Para o fundador da pedagogia para a libertação,

Um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a prescrição. Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí, o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência “hospedeira” da consciência opressora. Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles – as pautas dos opressores (FREIRE, p. 35, 1980).

Libertar-se dessa consciência hospedeira é um processo doloroso de redescoberta de si. Paulo Freire afirma que “A libertação é um parto” (p. 36, 1980) e ao nascer desse parto, surge um homem novo, um homem do dialogismo que percebe a relação entre si com o outro. Ao se perceber no outro, este ‘neoparto’ compreende que sua libertação se fundamenta na libertação de todos. Paulo Freire ainda aponta a ação cultural como inibidora dos processos dialógicos do existir. Ao produzir ações antidialógicas, a ação cultural tenta apagar a noção de homens da práxis. Paulo Freire afirma que “O que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação” (p. 145, 1980), mas a ação cultural determinada pela injustiça tenta silenciar esse homem da práxis.

Desrespeitando as potencialidades do ser a que condiciona, a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão (FREIRE, p. 178, 1980).

Os invasores são aqueles que determinam as condições que os invadidos acreditam que agem. É pela determinação do invasor que o invadido acredita fazer escolhas. Embora Paulo Freire se localize em uma conjuntura histórica na compreensão do poder organizado, alimentado e retroalimentado em estrutura e superestrutura, sua perspectiva de uma educação que privilegiasse a libertação do homem da práxis para, como consequência, mudar a sociedade, de alguma maneira antecipa a necessidade do giro decolonial para a emancipação dos homens infames.

A antecipação dialógica de leitura do mundo e de uma educação libertadora que valoriza o homem da práxis, a possibilidade

de uma virada linguística para a construção de uma linguísticacrítica e a compreensão da universidade como uma instituição que precisa ser decolonizada que relataremos, no tópico a seguir, algumas propostas de atividades pedagógicas e administrativas realizadas no IEAA nos anos de 2017 a 2020 como os primeiros sussurros para aquilo que almejamos: uma universidade transcultural.

Relatos de experiência

Um dos desdobramentos da *hybris* do ponto zero, como aponta Castro-Gómez é a analogia feita com a ideia de *Deus Absconditus*. Para o autor, a colonialidade do poder na universidade nos causa a falsa sensação de sermos o Deus de nossas pesquisas, para tanto, precisamos nos distanciar de nossos objetos para encontrar o melhor diagnóstico, mas na perspectiva decolonial, não é possível se distanciar de nossos objetos, pois somos os próprios objetos e buscamos resgatar nossas histórias de sequestro. Neste sentido, ao relatarmos nossas experiências pedagógicas em uma proposta decolonial, nos apropriaremos do pronome na primeira pessoa do plural: Nós.

No tempo e lugar do ensino superior no sul do Amazonas, iniciamos intuitivamente nossas práticas docentes decoloniais, com o objetivo de entender as especificidades da comunidade para a qual trabalhávamos buscando responder à pergunta temática deste relato: Você sabe com quem está falando? O período relatado, se passa entre 2017 e 2020, no qual tentávamos realizar atividades administrativas, de ensino, pesquisa e extensão de forma transdisciplinar, relacionando os campos da Literatura e dos Estudos Linguagem, através da: Análise do Discurso; Teoria Queer; Psicanálise; Crítica Feminista; Escrita Criativa; e Linguística Aplicada Crítica, entre outras.

A formação rizomática do IEAA organiza suas epistemologia e estrutura administrativa nos cursos de bacharelado em Engenharia Ambiental e Agronomia; nas licenciaturas duplas de Matemática e Física, Química e Biologia, Letras Língua Portuguesa e Língua Inglesa, e Pedagogia. Como romper barreiras e iniciar um projeto transcultural de universidade diante dessa conjuntura? Nossa

primeira tentativa ocupou os espaços destinados ao curso de Letras. Precisávamos romper com a ideia de divisão dos alunos em períodos para que assim, a compreensão de universidade, ou seja, de complexidade de conhecimentos iniciasse seus primeiros passos. Portas precisavam ser abertas e fronteiras destituídas. Foi então que abrimos as portas do laboratório de Letras que antes era ocupado apenas por docentes e discentes ligados ao Projeto de Iniciação à Docência - PIBID. Ao entrar no laboratório, viver o espaço, sentir-se parte do todo, os alunos do curso de Letras começaram a se reconhecer como parte integral da totalidade de um curso superior, independente do período ao qual estivessem matriculados, além de perceber que os demais espaços físicos da universidade precisavam ser ocupados e democratizados como uma iniciativa de rompimentos de pseudo hierarquias.

Mas o laboratório de Letras representava apenas uma das muitas estruturas físicas que constituíam o formato rizomático do IEAA. Precisávamos ocupar as áreas administrativas e epistemológicas o máximo possível. Como consequência, nossa inserção nos cargos administrativos como colegiado de curso, núcleo docente estruturante, comissões de cultura, avaliação e elaboração de provas de proficiência, além de coordenação do projeto Centro de Estudos de Línguas¹³ se faziam necessárias. No campo da extensão universitária precisávamos ouvir os sintomas da comunidade local para tentar desenvolver projetos que apresentassem retorno à comunidade. São dessas experiências que nascem nossos relatos.

Pensando na distribuição do trabalho pelos aspectos de raça/etnia, espiritualidade, gênero/sexualidade percebemos a necessidade de uma abordagem conjuntural das temáticas emergentes das perspectivas decoloniais que pudesse ao mesmo tempo desenvolver

¹³ O Centro de Estudos de Línguas – CEL - foi constituído em maio de 2010 pelo Colegiado de Letras do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA-UFAM), em Humaitá, com o apoio do Departamento de Letras - Línguas Estrangeiras (DLLE) da UFAM em Manaus. O início de suas atividades - Etapa I - foi marcado pelo ensino básico da Língua Inglesa, níveis I e II, III e IV mantido e realizado nas dependências da UFAM de Humaitá e voltado para os alunos da UFAM, IFAM, UEA, Ensino Médio e Fundamental das escolas regulares do Município de Humaitá e comunidade externa em geral. O CEL também oportunizou aos graduandos do curso de Letras do IEAA alternativa de campo de estágio concomitantemente à função já exercida pela escola pública.

os conteúdos determinados por cada disciplina de composição do curso e regidos pelo Projeto Pedagógico Curricular e suas possíveis transversalidades. Foi necessário olhar a conjuntura nacional, entre esses olhares destacamos as intervenções da universidade nas dificuldades apresentadas pela comunidade humaitaense (falta de energia e saneamento básico, violência contra a mulher e questões de saúde), o combate à LGBTfobia, o alto índice de suicídio entre jovens em Humaitá no ano de 2018, semana da consciência negra e indígena, dia internacional de luta da mulher, a importância da transculturalidade, além das adversidades políticas conjunturais (cortes de verbas, eleições de 2018, e surgimentos de contrarreformas).

A universidade serviu de espaço físico para debates relacionados às problemáticas sociais de Humaitá, além disso, o curso de Letras ao desenvolver um projeto social de ensino de Língua Inglesa busca uma aproximação daquilo que Rajagopalan chama de linguística crítica pois entende que a linguagem constitui um palco de intervenção política (RAJAGOPALAN, 2007, p.16). É na linguagem que as manifestações sociais são materializadas, local onde as injustiças sociais pelas quais sofre a comunidade travam as lutas. Oferecer um projeto social de ensino de língua é muito mais que ensinar uma outra língua; trata-se de um convite para que a comunidade e a universidade se tornem parte de um todo. Ir ao curso de idiomas na universidade toda semana, pode tornar-se uma ida para o ensino público superior. A realização de um projeto de cunho social como o proposto pelo CEL nos faz desenvolver a “consciência de que trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda a responsabilidade ética que isso acarreta” (RAJAGOPALAN, 2007, p. 16). De maneira semelhante, atuamos no PIBID na rede de ensino público de Humaitá, lugar de embates e enfrentamentos entre as propostas pedagógicas decoloniais e as propostas pedagógicas hegemônicas, sobretudo as de cunho religioso inseridas nas estruturas do ensino básico do município.

Na compreensão que a ausência de identidade e autenticidade é provocada pelos sequestros provenientes da colonização dos saberes, iniciamos uma agenda de ações que envolvessem tanto o ensino, a pesquisa e a extensão. É nesse

contexto que realizamos o projeto de extensão ‘Todos contra a LGBTfobia’. A oportunidade do evento apresentou como objetivo principal o direito à liberdade de gênero e trouxe consigo debates sobre a construção arbitrária da sociedade patriarcal, binária e heteronormativa. Professores e alunos de diferentes cursos e instituições tiveram a oportunidade de apresentar comunicações, debates, palestras e atividades culturais que abordassem a temática proposta. Foram abordagens como a Teoria Queer, Análise de discurso, Psicanálise, Literatura e Filosofia que dialogaram durante três dias de enfrentamento e novas descobertas na tentativa de um exercício de transversalidade entre diferentes campos do conhecimento.

Em 2019, Humaitá, com apenas 50 mil habitantes, enfrentou entre janeiro e novembro de 2019, 9 casos de suicídio, além de 71 tentativas computadas pelo Hospital Dra. Luiza Conceição Fernandes, o que se caracterizou como uma epidemia no município. Dados do Ministério da Saúde consideram “comum” 3 suicídios por ano para cada 100 mil habitantes. Na tentativa de combater o número elevado de suicídios entre jovens na faixa etária entre 12 a 27 anos como apontou a secretaria municipal de saúde de Humaitá, a universidade passou a desenvolver um projeto, realizado fora dos muros institucionalizados do IEAA, intitulado de “Os 13 porquês para viver”. Baseado em uma série televisiva, ‘Os 13 porquês para viver’ apresentou como proposta principal despertar motivos outros para que aqueles com desejos de cometer suicídio repensassem a atitude em detrimento da resistência e da mudança. O projeto de extensão foi realizado com a colaboração de uma psicóloga voluntária e com a estrutura física da maior escola pública de Humaitá. Envolvendo escrita criativa e literatura, os alunos participantes assistiam a uma parte da série televisiva e a partir de um debate dirigido, eles apresentavam possíveis outras escolhas contrárias ao suicídio, além de comparar com suas condições de existência. O resultado desse debate materializava-se em escritas criativas que denunciavam as diferentes situações de opressão vividas pelos “atores” sociais.

Como alternativa de cultura e entretenimento, uma vez estabelecida a Comissão de Cultura do IEAA e uma parceria realizada com a Secretaria de Cultura do município, iniciamos as Sextas

Culturais Ocupam IEAA. O objetivo principal das sextas culturais, além de abrir as portas para a comunidade humaitaense, foi oferecer um espaço para apresentação de culturas alternativas que não apenas aquelas estabelecidas pelo poder hegemônico local. Toda a comunidade esteve envolvida na realização das sextas culturais, e um resgate das brincadeiras de rua foi realizado quando a ‘competição de Bet’s’ reuniu torcidas e diferentes discentes de diferentes grupos. A sexta cultural oferecia um espaço para a prática do conhecimento complexo. Entre pinturas, jogos, karaokê, recadinhos do coração, poemas, música e brincadeiras, os agentes sociais participantes podiam expressar suas diferentes interpretações vividas e sentidas pelas injustiças estabelecidas pela colonialidade do poder.

Datas como o Dia Internacional de Luta da Mulher e o Dia da consciência Negra e Indígena passaram a ser potencializadores de ações transdisciplinares. A apresentação de versões outras e não seguindo a pseudo linearidade apresentada pela história tradicional reunia diferentes linhas do pensar no debate dos temas quentes. Discentes e docentes do IEAA perceberam que as datas de luta e resistência podem ser utilizadas como manifestações de injustiças ainda presentes no dia-a-dia de cada homem da práxis que passa a perceber-se no dialogismo, além de oportunizarem organizações de pensamento para a resistência. As paredes do IEAA começam a ganhar cores com cartazes que manifestam via frases ou imagens, as angústias, as saudades, as perdas e os medos dos agentes oprimidos. O compartilhamento de momentos históricos inicia seu processo de ruptura seja por democratização de um filme debatido em temática específica, seja em uma roda de violão que grita em formato de música: Cota não é esmola! Seja na visita dos povos tradicionais aos espaços da universidade preenchendo o hall de socialização com suas danças e rituais.

A partir de 2018 a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia passou a ser realizada em parceria com o Instituto Federal do Amazonas – IFAM de Humaitá e São Gabriel da Cachoeira. Portas começaram a ser abertas; o Instituto e boa parte de seus cursos começaram a dialogar na busca por desenvolver atividades em conjunto que pudessem apresentar a polissemia dos saberes.

Considerações Finais

Embora nossas narrativas apresentem diferentes processos de construção pedagógica- político-social na busca de um possível giro decolonial, elas são apenas sussurros de manifestações. Além de serem pequenas as ações, as suas realizações encontraram e encontram várias barreiras contra o desenvolvimento de uma universidade transcultural. O preconceito, a disputa hierárquica de conhecimentos, a não percepção do outro enquanto encontro de si, nivelam por baixo todos os aspectos e desenvolvimentos de projetos e ações que tratem de subjetivações

A burocratização rizomática da estrutura universitária que valoriza hierarquia e financia titulações está dentre os principais obstáculos mais resistentes de todos na tentativa de encontrar uma resposta para “você sabe com quem está falando”. A noção neoliberal de minimização do conhecimento complexo pelo conhecimento da produtividade negligencia qualquer atividade outra que tenha como prioridade qualquer coisa que não seja um produto comercial. Decolonizar a universidade é fundamental para que, enfim, possamos saber com quem estamos falando.

Referências

BUCHHOLZ, João Paulo. A longa crise da educação: um problema de colonialidade. **Cadernos do Aplicação**. Porto Alegre v. 27/28. p. 55-61, jan.-dez. 2014/2015.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (org.). **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. HAUPT, Carine; VIEIRA, Miliane Moreira

Cardoso. Língua inglesa como língua adicional: cultura e contextos. **Estudos da Língua(gem)** v. 11 n. 2, 2013 – ISSN: 1982-0534. Disponível

em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/issue/view/196> Acesso em: 10 de maio de 2021.

PARDO, Fernando da Silva. Decolonialidade e ensino de línguas: perspectivas e desafios para a construção do conhecimento corporificado. **Revista Letras Raras**. Campina Grande, v. 8, n. 3, p. Port. 200-221/ Eng. 198-218, set. 2019. ISSN 2317-2347.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Por uma linguística crítica. **Línguas e Letras**. Campinas, v. 8, n.14, 1 sem. 2007. p. 13-20. ISSN 1517-7238.

RESPONSIVIDADE DOCENTE SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA: ESTUDO A PARTIR DE ENUNCIADOS PRODUZIDOS POR PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Julio Ferreira Neto (UNICAMP)¹

Introdução

A educação no Brasil, nos últimos anos, tem passado por muitas mudanças. Sendo assim, a formação inicial e, sobretudo, continuada de professores vem ganhando um destaque nos diferentes campos do conhecimento, dentre eles, na área da Linguística Aplicada. Embora notamos que existem várias discussões acerca da formação continuada de docentes de Língua Materna (LM)², sobre as contribuições que esta oferece à criação de novas práticas pedagógicas ainda se tem muito a discutir.

Nesse sentido, a formação continuada de professores de LP torna-se necessária, para que os docentes que ensinam a língua possam, por meio desta formação, refletir sobre as diversas formas de se ensinar e articular o que os alunos carregam consigo com as práticas sociais da linguagem. É nesse sentido que os docentes podem contribuir para o processo de desenvolvimento e crescimento desses sujeitos, como nos sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (2018). Porém, muitas vezes, na formação inicial, não há uma reflexão nesse sentido acerca do ensino de LM.

É nesse contexto que acreditamos que a formação continuada de professores de LM traz um aperfeiçoamento profissional aos docentes. Salientamos aqui, que essas discussões passaram a ter mais atenção nos projetos de pesquisa e de extensão dos quais participamos ao longo de nossa trajetória acadêmica e que suscitaram reflexões no âmbito da educação. Ademais, esses

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

² Utilizamos, nesta pesquisa, a nomenclatura “Língua materna” como sinônimo de LP.

projetos, de alguma forma, ofereceram uma formação continuada aos professores da educação básica de Castanhal.³

Desse modo, buscamos, como objetivo geral, refletir sobre a responsividade docente no processo de ensino e aprendizagem da LP, durante a aplicação de um questionário aos professores sujeitos da pesquisa, com o intuito de verificar qual a contribuição desses projetos de extensão para a formação continuada dos professores de LP.

Diante disso, esta investigação contribuirá para reflexões acerca da formação docente, além de verificar que tipo de trabalho eles realizam em sala, ao ensinar a LP. Como base teórica, este trabalho pauta-se na perspectiva dialógica da linguagem, tendo os pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin, que abordam os conceitos de compreensão responsiva no interior de sua obra “Estética da criação verbal” (BAKHTIN, 2003).

Assim, este texto está estruturado da seguinte: Na próxima seção, elucidamos sobre a responsividade docente, conceito que permeia nosso trabalho, cuja temática, como posto, consiste em um estudo da atitude responsiva docente sobre o processo de ensino e aprendizagem da LP. Em seguida, discorreremos sobre a responsividade docente nos enunciados concretos dos professores e, por fim, temos nossas considerações finais.

A responsividade docente no processo de ensino e aprendizagem da LP

Ao explanarmos sobre a responsividade docente, faz-se necessário compreendermos primeiramente sobre a manifestação dos enunciados. Tendo em vista isto, esta seção fará uma breve explanação no que respeito ao enunciado, mantendo assim, uma relação com a responsividade docente.

Nos estudos acerca dos enunciados, Bakhtin (2003, p. 299) afirma que “cada enunciado isolado é um elo na cadeia da

³ Os projetos utilizados no interior desta pesquisa são: “O ensino e a aprendizagem da língua portuguesa e a formação do professor”; “Diagnóstico do trabalho com os gêneros discursivos na escola”; “Formação continuada de professores de Língua Portuguesa: uma abordagem a partir dos gêneros discursivos” e “Língua Portuguesa: formação docente e ensino e aprendizagem” desenvolvidos no Campus Universitário de Castanhal- UFPA, no período de 2010 a 2021.

comunicação discursiva” sendo assim, o enunciado sempre estará ligado ao outro numa relação dialógica. Em outras palavras, sempre manterá relação com discursos produzidos anteriormente e, também, com os produzidos posteriormente. Desse modo, o filósofo da linguagem concebe o enunciado como unidade real da comunicação discursiva que precisa de uma resposta para tornarem-se completos.

Neste sentido, Menegassi (2008, p. 135) corrobora que um dos aspectos constituintes do dialogismo “é a capacidade que participantes de uma situação comunicativa têm de responder aos discursos manifestados.”

A partir dos estudos aprofundados sobre os enunciados, Bakhtin (2003) discorre sobre as particularidades que o enunciado possui, denominando-as assim: alternância dos sujeitos do discurso, conclusibilidade; e, por fim, a relação do enunciado com o próprio falante (no caso, aquele que o produz). É importante frisar que estas particularidades refletem normalmente, o significado do enunciado no processo comunicativo e, que posteriormente, define a relação de responsividade.

Dessa forma, a primeira particularidade do enunciado, alternância dos sujeitos do discurso, é compreendida quando o falante torna-se ouvinte no processo de comunicação, ou seja, há uma troca/alternância dos papéis. A respeito disso, Bakhtin (2003, p. 275) afirma que: “o falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva”.

A segunda particularidade estrutural do enunciado é a conclusibilidade, a qual refere-se ao aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso. Em outras palavras, a conclusibilidade do enunciado é percebida no momento em que parece que o falante termina seu discurso, Bakhtin (2003, p. 287) acrescenta que, neste instante, “o falante disse (ou escreveu) o quis dizer em um dado momento ou sob dadas condições”. Ainda assim, todo enunciado precisa responder a ele, mesmo que finalizado.

A relação do enunciado com o próprio falante e com os outros participantes da comunicação discursiva é descrita, pelo autor, como a terceira particularidade estrutural do enunciado. Nela, o enunciado leva em consideração o sentido da oração para tornar-se

integral, visto que, a oração de forma isolada é uma “unidade da língua desprovida da capacidade de determinar imediata e ativamente a posição responsiva do falante” (BAKHTIN, 2003, p.287), em contrapartida, a oração adquire esta capacidade ao unir-se ao enunciado, e conseqüentemente, ele passa a ser completo (pleno).

Em suma, estas três peculiaridades constituem estruturalmente o enunciado. Ainda no que concerne o enunciado, Bakhtin (2003) o considera como obra, que sempre compreenderá uma resposta, que assumirá diversas formas, para assim ativar a compreensão responsiva, o autor elucida ainda que essa formas podem assumir: “influência educativa sobre os leitores, sobre suas convicções, respostas críticas, influência sobre seguidores e continuadores; ela determina as posições responsivas dos outros nas complexas condições de comunicação discursiva de uma dado campo da cultura” (BAKHTIN, 2003, p. 279).

Desta feita, quando um indivíduo objetiva um diálogo com o outro, ele espera uma réplica (resposta) concretizando assim, sua compreensão, que para o autor (2003, p. 277), esta compreensão se manifesta da seguinte forma:

o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante.

Segundo Bakhtin (2003), podemos compreender o discurso a partir de três formas: compreensão responsiva ativa, compreensão responsiva passiva e compreensão responsiva silenciosa (conhecida também como de efeito retardado). A compreensão ativa é entendida quando o indivíduo ao estabelecer um diálogo com outro recebe a resposta imediata, dessa forma, compreende o enunciado proferido, para assim, interagir com o enunciador. Aqui se faz necessário destacar Ohuschi (2013, p. 45) que afirma que “o falante sempre espera por uma resposta e não apenas por uma repetição do discurso”. Nesse sentido, o ouvinte não terá o papel apenas de

“ouvir”, mas trocará o papel assumido com o outro à medida que sua compreensão se efetive e torne-se real (plena), já que

o próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução etc. O empenho em tornar inteligível a sua fala é apenas o momento abstrato do projeto concreto e pleno de discurso do falante. (BAKHTIN, 2003, p. 272).

De acordo com Ohuschi (2013), a compreensão passiva é entendida como um elemento abstrato daquilo que existe efetivamente, visto que o interlocutor não terá uma participação ativa no processo da comunicação discursiva. Conforme Bakhtin (2003), quando um participante (no caso, ouvinte) recebe uma informação e não tem uma atitude responsiva ativa, ele certamente estará no momento de abstração da compreensão. Após este momento de interação comunicativa, o ouvinte, provavelmente, dará uma resposta concreta, que neste caso poderemos inferir e chamá-la de compreensão ativa.

A compreensão responsiva silenciosa é manifestada quando, ao estabelecer um diálogo, o entendimento a respeito do enunciado é tardio, ocorre em outro momento (efeito retardado). Nesse tipo de compreensão, o ouvinte depara-se com algo novo, que o fará de seus conhecimentos, assim ele terá dificuldade ao receber o enunciado. Neste momento, estará processando as informações, em outras palavras, ele estará internalizando aquilo que lhes fora dito.

Nessa perspectiva, Menegassi (2009) aponta alguns aspectos e/ou características da responsividade que transpassam o texto escrito e permeiam as práticas sociais:

- A responsividade é uma exigência das práticas sociais de interação;
- A responsividade não é apenas uma simples decorrência das práticas de linguagem, mas, antes, um fator ativo e imprescindível para que elas aconteçam;

- Os sujeitos organizados em sociedade são reciprocamente falantes e respondentes das palavras e atitudes coletivamente produzidos;
- A formulação de um enunciado endereçado ao outro constitui, por si, uma possível resposta a outros enunciados que circulam na sociedade;
- A responsividade constitui-se como resposta interna aos processos interiorizados e, ao mesmo tempo, fundamenta as respostas que o sujeito produz aos eventos futuros;
- O outro sempre oferece, embora sob várias formas, uma resposta à palavra da qual se apropria, que gera, necessariamente, um novo dizer, marcado pelas características de seu novo locutor;
- A resposta à palavra do outro produz a minha palavra;
- O falante aguarda a resposta do interlocutor, espera uma ativa compreensão responsiva;
- Elos vão se constituindo, alimentados pela perene movência da palavra continuamente assumida e delegada;
- Por parte do locutor, a resposta nem sempre poderá ser sensivelmente notada;
- Três modalidades de manifestação da responsividade que, segundo a sua natureza, podem ser propostas como: imediata, passiva ou silenciosa;
- Na atitude responsiva passiva, não se envolve necessariamente a verbalização da resposta. Sua passividade reside justamente no fato de que a devolutiva ao enunciado formulado pelo locutor se manifesta, no outro, pelo atendimento e cumprimento de um pedido, uma solicitação ou uma ordem;
- A atitude responsiva silenciosa difere das anteriores por ser uma materialização de efeito retardado da resposta inerente a um determinado enunciado;
- A percepção da intenção e da possível totalidade do conteúdo que se está sendo dito/escrito são fundamentais para a construção da atitude responsiva, reorganizando o futuro dizer;
- O silêncio, com sentido de indignação ou desprezo à arbitrariedade daquele que fala, pode ser entendido como uma ativa posição responsiva (MENEGASSI, 2009, p. 168-169).

Diante do exposto, é válido dizer novamente que o enunciado sempre requer uma réplica (resposta) e que está interligado com

outros enunciados, para, assim, manter um elo na comunicação discursiva.

A partir da ampliação da responsividade caracterizada por Bakhtin (2003), Menegassi (2008) delinea as formas de responsividade da seguinte maneira: atitude responsiva ativa com expansão explicativa e exemplificativa; atitude responsiva passiva sem expansão; e atitude responsiva ativa sem expansão explicativa e exemplificativa. Desse modo, é importante por em tela o quadro elaborado por Ohuschi (2013, p. 48), que sistematiza os principais aspectos de cada atitude responsiva, elencados por Menegassi (2008):

Quadro 1: Expansão das categorias de responsividade

Responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa	Responsividade passiva sem expansão	Responsividade ativa sem expansão explicativa e exemplificativa
Passa, primeiramente, pela compreensão silenciosa, em seguida, pela compreensão de efeito retardado, por fim, manifesta-se ativa e reflexivamente.	Ocorre responsividade ativa direta, sem deslocamento temporal.	Ocorre uma atitude responsiva objetiva.
A manifestação ocorre em discurso posterior, havendo deslocamento temporal.	Não permite a continuação do diálogo.	As reflexões do produtor não são pessoais, mas próprias ao que lhe fora solicitado.
Ocorrem reflexões pessoais.		Permite a continuação do diálogo, porém, de forma conduzida.

Permite a continuação do diálogo.		
-----------------------------------	--	--

Fonte: Ohuschi (2013)

Neste quadro, os aspectos apresentados fazem alusão aos gêneros e-mail e entrevistas trabalhados pelo professor-pesquisador com algumas alunas do curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá. De modo geral, após a caracterização dos aspectos da responsividade no dialogismo da escrita, Menegassi (2008, p. 148) afirma que:

Faz necessário que a investigação se estenda a outros gêneros discursivos e outras formas de enunciação, tendo o discurso escrito como suporte de pesquisa, para observar se essa caracterização se mantém, manifestando-se as contrapalavras necessárias para a continuidade do diálogo aqui trabalhado.

Além do quadro proposto por Ohuschi (2013), que sistematiza os aspectos da responsividade abordados por Menegassi (2008), destacamos o quadro abaixo, também elaborado pela professora-pesquisadora Ohuschi (2013, p. 161-162). Nele, a autora ampliou os níveis de responsividade, em decorrência do contexto e dos dados suscitados em sua tese de Doutorado, que investiga as atitudes responsivas docentes no processo de formação continuada. Tomamos esses níveis como categorias de análise dos dados de nossa investigação, conforme explicamos mais adiante, no capítulo metodológico.

Quadro 2: Níveis de responsividade

CATEGORIAS	NÍVEIS	SIGNIFICADO
Responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa	Crítica	Resposta imediata do parceiro da situação de interação, com análise, julgamento e avaliação.
	Opinião	Resposta imediata, normalmente ligada à crítica, a partir de posicionamento,

		revelando marcas de reflexão pessoal.
	Comentário e exemplificação	Resposta imediata que pode apresentar-se: a) por meio das vivências pessoais; b) a partir das experiências do trabalho cotidiano de sala de aula - saber experiencial - (TARDIF, 2002); c) pelas experiências da graduação - saber profissional - (TARDIF, 2002).
	Explicação	Resposta imediata do parceiro da situação de interação, com marcas de reflexão, explicitando compreensão ativa.
	Discordância	Resposta imediata do parceiro da situação de interação, discordando daquilo que está sendo discutido.
	Sugestão	Resposta imediata, evidenciada a partir da busca de solução de um problema encontrado, evidenciando amadurecimento.
	Questionamento	Resposta imediata, mobilizada por meio de pergunta, com marca explícita de continuidade do diálogo.

Responsividade ativa sem expansão explicativa e exemplificativa	Concordância	Resposta imediata em que o parceiro da situação de interação demonstra concordar com o que está sendo debatido, apenas para que a discussão prossiga, sem marcas de reflexão pessoal.
Responsividade passiva sem expansão	Desconsideração	O parceiro não realiza as tarefas solicitadas, impossibilitando a instauração do diálogo.
Responsividade silenciosa	Dúvida	O parceiro demonstra ainda ter dúvida/dificuldade sobre algo discutido, por apresentar-se em processo de sedimentação do conhecimento.
	Compreensão	O parceiro revela tentativas de compreensão, encontrando-se em processo de internalização (VYGOTSKY, 1988).

Fonte: Ohuschi (2013)

A partir dessa sistematização de Ohuschi (2013), podemos observar as diversas formas de respostas que pode se obter perante um enunciado. Nesse sentido, ao retomarmos os pressupostos do teórico Bakhtin (2003), percebemos que o interlocutor não será apenas um ouvinte passivo, mas um sujeito participante ativo que dará resposta, que por sua vez, poderá concordar, discordar, comentar, refutar, questionar, mantendo, dessa forma, um elo na comunicação discursiva.

Responsividade docente nos enunciados concretos dos professores

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativo-interpretativa de natureza aplicada, visto que, ela privilegia a situação real do sujeito da investigação. Este trabalho se desenvolveu em campo, seguindo um cronograma para aplicação de questionários aos professores de LP da educação básica (sujeitos da pesquisa). A partir disso, delineamos alguns passos metodológicos, em que nos propomos a: a) selecionar 3 (três) professores de LP que participaram de projetos de extensão na área de ensino e aprendizagem, na UFPA, nos últimos 4 anos; b) aplicar um questionário sobre aspectos teórico-metodológicos do processo de ensino e aprendizagem da LP e, por fim, c) analisar a responsividade docente a partir do discurso escrito nos questionários.

No primeiro momento, analisamos a questão que versa sobre a concepção de linguagem dos professores. No segundo, fizemos análise de questões que tratam sobre o trabalho com a leitura. No terceiro momento, discorremos acerca das questões a respeito do trabalho com a escrita. Na sequência, apresentamos a análise das questões sobre o ensino de gramática e, por fim, analisamos as questões que buscam investigar o trabalho com os gêneros discursivos.

2.1 Concepções de linguagem

“Ao considerarmos os vários modos de se conceber a linguagem, discorra sobre a sua concepção de linguagem (como você a concebe) e de que forma ela embasa suas aulas de Língua Portuguesa” (Questão 1).

“Entendo que linguagem é comunicação, por isso, tento mostrar aos meus alunos, a importância de uma comunicação bem feita, seja ela língua oral ou escrita (linguagem verbal) ou (não verbal) gestos, imagens etc. Então, qualquer modo de comunicação é muito importante e por isso mesmo tem-se que transmiti-la com cuidado para que não seja entendida de outra maneira” (Professor X).

Observamos que o docente enfatiza esta ótica da linguagem, ao escrever “tento mostrar aos meus alunos a importância de uma comunicação bem feita” e “qualquer modo de comunicação é muito importante”. Ademais, percebemos que o professor, ao afirmar que é preciso “transmiti-la com cuidado para que seja entendida de outra

maneira”, notamos sua preocupação ao dar atenção de como deve fazer a comunicação. Desse modo, o docente seria o emissor (aquele que passa as informações e detém o saber) e o aluno (aquele que recebe e é tido como o recipiente) o receptor.

A partir dessa resposta, constatamos que a responsividade que o Professor X possui em relação ao questionamento é silenciosa de compreensão, pois “o parceiro revela tentativas de compreensão, encontrando-se em processo de internalização” (OHUSCHI, 2013, p. 162), já que uma das oficinas ministradas no Projeto de extensão “O Ensino e a Aprendizagem da Língua Portuguesa e a Formação do Professor” versava sobre as concepções de linguagem.

2.2 O trabalho com a leitura

“Discorra sobre como, normalmente, você desenvolve o trabalho com a leitura em sala de aula, explicitando de que forma são estabelecidas as relações entre leitor e texto” (Questão 2).

“A leitura é necessária é um caminho para desenvolver e amadurecer as práticas de leitura. Particularmente emprego atividades associando leitura e produção de textos escolhidos pelos alunos, quem sabe, de um modo rudimentar de referenciar os textos à leitura e escrita” (Professor Y).

No tocante à resposta do Professor Y à Questão 2, verificamos que ele não respondeu de forma satisfatória ao que foi proposto, fazendo apenas tentativas de respostas vagas que inferimos servirem apenas para não deixar a questão sem resposta, como por exemplo, o trecho: “a leitura é necessária é um caminho para desenvolver e amadurecer as práticas de leitura”, ele deixou de responder de que forma desenvolve o trabalho de leitura em sala de aula. Ao enunciar: “Particularmente emprego atividades associando leitura e produção de textos escolhidos pelos alunos, quem sabe, de um modo rudimentar de referenciar os textos à leitura e escrita”, apenas explicita que associa as práticas de leitura e produção de textos, mas não explica de que forma realiza esse trabalho e como são estabelecidas as relações entre leitor e texto.

Logo, verificamos que a postura deste docente nesta questão, atrela-se à categoria de responsividade ativa sem expansão explicativa e exemplificativa de concordância, em que há resposta imediata em que “o parceiro da situação de interação demonstra concordar com o que está sendo debatido, apenas para que a

discussão prossiga, sem marcas e reflexão pessoal” (OHUSCHI, 2013, p. 162).

O trabalho com a escrita

“Sobre o trabalho com a escrita, como são os encaminhamentos para o aluno produzir um texto? São realizadas atividades antes da produção textual? De que tipo? A produção textual ocorre logo após a realização dessas atividades?” (Questão 3)

“O ponto de partida é um texto do livro didático. Verifico o conhecimento prévio do aluno sobre o tema. Após essa verificação e leitura de texto, sempre, ou quase sempre, vamos ao laboratório de informática, pesquisar mais informações para sim poder produzir um texto, que pode ser cartazes, poemas, informativos etc.” (Professor Z).

Ao iniciar a resposta, percebemos que o Professor A pretende-se ao livro didático, ao afirmar que “o ponto de partida é um texto do livro didático”. Em seguida, o docente explicita as atividades prévias que realiza: a) verificação do conhecimento prévio do aluno sobre o tema; b) leitura do texto; c) pesquisa de outras informações no laboratório de informática; e) produção do texto.

Embora a pesquisa no laboratório de informática seja um ponto positivo destacado pelo docente, da forma como é apresentada, juntamente com as demais atividades prévias, é considerada apenas um pretexto e não um suporte para a escrita. Assim, percebemos a predominância da concepção de escrita como consequência que, de acordo com Sercundes (1997, p. 78), são “produções resultantes de uma leitura, uma pesquisa de campo, uma palestra, um filme, (...) enfim cada um desses itens será um pretexto para se realizar um trabalho escrito”.

A partir dessa resposta, a responsividade que caracteriza tal enunciado produzido é silenciosa de compreensão em que o docente tenta desenvolver atividades prévias à produção, porém, elas ainda servem como pretexto para a escrita (escrita como consequência) e não como suporte (escrita como trabalho), como esperávamos, já que as concepções de escrita também foram foco de uma das oficinas do Projeto de Extensão “O Ensino e a Aprendizagem da Língua Portuguesa e a Formação do Professor”. Nesse sentido, Ohuschi (2013, p. 162) explicita que “o parceiro revela tentativas de

compreensão, encontrando-se em processo de internalização”, aproximando-se da categoria de responsividade silenciosa de compreensão.

O trabalho com a gramática

Qual é a sua opinião sobre o ensino de gramática na escola? (Questão 4).

“Após alguns anos de experiência no magistério vejo o ensino de gramática como um complemento, visto que, sabemos que “lá fora” as cobranças acontecem em torno da gramática sim não vejo como essencial: claro que sabemos das dificuldades que temos no ensino de gramática como uma linguagem tão vasta. Hoje nosso aluno quer usar as palavras reduzidas, frases pela metade, pelo hábito das redes sociais, que tudo pode: então a escola está numa competição desigual” (Professor X).

O Professor X, ao responder tal questão, concorda que deve haver o ensino de gramática na escola, mas como um “complemento”, não como “essencial”. Essa opinião é justificada pelos “anos de experiência no magistério” e por saber que fora da escola exige-se o conhecimento gramatical. Assim, inferimos que atitude responsiva do docente é ativa com expansão explicativa e exemplificativa de comentário e exemplificação, em que obtivemos a “resposta imediata que pode apresentar-se: a) por meio das vivências pessoais; b) a partir das experiências do trabalho cotidiano de sala de aula – saber experiencial; c) pelas experiências da graduação – saber profissional.” (OHUSCHI, 2013, p. 162).

Além disso, o docente aponta para as dificuldades no ensino de gramática, devido ao fato de os alunos utilizarem “palavras reduzidas, frases pela metade, pelo hábito das redes sociais, que tudo pode: então a escola está numa competição desigual”. A partir desse enunciado, observamos também a atitude responsiva ativa com expansão explicativa e exemplificativa de opinião, em que, de acordo com Ohuschi (2013, p. 162), a resposta imediata é “normalmente ligada à crítica, a partir de posicionamento, revelando marcas de reflexão pessoal”.

O trabalho com os gêneros discursivos

“Qual é a sua visão da proposta de trabalho com os gêneros discursivos/textuais?” (Questão 5)

“Apresenta uma nova proposta em que o aluno se sente parte do processo de produção e a sua produção tem sua finalidade, envolvendo o aluno” (Professor Y).

Por meio do enunciado do professor Y, que compreende que a proposta dos gêneros insere o aluno, e que a produção envolve o aluno por ter uma finalidade, podemos observar a abordagem dos gêneros sob a perspectiva interacionista de língua. Assim, o professor nos mostra uma “resposta imediata, normalmente ligada à crítica, a partir de posicionamento, revelando marcas de reflexão pessoal” (OHUSCHI, 2013, p.162), caracterizando, uma atitude responsiva ativa com expansão explicativa e exemplificativa de opinião.

“De que maneira você trabalha com os gêneros em sala de aula?” (Questão 6)

“Gosto muito de trabalhar textos que despertem a atenção do aluno (textos visuais, charge, tirinhas e outros) procuro estabelecer a leitura individual depois em equipe ou mesmo grupão. Investigo sobre a compreensão e sempre procuro levá-los a produção” (Professor Y).

O professor Y, ao responder a questão, não aponta aspectos relacionados aos gêneros, provavelmente devido ao fato de não se sentir preparado, como explanou na questão anterior. Porém, menciona a diversidade de gêneros, citando “textos visuais, charges, tirinhas, e outros”. Por fim, demonstra o trabalho a partir da leitura, compreensão e produção. Assim notamos que “o parceiro revela tentativas de compreensão, encontrando-se em processo de internalização” (OHUSCHI, 2013, p. 162), assumindo, dessa forma, uma atitude responsiva silenciosa de compreensão, pois, constatamos que ele tenta realizar um trabalho com textos (gêneros), partindo de seus conhecimentos adquiridos como a diversidade textual e as práticas de leitura e produção de texto.

Ao discorrermos os resultados em cada uma das etapas mencionadas, pudemos evidenciar um sobressalto em relação à manifestação compreensiva de responsividade silenciosa de compreensão, o que nos apontou um ponto positivo em nosso trabalho, pois os professores demonstraram que estão aos poucos

atrelando seu trabalho nas aulas de LP ao que fora apreendido através dos projetos, conseqüentemente, mostram a internalização dos conhecimentos acerca das novas propostas de ensino de LM.

Considerações finais

As discussões assinaladas neste trabalho que versaram sobre a responsividade docente acerca do processo de ensino e aprendizagem da LP, a partir de enunciados produzidos por professores de LM, que participaram de projetos de extensão na UFPA nos últimos quatro anos, levaram-nos a concluir que tais projetos auxiliaram, de maneira significativa, na formação contínua de docentes da educação básica de Castanhal.

Os resultados dos Projetos de Pesquisa, mencionados na introdução desta investigação, apresentaram uma carência, no que diz respeito ao trabalho com as novas metodologias relacionadas aos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003) pautadas na perspectiva interacionista da língua (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010). A partir desse diagnóstico, os Projetos de Extensão passaram a explicar sobre essas novas metodologias, contribuindo para a formação continuada dos professores do município.

Portanto, esperamos que esta pesquisa possa contribuir para o ensino e aprendizagem de língua materna, visto que, por meio das análises dos enunciados concretos produzidos pelos professores da educação básica e pela contribuição dos projetos, amparados nas teorias vigentes, conseguiu alcançar o nosso objetivo geral. Logo, notamos que pesquisas como esta, centralizadas na relevância da formação continuada de professores de LP, precisam ser suscitadas sendo desenvolvidas para explicitar que se faz necessário a ampliação dos conhecimentos e que o aperfeiçoamento profissional pode ser feito através da parceria Universidade-Escola.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 2010 [1929].

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

MENEGASSI, Renilson José. Responsividade e dialogismo no discurso escrito. In: NAVARRO, P. (Org.). **O discurso nos domínios da linguagem e da história.** São Carlos: Claraluz, 2008, p. 135-148.

_____. Aspectos da responsividade na interação verbal. **Revista Língua & Letras**, Cascavel, v. 10, n. 18, p. 147-170, 1º sem. 2009.

OHUSCHI, Marcia Cristina Greco. **Ressignificação de saberes na formação continuada:** a responsividade docente no estudo das marcas linguístico-enunciativas dos gêneros notícia e reportagem. 2013. 294 p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

GAMIFICAÇÃO DAS DISCIPLINAS DE ANATOMIA E FISIOLOGIA HUMANA ATRAVÉS DO MÉTODO SUMMAÉ

Alex Basílio da Silva (UEMS / UNIGRAN)¹

Marcos Antônio Nunes Araújo (UEMS)²

Juliana Loprete Cury (UNIGRAN)³

Introdução

Com a proliferação e diversidade das inovações tecnológicas e científicas atuais em comparação com a educação tradicional e em muitos momentos vista como mecanicista, torna-se necessário repensar a prática educativa das instituições de ensino, dando lugar a uma educação significativa e interdisciplinar que priorize a formulação e resolução de problemas, fazendo a conexão entre teoria e fatos, incentivando assim a formação do saber e ao aprimoramento de habilidades e competências (MENDES et al. 2019).

Não apenas Mendes, mas vários outros autores como Patrick, Kaplan e Ryan afirmam que chegou um momento crucial para a transformação da sala de aula em um ambiente positivo de aprendizagem, livres das amarras hierárquicas ou do sistema exclusivamente síncrono, portanto são necessárias abrir as portas para uma sala de aula mais colaborativa e menos expositiva (PATRICK et. Al 2011).

E partindo deste princípio a Partnership for 21st Century Learning (P21), uma organização não governamental americana realizou um mapeamento de habilidades essenciais aos estudantes de acordo com os desafios por eles enfrentados em suas futuras profissões. Entre as habilidades destaca-se, o estímulo ao pensamento criativo, capacidade de inovação, originalidade,

¹ Mestrando do programa de mestrado profissional de Ensino em Saúde e docente da UNIGRAN; UEMS/ UNIGRAN. alex.basilio@unigran.br

² Professor Doutor; Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – UEMS. marcosjuarato@gmail.com

³ Professora Doutora; UNIGRAN. juliana.cury@unigran.br

inventividade no trabalho e a aptidão de trabalhar em colaboração na resolução de problemas (P21, 2014).

Mas se precisa de um ambiente que seja favorável ao florescimento de habilidades criativas, inventividade e capacidades de trabalhar em equipe por outro, segundo Gray (2013) estes mesmos elementos estão cada vez mais em falta na sala de aula. E dentro desse mesmo raciocínio Cropley (2015) concorda que os cursos de graduação estão imersos na preocupação de oferecer as faculdades técnicas específicas não abrindo a oportunidade para o pensamento criativo e muitas vezes inovador.

As críticas e a insatisfação com a sala de aula vêm de todos os lados, estudantes e professores desmotivados, docentes que são criticados por usar métodos pouco convencionais e que por isso são questionados se realmente estão lecionando, uma vez que sua aula não é na maior parte do tempo expositiva, mas Hoffman e seus colaboradores (2011), afirmam que há benefícios no encorajamento à aprendizagem ativa já que isso está relacionado ao engajamento do estudante.

Ao falar em engajamento, está se contextualizando a qualidade emocional e a intensidade do envolvimento ativo do estudante com o conteúdo dentro do processo de aprendizagem. Isso também é observado no outro extremo, acadêmicos menos engajados apresentam notas mais baixas e maior possibilidade de desistir do seu curso de graduação, também são os que mais relatam tédio e ansiedade dentro da universidade e estão menos propensos a alcançar metas e ter aprovações dentro das disciplinas (REYES et al., 2012)

E para que o ambiente de sala de aula seja produtivo e convidativo ao pensamento criativo e favorável ao engajamento do estudante sem perder o fundamental dos conteúdos curriculares Jordan (2016), sugere um ambiente menos formal, no qual um professor se comporte mais com um maestro regendo uma orquestra (onde todos tem voz e são essenciais no produto final) do que com um palestrante expondo seus conhecimentos de modo bancário (depositando seu conhecimento unidirecionalmente no aluno)

Método Summaê

O Summaê, que é o tema desta discussão, foi idealizado em 2011, tendo sua primeira publicação sobre o assunto em 2012. O professor doutor Ricardo Fragelli, criador do método, afirma que o objetivo era de transformar o ambiente de classe nas aulas de Cálculo para os cursos de Engenharia na Universidade de Brasília em um espaço mais interessante, lúdico, gamificado, criativo, colaborativo e com maior engajamento dos estudantes (SUMMAÊ, 2017). Para ter acesso ao vídeo com um breve depoimento do Prof. Dr. Ricardo Fragelli comentando sobre como e porquê da criação do Summaê, basta acessar o QRcode que aparece ao abaixo:



O método que originalmente foi aplicado em cursos de engenharia da graduação, hoje transita por diversas outras áreas como o direito e os cursos da saúde como enfermagem, educação física e fisioterapia e foi além, indo para cursos do EaD – educação a distância e em educação corporativa (FRAGELLI et al., 2012).

A proposta do professor Fragelli vem ao encontro do que Jordan sugeriu ser um ambiente adequado para o processo de ensino aprendizagem, oferecendo a oportunidade de um espaço informal, criativo e de trabalho em equipe dando condições para a gamificação.

A gamificação é descrita por Gabrielle Navarro em seu trabalho – Gamificação: a transformação do conceito do termo jogo no contexto da pós-modernidade (2013) no qual ela mostra como foi e continua sendo o processo de incorporação de expressões de palavras do inglês para o nosso dia a dia, portanto o termo sugere o mesmo que sua tradução expressa em português, um jogo. Portanto o Summaê como várias outras estratégias utilizadas nos últimos anos para o ensino, convidam o estudante para uma competição do saber.

Em se tratando de Summaê, como o autor comenta no vídeo disponível no QRcode acima o significado da palavra recebe uma adaptação. O nome “Summaê” é a junção da palavra “summae” (do latim, somas) com o acento circunflexo “^” e representa a união de pessoas para o estudo de um determinado tema, mas todas vestindo chapéu. O objetivo em utilizar chapéus é caracterizar o evento e tornar o ambiente mais lúdico, quebrando o clima da tradicional sala

de aula e oferecendo mais elementos de interação entre os participantes (FRAGELLI; FRAGELLI, 2017).

Anatomia humana

A disciplina de anatomia humana oferece ao estudante condições de reconhecimento de partes do corpo, sua funcionalidade e interrelação entre as estruturas sendo essencial o reconhecimento de suas localizações. Isso é uma premissa para que ao adentrar na disciplina de fisiologia humana o acadêmico tenha base suficientes para elevar o seu nível de conhecimentos sobre o funcionamento do corpo humano. Nos cursos da saúde da UNIGRAN, e no caso do curso de educação física regime presencial – foco deste estudo, ela ocorre no 1º e 2º semestres.

Para Cocce *et al*, 2017, há um consenso entre autores que a anatomia humana é uma disciplina essencial na formação profissional dentro da área da saúde, já que ela norteia a compreensão morfológica, espacial e topográfica do corpo humano também servindo de base para outras disciplinas como fisiologia, cirúrgica e biomecânica dentro da progressão de ensino do discente.

Estas mesmas aulas podem utilizar de várias estratégias didáticas e dependendo do docente, associar ainda com experiências profissionais dentro dos cursos como biomedicina, educação física, enfermagem ou qualquer outro curso da saúde, já que esta é vista como matéria de base. Por outro lado, o que não costuma mudar são os meios, ensino teórico e prático baseados em observação de peças anatômicas, adentrando na grande dificuldade evidenciada em outros estudos que são as monótonas memorizações de nomes de estruturas eventualmente associando suas inter-relações. O que vem, no entanto mudando são a utilização de tecnologias associadas a realidade virtual e internet (PIAZZA, 2012).

Outro aspecto que vem sendo discutido são as formas de execução as aulas práticas, historicamente o estudo da anatomia ocorre com uso de cadáveres, e há desvantagens neste modelo, o alto custo de manutenção das peças, dificuldade de armazenamento dentro das normas, a quantidade rotineiramente insuficiente de peças para aulas e a dificuldade de aquisição especialmente com uma demanda crescente. Há ainda degradação causada por constante uso

e o risco com administração de produtos químicos tóxicos necessários para a conservação (SILVA; *Et al*, 2016).

A utilização de cadáveres para o conhecimento do ser humano vivo é considerado como extremamente necessárias no sucesso da aprendizagem de estudantes e no aproveitamento desse conhecimento em sua rotina profissional (BAPTISTA *et al.*, 2012).

O modelo de ensino atual nas universidades ainda que em transição se mostra pouco eficiente para contemplar estudantes que tem no tempo um fator limitador para o estudo presencial, então a possibilidade de tecnologias se incluam neste cenário educativo se torna propício já que são uma forma rápida e acessível, através da internet. Assim, hoje a tecnologia pode ser um recurso adicional para docentes, estudantes e profissionais de saúde, transformando a educação em algo mais interativo e viável, com alternativas em vários tipos de mídias como imagens, sons ou vídeos (PIAZZA; FILHO, 2012).

Salbego, 2015 afirma que nesse sentido, é fundamental que o professor reavalie a possibilidade de investir em novas metodologias de ensino, instigando seus discentes, e os motivando com seus conteúdos especialmente porque eles ainda não têm bem clara a a relevância da disciplina e o impacto que ela causa no futuro profissional o que torna fundamental a capacidade de reter e, posteriormente, fazer uso deste conhecimento na prática profissional.

Diante de tamanho desafios e transformações presenciadas na sociedade atual, rever as formas de ensinar tornou-se vital frente as mudanças convidando a reestruturação de ementas, estratégias de ensino e uma imersão nas novas tecnologias alternativas ao uso de cadáveres, como as peças sintéticas já usuais, peças orgânicas de animais não humanos também utilizadas mas que levam a questionamentos por parte da comunidade defensora dos animais, simuladores mecânicos, vídeos interativos, e os últimos lançamentos, softwares interativos, *e-learning*s e simulações computacionais (SALTARELLI; ROSETH; SALTARELLI, 2014).

Fisiologia humana

A disciplina de Fisiologia Humana está contida nas matrizes curriculares dos cursos de formação acadêmica na área da saúde, pois

ela versa sobre o funcionamento do corpo humano em todos os seus sistemas orgânicos e ainda procura estabelecer relações entre estes sistemas de maneira a permitir que o futuro profissional da saúde possa ter a compreensão da globalidade e integralidade das funções orgânicas corporais e, desta forma, possui aplicabilidade em todas as áreas de formação no campo da saúde.

Levando-se em consideração o contexto pedagógico de formação das profissões da saúde, a disciplina de Fisiologia Humana faz parte do conjunto de saberes da formação básica, vinculadas ao conhecimento do funcionamento do corpo humano, inerente a qualquer campo de atuação profissional na área da saúde. No contexto deste relato de experiência no curso de Educação Física da UNIGRAN, a disciplina está inserida na formação básica do profissional da educação física, fazendo parte da matriz curricular básica para a formação de Licenciatura e do Bacharel em Educação Física, sendo inserida no 3º e 4º semestres do curso, divididas em dois módulos, Fisiologia Humana I e Fisiologia Humana II respectivamente.

Para compreender a importância desta disciplina é necessário entender um pouco da sua origem e conteúdo específicos. A fisiologia humana é uma área da ciência que busca pela compreensão do funcionamento do corpo humano e tem sido o foco de estudo de diversos pesquisadores em diferentes momentos da história. Escritos egípcios, indianos e chineses descrevem inúmeras tentativas de restabelecimento da saúde, tentando compreender o funcionamento do corpo humano e a respostas orgânicas na interação com produtos derivados da natureza.

O termo Fisiologia é oriundo das palavras gregas *phýsis* e *logos*, que significam literalmente “*conhecimento da natureza*”. Esta curiosidade pelo conhecimento da natureza das coisas fez com que o homem buscasse entender a natureza do funcionamento do seu próprio corpo, e acredita-se que os estudos envolvendo a Fisiologia iniciaram-se na Grécia por volta de 2500 anos atrás. Hipócrates (460-377 a.C) descreveu a Fisiologia como “*o poder curativo da natureza*”, já Aristóteles (384-322 a.C) utilizou a expressão para explicar o “*funcionamento de todos os organismos vivos*”. Cláudio Galeno (129-200 d.C.), foi uma das figuras mais influentes no campo da Fisiologia da Antiguidade tendo proposto a teoria a conhecida como “*quatro humores*”, que partia da ideia de que o corpo era formado por quatro

diferentes fluidos: sangue, fleuma, bile amarela e bile negra. Outro estudioso que vale a citar foi Andreas Versalius (1514-1564), que publicou em 1543 a obra intitulada *De Humani Corporis Fabric*, que foi um grande marco no estudo da Anatomia e da Fisiologia moderna. William Harvey (1578-1657) propôs a teoria de que o sangue circulava por todo o organismo graças ao bombeamento feito pelo coração, revolucionando a compreensão do sistema circulatório, sendo fundamental para a compreensão de diversos outros processos fisiológicos que compreendemos hoje.

A necessidade de compreender o próprio corpo e como fazer com que ele esteja em sua plena forma física e desempenho funcional foi e continua sendo a chama científica que move a ciência na busca da construção de conhecimentos para melhor tratar doenças, evitar problemas de saúde ou elevar a performance funcional. Esta busca cria e amplia continuamente o conteúdo disciplina de Fisiologia Humana e sua complexidade.

O exposto até o presente momento contextualiza a importância desta disciplina na formação do profissional da educação física, que, para conseguir atuar, precisa entender os princípios de funcionamento do corpo humano e estar habilitado e manter-se atualizado neste campo de estudo, perseguindo sempre uma formação continuada que lhe dê suporte teórico para suas práticas profissionais. Aplicando-se ao contexto do profissional da educação física, objeto deste relato de experiência, o exercício de compreender o funcionamento normal do corpo humano nos seus aspectos físicos e funcionais habilita o profissional a ter condições de prevenir ou corrigir condições anormais, melhorar o desempenho de funções específicas, desenvolver habilidades motoras em todas as fases da vida, enfim, o conteúdo de fisiologia humana sempre será o pano de fundo para o estudo, aplicação e desenvolvimento das técnicas específicas do escopo de atuação do profissional da educação física, cujo objeto de trabalho é o corpo humano e o movimento humano. Desta forma, a disciplina de fisiologia humana tem por objetivo dar subsídios teóricos para fundamentar o conhecimento do funcionamento do corpo humano e como este reage ao ambiente e se adapta aos estímulos impostos. Isto possibilita ao profissional da educação física os fundamentos necessários para compreender e seu

principal objeto de trabalho que é o corpo humano e o movimento humano.

Metodologia

Tratou-se de um relato de experiência de natureza quantitativa e caráter descritivo que objetivava relatar a aplicação da metodologia do Summaê dentro das disciplinas de anatomia humana e fisiologia humana do curso de Educação física da UNIGRAN.

Figura 1 – Fotos do acervo da pesquisa



Fonte: acervo dos autores

A proposta ocorreu na semana que antecedia as provas de fechamento do semestre, porém a divulgação de como e quando ocorreria foi feita desde o início do mesmo. Participaram 189 acadêmicos, sendo 110 da disciplina de anatomia e 79 da fisiologia, formando 08 grupos que se enfrentaram por sorteio anatomia contra fisiologia. Sendo que acadêmicos de anatomia elaboraram questões sobre a função das partes anatômicas por eles estudadas – sistema respiratório, digestório, urinário e endócrino. Em contrapartida, os discentes de fisiologia que também estudaram dentro da disciplina os mesmos assuntos, deveriam formular questões sobre localização anatômica. Tudo isso mediante formas criativas de apresentação das perguntas, como vídeos ou teatralização.

Ao mesmo tempo individualmente todos os ouvintes podem participar, respondendo com seus smartphones as perguntas em formato on-line mediante a leitura do QRcode disponível ao término de cada pergunta, sempre respeitando o mesmo tempo estipulado para as equipes que se enfrentam no palco.

O Summaê foi dividido em fases que totalizando levaram 40 dias para concluir sendo feita a divulgação do dia em que ocorreu (conforme a figura ao lado), suas regras, e as fases. A primeira delas é a formação dos grupos, sorteio dos sistemas aos quais cada um deverá desenvolver suas questões. Antes de iniciar o processo criativo para as questões, os grupos apresentam as propostas aos professores das disciplinas de anatomia e fisiologia para certificar a primeira fase e partir para a próxima de dinamização.

Na segunda fase inicia o processo criativo de como as questões já aprovadas serão apresentadas no dia do Summaê. Neste mesmo momento os estudantes são estimulados a preparar o chapéu criativo para compor o evento.

Figura 2 - Divulgação



Fonte: acervo dos autores

No dia do Summaê, a aula se torna um evento, com música antes do início, apresentação dos convidados (professores ou especialistas), revisão das regras e da ordem em que ocorrerão as apresentações das questões sejam vídeos ou teatro, também é o momento para se testar projeções de datashow, som e microfones.

Em se tratando de organização, é importante ter uma equipe de apoio para recepcionar os estudantes, fazer os registros fotográficos como ao lado e estes podem ser alunos veteranos de outro Summaê ou de outros períodos.

A finalização se dá com o anúncio dos vencedores, sendo as categorias de melhor vídeo/ teatro de uma questão, equipe com maior acerto no desafio de perguntas, chapéu mais criativo e quem mais responder questões corretamente, podendo ter 1º, 2º e 3º lugares para cada categoria. A computação dos resultados se dá pela mesa de professores ou profissionais especialistas convidados para melhor vídeo, equipe com maior nível de acertos e chapéu mais criativo. Já a pontuação individual para cada pergunta é dada on-line pelo formulários google.

Resultados

Ao término, acadêmicos foram convidados a avaliar essa nova proposta de ensino quase em formato de revisão para as provas finais. Utilizando a escala do tipo Likert eles avaliaram três questões sendo a primeira:

1. O Summaê te ajudou na compreensão dos conteúdos que estava estudando?
2. O tempo para estudar e se preparar foi adequado?
3. Você está satisfeito com o seu desempenho no Summaê?

Dentro da escala do tipo Likert eles pontuaram as perguntas semelhantes ao número de estrelas que se dá em uma avaliação de carro por aplicativo, restaurantes ou em compras on-line, sendo 1 muito ruim, 2 ruim, 3 regular, 4 bom e 5 muito bom.

A primeira pergunta teve como pontuação máxima a escala 4 com 71% dos votos correspondendo a bom, sendo seguido por 3 com 17% considerando regular e avaliando como escala 5, muito bom 9%, o restante totalizou 3% e não votaram 8%.

Na segunda pergunta sobre o tempo de preparo, 77% consideraram como bom, 13% como regular e 4% para muito bom. As escalas de muito ruim e ruim totalizam 6%.

E para a última pergunta, aqueles que votaram com a nota máxima da escala corresponderam a 86%, sendo seguidos por 7% para

escala 4, 2% para escala regular e 5% para ruim, não tendo pontuação para muito ruim.

Já sobre o nível de acerto das questões em formato individual on-line, aqueles que acertaram todas as questões correspondem a 4%, já os que acertam 9 das 10 questões são 71% e os acertaram 50% das perguntas foram 17%. Os que erraram todas as perguntas totalizaram 2%.

Já os relatos obtidos em sala de aula apontaram satisfação e motivação por parte dos estudantes, como é o Caso da acadêmica Mariana Fanhani “Eu sempre tive dificuldade para memorizar nomes, mas quando o professor Alex surgiu com essa a ideia do Summaê, eu vi a oportunidade de aprender por meio de uma competição e foi bem divertido”.

Para o estudante de fisiologia Vitor Dias a competitividade foi o fator de maior motivação “Aprender sobre o funcionamento dos rins, como o coração bate, tudo isso no meio de uma competição ajudou muito”.

O acadêmico de Anatomia Carlos Eduardo Marques também afirmou que o ambiente descontraído e de concorrência o estimulou a estudar além até dos conteúdos que estavam previstos “Foi diferente, todo mundo fazia slide em sala de aula, aí o professor veio com o Summaê e o jogo tudo mudou, e eu não gosto de perder. E isso agregou muito, meu grupo foi vencedor e hoje se alguém fala sobre alguma dor muscular eu precisava pensar mais e hoje eu tenho tudo na cabeça, meio que pronto”. Para poder ver os depoimentos dos estudantes, basta acessar o QRcode ao lado.



A conclusão que este relato chega é que iniciativas como a do professor Ricardo Fragelli, potencializam o ensino e a divulgação dela dentro das boas práticas de ensino se faz necessário tendo em vida as mudanças cada vez mais velozes pelas quais a nossa sociedade passa, cada vez mais tecnológica, cada vez mais conectada e a sala de aula não pode ser a exceção. É importante estar atento ao engajamento dos estudantes, utilizar das ferramentas que não só a tecnologia leve ou dura

proporciona, mas, também a experiência que outros docentes podem trazer.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, J.S.; SCARDUA, A.; OLIVEIRA, G.B.; LEITE, R.N.; SEYFERT, C.E.; MAREGA, P. **A influência das políticas brasileiras de expansão universitária no ensino da anatomia humana.** O Anatomista, v. 3, n. 1, 2012.

COCCE, L. R.; SILVEIRA, L. M.; GÓES, F. S. N.; SOUZA, A. L. T.; STABILE, A. M., **O ensino da anatomia nas escolas de enfermagem: um estudo descritivo.** Arq. Ciênc. Saúde. out-dez: 24(4) 08-13. 2017.

CROPLEY, D. H. **Promoting creativity and innovation in Engineering education, Psychology of aesthetics.** Creativity and the Arts, v. 9, n. 2, p. 161-171, 2015.

FRAGELLI, Ricardo Ramos; FRAGELLI, Thaís Oliveira Branquinho. **Summaê: um espaço criativo para aprendizagem.** Rev. Diálogo Educacional, vol. 17 n. 52, outubro-dezembro Curitiba: PUC-PR 2017 p. 409-430.

FRAGELLI, R. R. et al. **Summaê: um método diferente para o ensino de integrais.** In: INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON PROJECT APPROACHES IN ENGINEERING EDUCATION. 1., 2012, São Paulo. Proceedings..., São Paulo: PUCSP, 2012. p. 109-114.

GRAY, P. **Free to learn: why unleashing the instinct to play will make our children happier, more self-reliant, and better students for life.** New York: Basic Books, 2013.

MENDES, A. A. et al. **Summaê: um método de aprendizagem significativa.** Pensar Acadêmico, v.17, n.2, 2019. Disponível em: www.pensaracademico.facig.edu.br . Acesso em: 05 abril 2021.

HOFFMAN et al. **The perceived effects of faculty presence vs. absence on small-group learning and group dynamics: a quasi-experimental study.** BMC Medical Education, v. 14, n. 1, p. 258-265, 2014.

JORDAN, M. E. **“Some explanation here”: a case study of learning opportunities and tensions in an informal science learning environment.** Instructional Science, v. 45, n. 2, p. 137-156, 2016.

- NAVARRO, Gabrielle. **Gamificação: a transformação do conceito do termo jogo no contexto da pós-modernidade.** Trabalho de conclusão do Curso de Especialização (lato sensu) em Mídia, Informação e Cultura. USP 2013. Disponível em: <http://paineira.usp.br/celacc/sites/default/files/media/tcc/578-1589-1-PB.pdf> Acesso em: 08 maio 2021
- PARTNERSHIP FOR 21ST CENTURY SKILLS (P21). **Framework for 21st century learning.** 2014. Disponível em: <http://www.p21.org/our-work/p21-framework> . Acesso em: 21 fevereiro 2021.
- PIAZZA, B. L.; FILHO, A. R. R., **O ensino de anatomia humana nos cursos de Educação Física da região metropolitana de Porto Alegre.** Ciência em Movimento, Ano XIII, Nº 26, 2011/2.
- SALBEGO, C., OLIVEIRA, E.M.D., SILVA, M.A.R., BUGANCA, P.R. **Percepções acadêmicas sobre o ensino e a aprendizagem em anatomia humana.** Revista Brasileira Educação em Medicina. 2015.
- SALTARELLI A.J.; ROSETH C.J.; SALTARELLI W.A. **Human cadavers vs. multimedia simulation: a study of student learning in anatomy.** Anatomy Science Education. 2014.
- SILVA, F. C.; VIZZOTTO; M. M. **Perfil do estudante universitário usuário de tecnologias.** Psicólogo inFormação ano 17, n, 17 jan./dez. 2013.
- SUMMAÊ. **Breve história do Summaê.** Disponível em: <http://summaeh.com/historia> . Acesso em: 12 fevereiro 2019.

LENGUA-LENGUAJE UN VIAJE HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN CIENCIAS NATURALES

César Augusto Yaya Vargas (FURG)¹
Karen Daniela Barreto Arias (UT)²

Introducción

Este artículo pretende en evidenciar cuál es el papel de la lengua de señas como formadora de identidad, y a su vez, como herramienta para la emancipación de los sentidos. Ya que, entendemos que la única forma de conocer nuestro mundo es a través de nuestros sentidos, y el sordo, por ser sordo y no tener desarrollada su audición deberá recurrir a emancipar sus demás sentidos, para evidenciar su representación social del mundo ante sus congéneres oyentes, quienes son mayoría lingüística en el aula. Implicando así, que la comprensión de canales comunicativos verbales, expresivos y simbólicos, sean más complejos en contextos llenos de olvido.

De tal forma se plantea como fin, pensar en espacios de promoción del desarrollo del lenguaje como punto de encuentro entre comunidades diversas y diferentes, guiados al aprendizaje colectivo que garantice la construcción de conocimiento propio de las ciencias naturales, a través de las reflexiones desarrolladas en la experiencia de prácticas pedagógicas, en instituciones públicas y privadas que ofrecen educación inclusiva en Bogotá, Colombia.

El lenguaje en las interacciones del aula

El reconocer la importancia de los niños y niñas en el aula inclusiva y sus interacciones, posibilita dar prioridad a identificar cada uno de los lenguajes existentes dentro del aula. Sin embargo, en instituciones educativas de carácter inclusivo aún desligan la importancia de incentivar que dichas interacciones sean relacionadas

¹ Mestrando en Educación Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Brasil. Email: cesaryayav@gmail.com

² Mestranda en Educación Ambiental, Universidad del Tolima, Colombia. Email: kadabaari@gmail.com

con el objetivo de proporcionar solo herramientas orales y escritas, desacreditando el valor y significado del lenguaje- lengua que cada niño y niña tiene.

Tal y como lo describe Lemke en 1997, el lenguaje debe ser comprendido como un “sistema de recursos para construir significados”, y a su vez este relaciona la comunicación con la lengua por medio de la transmisión de signos o señales, generando múltiples formas -jerarquías- sobre el *patrón estructural* del lenguaje: a) patrones que aporten contenidos, y b) patrones que aporten a la organización del razonamiento. Permitiendo a los niños y niñas tener una apropiación del conocimiento adquirido con el fin de ponerlo en práctica como herramienta para *construirse a sí mismos y a una sociedad más justa y solidaria*. Es así como por medio de la adquisición de la lengua los niños y niñas son reconocidos en su cultura por medio de la apropiación del lenguaje de dicha cultura (Chamorro, Barletta, Mizuno, 2013).

Las clases de Ciencias Naturales y sus aprendizajes se encuentran permeadas con lenguajes abstractos inmersos bajo experiencias significativas que dan sentido al entorno vivo, físico, social, tecnológico y científico. Dichos entornos permiten el manejo de conocimientos propios de las Ciencias Naturales bajo la relación de las diferentes ciencias, para entender la vida, los organismos vivos, su procedencia (hábitat, entre otras), sus interacciones y transformaciones, para finalmente reconocer los beneficios y peligros existentes en los avances científicos y tecnológicos (MEN, 2004).

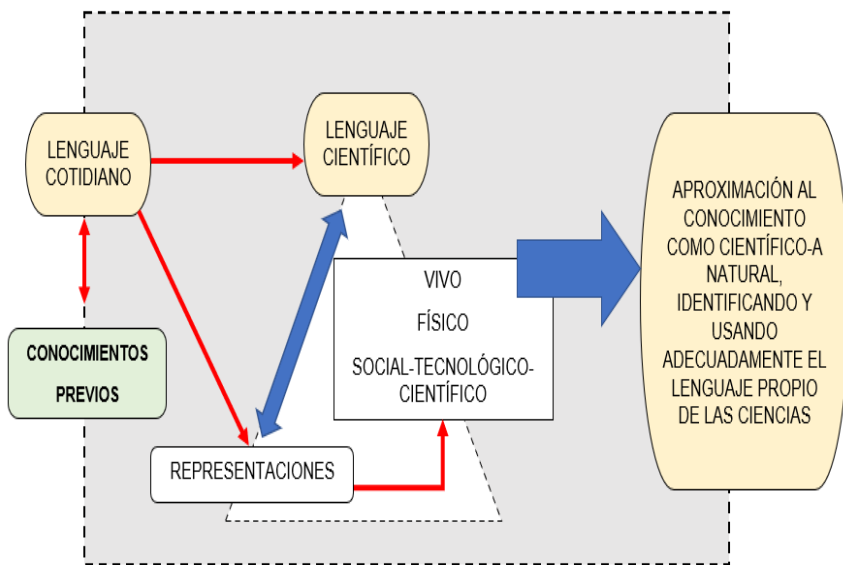
Hay que reconocer, que el lenguaje que es usado en la cotidianidad no abarca a su totalidad para ser representados. Esto último se hace evidente en el sin fin de representaciones que posee el lenguaje científico, que incluyen: *palabras, gráficos, mapas, símbolos matemáticos, ecuaciones, esquemas, entre otros* (Márquez, 2005).

No cabe duda de que estas representaciones permite que los niños y niñas den sentido al mundo, por medio de la apropiación y la aplicación del lenguaje-lengua propios -conocimientos previos-, guiados a la construcción de conceptos científicos por medio de los fenómenos cotidianos (Márquez, 2005). Esto último, se relaciona directamente con la forma en la que aprenden a identificar, describir, justificar, argumentar, explicar, entre otras, a través de sus experiencias que son representadas en el aula de las Ciencias

Naturales por medio de otro lenguaje. Permitiendo la *aproximación al conocimiento como científico-a natural, identificando y usando adecuadamente el lenguaje propio de las ciencias* (MEN, 2004).

Llegado a este punto, todo lo anteriormente descrito se encuentra representado en el siguiente esquema como representación de la construcción del lenguaje científico en las clases de Ciencias Naturales en diferentes contextos, esquema 1. Para lo cual, es importante resaltar el papel del lenguaje cotidiano construido en el hogar, ya que este posibilita una apropiación de conocimiento que llega fundamentar al lenguaje científico.

Esquema 1. Representación del lenguaje cotidiano en relación con el lenguaje científico en sus representaciones del entorno: vivo, físico, social-tecnológico-científico.



Fuente: elaborado por los autores

El lenguaje como herramienta para la construcción de la identidad

Cuando entendemos el lenguaje como la forma de materializar nuestro pensamiento solemos atribuirle a este concepto, una cantidad de significados que exceden nuestra percepción y

comprensión de mundo. Puesto que, al no considerar un límite -para nuestro pensamiento-, nos es imposible encapsular o aislar algunas “partes” del lenguaje, para analizarlo apartándolo de su totalidad e historicidad. Particularmente para el desarrollo de esta reflexión, pretendemos analizar el papel que tiene el lenguaje materializado en Lengua de Señas Colombiana, en la construcción de identidad y conocimiento de una comunidad rechazada por los mal llamados “normales”, e incluso por aquellos que se encuentran inmersos en el diverso mundo de la discapacidad. Los sordos.

Históricamente, esta comunidad ha construido su identidad entre el rechazo de la sociedad en la que nacen, la cultura en la que crecen y la familia que los conciben. Lo que, en consecuencia, genera que se sientan totalmente excluidos, no solo dentro de sus propios hogares, ni en el mundo académico, sino de toda responsabilidad social que les pudiese ser atribuida. Este rechazo, se encuentra directamente ligado a las barreras comunicativas entre oyentes y sordos, barrera que limita toda interacción a la existencia de una lengua estructurada y aceptada socialmente. Eliminando por completo cualquier canal comunicativo que se pueda establecer dentro de estas comunidades.

Actualmente los procesos de inclusión de sordos a la vida académica y civil han sufrido grandes transformaciones que se materializan en la inclusión de estudiantes sordos en aulas regulares, donde desde una corta edad los estudiantes sordos comparten espacios con sus congéneres oyentes. Este argumento corresponde muy bien al aula donde se desarrolla esta reflexión, siendo un aula inclusiva, conformada por el 90% de los participantes oyentes, y el 10% restante que se identifican como sordos, y usan la Lengua de Señas Colombiana como lengua materna, recurriendo a sus manos y gestos como principal canal de comunicación con los estudiantes oyentes, el profesor, y el intérprete.

Es importante resaltar que antes de la interacción directa con un aula inclusiva (sordos-oyentes) se establecen principalmente dos grupos, aquellos que escuchan y aquellos que no lo hacen. Lo que, en consecuencia, elimina de forma tajante la diversidad comunicativa, y los múltiples lenguajes a los que recurre esta población. Dicha división se realiza sin siquiera tener en cuenta la discapacidad como criterio de clasificación.

Para dar sustento teórico a este artículo, se establecerá un dialogo con el trabajo de Terra C. (2011) quien desarrolla un análisis respecto a la construcción de identidad de estudiantes sordos en relación con el uso de su lengua materna. De allí, consideramos que el estudio del papel del lenguaje como estructurante en la identidad y desarrollo de una persona, y de su capacidad de adquirir y construir conocimiento particularmente en el campo de ciencias naturales, es un gran aporte para el desarrollo humano de personas sordas de esta forma, es importante resaltar que nuestra posición, respecto a comprender a la comunidad sorda se centra en la mirada socio antropológica la cual es definida por Terra C. (2011) como:

A visão socioantropológica percebe o surdo como um ser cultural, com capacidades e diferenças, respeitando-as. A [Língua de sinais] é uma língua visual-espacial articulada através das mãos, das expressões faciais e do corpo. É uma língua natural usada pela comunidade surda, a primeira língua a ser adquirida pelos surdos como forma natural na construção de uma linguagem para a comunicação e as interações sociais (p. 30).

Así, observamos como el lenguaje deja de ser manifestado solo como la articulación de palabras con un sentido propio al contexto al que pertenecen, para recoger más elementos de la realidad objetiva de los individuos. La LS de forma particular, se interrelaciona con elementos espaciales, visuales y gestuales, que se tornan incluso, más amplios y ricos en sus relaciones significativas no limitadas a lo comunicativo. A su vez que supera su estatus de sub-lengua asociado a un lenguaje no estructurado, puesto que según Quadros (2004) “las lenguas de señas son consideradas por la lingüística como lenguas naturales o como un sistema lingüístico legítimo y no como un problema del sordo, o como una patología del lenguaje”.

De esta forma, observamos cual es el sentido que da una comunidad sorda al lenguaje, el cual, en principio no está alejado del propósito de manifestarse y transformar el mundo, objetivo que comparte con la población oyente. Con la diferencia que, en el caso de la comunidad sorda, el lenguaje que comparten les permite más que conocer al mundo, conocer y construir su propia identidad, esto

debido a que son una comunidad diferenciada con una lengua diferenciada, diferenciación que presenta Terra C. en 2011 al mencionar que:

Nesta perspectiva, temos a definição de povo surdo, que, segundo Strobel (2008) refere-se aos sujeitos surdos que não habitam o mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independente do grau de evolução linguística, tais como a Língua de Sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços [que permitem a expressão de] sentimentos, as dores, as alegrias, os problemas são os mesmos. Este é o sentido de compartilhar as experiências mesmo não residindo no mesmo lugar; de ser igual, mesmo não estando juntos (p. 39).

Así el lenguaje también se presenta como un medio en la relación entre diferentes estructuras sociales, como el hogar, donde la dificultad en la comunicación entre el sordo y su familia oyente -en la gran mayoría de los casos- termina siendo una dificultad que incita a la creación de patrones y estructuras no homogéneas, significando que se construye un lenguaje único, y limitado al espacio del hogar. Lo que afecta en gran medida el desarrollo y construcción de la identidad y lenguaje del estudiante. Estas dificultades se materializan en la escuela, donde se evidencia la imposibilidad del estudiante de compartir sus ideas y pensamientos al percibir que su lenguaje propio no tiene relación con el lenguaje normalmente aceptado.

Muitos pais e filhos criam estratégias de comunicação que envolvem gestos e mímicas. Mesmo com essa evidência de que a língua do filho é diferente da sua, muitos pais demoram a compreender a importância de conhecer e utilizar a Língua de Sinais. Quando o filho entra na escola e enfrenta dificuldades para aprender, geralmente, torna-se mais fácil para os pais a busca pela língua natural dos filhos. Neste momento, se a escola está atenta à diferença do filho, vai orientar os pais para procurar auxílio com profissionais da área da surdez que têm uma visão socioantropológica. Em outras palavras, esses profissionais encaram a surdez como uma diferença cultural, tendo sua base na Língua de Sinais, uma língua visual que vai possibilitar ao surdo a significação de mundo, A criação de

conceitos e a construção de sua identidade (TERRA C., 2011, p. 69).

Y es en la escuela donde el docente, desde la emancipación propia de sus sentidos, es capaz de tomar las dificultades y transformarlas en posibilidades, en la medida que aporta a la construcción de identidad del estudiante, orientando los procesos de formación en su lenguaje natural, o en la mayoría de los casos trayendo a lugar, elementos comunes que se estructuran como punto de encuentro del lenguaje de dos comunidades. En la siguiente parte del texto, relacionamos nuestras comprensiones del lenguaje, con las implicaciones para la comunidad sorda, en un contexto particular de la enseñanza de las Ciencias Naturales.

Promoción y desarrollo del lenguaje en espacios inclusivos

Pensar en el incentivar y crear espacios donde se desarrolle el lenguaje en comunidades diversas que interactúan en una misma aula, es un reto para cualquier profesor. En particular el articular la enseñanza de las ciencias como contenido disciplinar, hace de este reto toda una travesía, puesto que en muchos contextos y experiencias realizadas se hace imperante. Por lo cual, antes de enseñar ciencias se debe participar de la construcción colectiva del lenguaje en el espacio de clase (Barreto & Yaya, 2019).

Hablar de ciencia es hablar de nosotros como especie y de nuestra relación con la naturaleza y sus múltiples transformaciones. Enseñar ciencias a su vez, es dar las herramientas para transformar la naturaleza y así promover nuestra ontología de ser más. En un contexto donde la diversidad comunicativa se establece como barrera es importante buscar estrategias que permitan una enseñanza de las ciencias, que sea de calidad, equitativa y social, que en vez de fijarse en la “discapacidad” sea capaz de ver esta situación como una oportunidad de enriquecer su práctica como docente, y la práctica de sus estudiantes como seres pensantes y actuantes de nuestra sociedad.

Es así, como evocando nuestras experiencias particulares, y las experiencias de nuestros estudiantes, proponemos la actividad experimental como un proceso formativo que promueve la

construcción de conocimiento, la emancipación de los sentidos, la ampliación y transversalización del lenguaje en espacios de las Ciencias Naturales. Entendiendo la actividad experimental como “como una actividad heurística para la construcción de conocimiento que es base y fuente para la construcción de nuevos conocimientos, que se interpretan dentro de la teoría existente, y que, en ese proceso, el cuerpo del conocimiento teórico involucrado también se transforma” (Koponen & Mäntylä, 2006), podemos afirmar que la construcción de conocimiento que involucra la experiencia del estudiante y su lenguaje natural, promueve el aprendizaje de las Ciencias Naturales de estudiantes sordos y oyentes.

Teniendo en cuenta la aplicación de la actividad experimental en cada una de las clases que evocan conocimiento científico en comunidades con diversidad comunicativa, observamos que la promoción del lenguaje es inherente al contenido disciplinar, esto a través del diseño y aplicación de módulos que implican la participación de estudiantes sordos y oyentes.

Desde nuestra práctica como docentes, y en la implementación de una propuesta de enseñanza que hace parte de nuestro trabajo de grado³, conseguimos evidenciar el surgimiento y diversidad de recursos relacionados al lenguaje que conforman el tejido de identidad de una comunidad sorda, en este espacio notamos como la presencia del intérprete⁴ de lengua de señas altera todo proceso de desenvolvimiento de un niño sordo en relación al estudiante oyente, puesto que frustra todo posible intento de interacción y de fortalecimiento del lenguaje entre las dos comunidades.

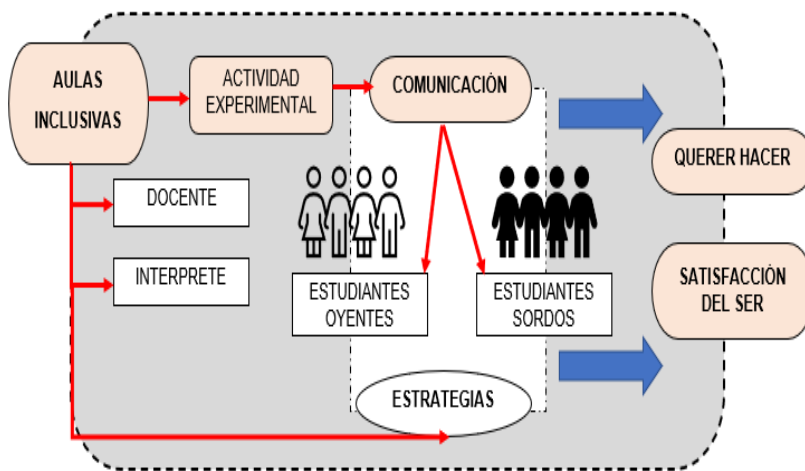
La presencia del intérprete -vital en procesos de inclusión- limita el potencial de los niños en la medida que les impide buscar estrategias de comunicación diferentes al español escrito o a lengua de señas predeterminada. Sin embargo, en espacios en donde no hubo intérprete, notamos como los niños sordos se esforzaban por oralizar sin ejercer presión sobre ellos, y como los niños oyentes recurriendo a la dactilología podían aprender no solo del contenido disciplinar del que se estaba desarrollando la clase, sino de las señas

³ Enseñanza De Las Condiciones De Equilibrio En Balanzas En El Aula Inclusiva, Universidad Pedagógica Nacional 2019.

⁴ Persona que domina la LSC y el español en su forma oral y escrita.

establecidas para cada palabra que el oyente quería comunicar. A través de actividades propias de la actividad experimental, conseguimos observar en los niños y niñas, *el querer hacer*, y *la satisfacción del ser*. Al construir e incorporar a su realidad, nuevas formas de comunicarse, nuevas formas de aprender, nuevas formas de lenguaje. Tal y como es representado en el siguiente diagrama:

Esquema 2. Representación de la actividad experimental en aulas inclusivas y el reconocimiento de la comunicación llegando al querer hacer y la satisfacción del ser.



Fuente: elaborado por los autores

De esta forma, entendimos que el estudiante puede aprender en la libertad del hacer, y puede ampliar los campos de conocimiento desde la incorporación de las necesidades de sus congéneres. Aprendimos que el lenguaje como un todo permea cada espacio de interacción, y posibilita el enseñar de forma crítica e igualitaria. Finalmente invitamos al lector para que vincule a sus prácticas de enseñanza, la observación del lenguaje con el que constituyen sus estudiantes, que indaguen sobre el significado que el lenguaje tiene para cada uno de ellos, y resalten y construyan lenguajes cada vez más efectivos y diversos.

Bibliografía

BARRETO, Karen & YAYA, César. **Enseñanza de las condiciones de equilibrio en balanzas en el aula inclusiva**. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia, 2019.

CHAMORRO, Diana, Barletta, Norma, & Mizuno, Jorge. (2013). **El lenguaje para enseñar y aprender las Ciencias Naturales: Un caso de oportunidades perdidas para la formación ciudadana**. *Revista signos*, 46(81), 3-28.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. Secretaria de Educación Nacional. **Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, Formar en ciencias: el desafío**. Colombia: MEN, 2004.

LEMKE, J. L., **Aprender a hablar ciencia**. Lenguaje, aprendizaje y valores, Paidós, Barcelona, 1997.

MÁRQUEZ, Conxita, (2005). **Aprender ciencias a través del lenguaje**. *Revista educar*, 27-38.

TERRA, Cristiane Lima. **O processo de constituição das identidades surdas em uma escola especial para surdos sob a ótica das três ecologias**, Universidade Federal do rio Grande, Brasil (2011).

A MÚSICA COMO INSTRUMENTO SOCIALIZADOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Viviane Maria Vieira Rodrigues (SME Fortaleza)¹

Beatriz Torres Pires (SME Fortaleza)²

Francisca Eleneide Xavier Ávila (SME Fortaleza)³

Introdução

A linguagem musical não é somente uma associação de sons e palavras, ela é um componente capaz de fazer com que o ser humano expresse seus desejos e sentimentos com naturalidade. Durante a brincadeira de musicalização a criança brinca com a música, criando sons com o corpo ou objetos, repetindo palavras presentes nas canções e movimentando o corpo para dançar no ritmo.

Diante disso, o presente artigo traz como temática, a música como instrumento socializador na educação infantil e apresenta um estudo sobre a história da música, a sua importância na socialização da criança, além de propor estratégias para a atuação do professor.

Esse estudo parte de uma relação de afinidade das pesquisadoras com a música e pelo anseio de conhecer a influência da mesma na socialização da criança, e como o professor pode contribuir para ampliar a construção da linguagem oral do educando, utilizando a educação musical como recurso pedagógico.

Nesse prisma, essa pesquisa traz a seguinte indagação: como a música pode contribuir no processo de socialização da criança na educação infantil? Dentro dessa perspectiva, faz-se uma imersão na história da música, analisando a sua importância na educação infantil e como auxilia na socialização das crianças.

Para fundamentação teórica foram realizadas pesquisas de cunho bibliográfico e qualitativo. As fontes utilizadas foram livros, artigos e revistas para a elaboração de fichamentos e roteiros. Para

¹ Especialista em Educação Infantil; Professora da Rede Municipal de Fortaleza. E-mail: yunamina.vivi@hotmail.com

² Especialista em Educação Infantil e Alfabetização; Professora da Rede Municipal de Fortaleza. E-mail: Biag169@hotmail.com

³ Especialista em Educação Infantil; Professora da Rede Municipal de Fortaleza. E-mail: neidexavieravila@gmail.com

aprofundar os conceitos sobre a música na educação infantil, foram tomadas como base teórica os autores: BENNETT (1986); BRÉSCIA (2003); GOLDSCHMIED E JACKSON (2006); LINO (2006); PAHLEN (1965; 1991); SILVA (1992); REGO (2003); WEIGEL (1998)

O objetivo principal dessa pesquisa consiste em: compreender a relevância da música como instrumento de socialização na educação infantil. Para alcançar esse objetivo é necessário o cumprimento de alguns objetivos específicos, que são: Analisar o contexto histórico da musicalização; refletir sobre a contribuição da música para o desenvolvimento da linguagem oral da criança na educação infantil; apresentar sugestões de estratégias para a ação do professor na utilização da música na educação infantil.

Nessa perspectiva, inicialmente faremos uma imersão histórica da música, buscando compreender seu contexto histórico, analisando sua influência para a promoção da aquisição da linguagem oral das crianças, trazendo como mediador dessa influência o professor, por fim buscamos apresentar algumas estratégias para o educador utilizar na educação musical.

Breve resgate histórico da música

Existem várias hipóteses e diferentes autores que defendem o seu ponto de vista sobre o surgimento da música. Mas o que fica perceptível é que existem vários sons e ruídos provenientes da natureza na qual denomina-se como música original, não necessitando de mãos humanas para existir. De acordo com Pahlen (1965, p.13.) “A natureza está cheia de sons, de música: há milhões de anos, antes que houvesse ouvidos humanos para captá-la, borbulhavam as águas, ribombavam os trovões, sussurravam as folhas ao vento...Quem sabe quantos outros sons se não propagaram!”

Nesse sentido, percebemos que o ser humano habita um mundo repleto de música. O homem primitivo fazia música através da imitação dos sons da natureza, por meio de gritos, urros, batidas em pedras e partes do corpo. Com isso, fica notório que a música influencia a vida humana desde a antiguidade.

A música é utilizada pelos homens para estimular as mais diversas emoções, que vai do amor a raiva, podendo ser utilizada para acalantar ou incentivar um combate. De acordo com Pahlen (1991):

O poder multifacetado da música foi reconhecido desde cedo. A magia apoderou-se dela desde os primórdios da humanidade. Com sua ajuda tanto se ninava criança como se estimulavam os homens da tribo para o feroz combate, tanto se intensificava a nostalgia do amor quanto se ofertava aos deuses um sacrifício. (p.10).

O ser humano pode ser instigado aos mais diversos sentimentos através de uma melodia, visto que a música exerce influência nas ações das pessoas, sendo utilizada para expressar as emoções de quem reproduz e escuta.

Lino (2006, p.67) comenta que “o som nos invade a cada instante”, dessa forma podemos observar que a música está ao nosso redor e que pode ser compreendida e utilizada de formas diferenciadas, dependendo da interpretação de cada indivíduo.

Através das pinturas, gravuras e esculturas, percebemos que a música remete a Antiguidade, mas pouco se sabe dela, no sentido de como ocorria sua execução, qual a sua melodia e ritmo.

De acordo com Bennett (1986), a história musical pode ser dividida em períodos distintos, cada qual com seu estilo próprio e único, porém este processo de fragmentação é lento e gradual e quase sempre com sobreposição dos estilos. A divisão se dar em seis grandes períodos: Música medieval, Música renascentista, Música barroca, Música clássica, Romantismo do século XIX e Música do século XX.

Bennett (1986) fala que no período Medieval as músicas são monofônicas, ou seja, com uma linha melódica, tendo o Cantochoão como a música mais antiga dessa fase que pertencia a igreja católica. No século IX começou a desenvolver as primeiras músicas polifônicas que eram chamadas de Organum, após no século XII na escola de Notre Dame dois grandes compositores” Léonin e Pérotin”, reelaboraram novas partituras de Organum. A fase da Música Renascentista é marcada pelo anseio dos artistas comporem músicas polifônicas e profanas, sendo em sua maioria escrita para as igrejas,

paralelamente a essa música sacra renascentista, ocorreu as canções populares, com acordes alegres e ritmados para danças.

De acordo com o autor, o marco do período da Música Barroca é a predominância de um conteúdo dramático e bem elaborado, dando origem a ópera, o oratório, a fuga a suíte, a sonata e o concerto. Os dois grandes nomes desse período é o Bach e Händel. Já o período da Música Clássica é composto por duas fases, a primeira é o Estilo Galante é um estilo mais amável, que tinha como objetivo agradar o ouvinte, tendo Haydn e Mozart, como uns dois maiores representantes desse estilo. A segunda fase é o Estilo clássico posterior, é onde as músicas encontram o equilíbrio entre a expressividade e a estrutura formal. Esse período é composto por composições para instrumentos, fazendo com que assim pela primeira vez na história da música, as composições instrumentais fossem mais valorizadas do que as compostas para o canto, sendo descritas como obras para piano forte.

De acordo com Bennett (1986), a fase do Romantismo do século XIX foi marcada por artistas que buscavam a liberdade de expressar as emoções, revelando os mais profundos sentimentos. O nacionalismo surgiu nesse período, estilo pelo qual os compositores buscavam expressar a cultura popular do país, aproveitando assim as músicas folclóricas. Esse período é representado por Beethoven, Chopin, Wagner entre outros. a Música do século XX é considerado o período mais empolgante na história da música, pois é marcada por uma série de novas tendências e técnicas musicais. Dentre as tendências e técnicas dessa época, as mais importantes são: Impressionismo, Nacionalismo do século XX, influencias jazzísticas, Politonidade, Expressionismo entre outros.

Apesar das diferentes manifestações musicais de cada período, todos possuíam algo em comum: eram contra o estilo romântico do século XIX. Cada tendência significou algo para as pessoas que a vivenciaram, proporcionando os mais diversos sentimentos para todos da época. Assim, “[...] toda época possui sua música, que lhe é peculiar e adequada. Nela se reflete sua vida, seu sentimento, seu sonho, sua crença, sua esperança” (PAHLEN; 1991, p.12). Nesse sentido, a música de cada época, povo ou nação traz em si, seus valores, sentimentos, pensamentos e crenças.

A música no Brasil surgiu no período colonial através da mistura de elementos europeus, africanos e indígenas, trazidos por colonizadores portugueses, escravos e pelos nativos que habitavam o chamado Novo Mundo. Outras influências foram se somando ao longo da história, estabelecendo uma enorme variedade de estilos musicais.

No entanto, vale ressaltar que os índios, já faziam música antes desse período e que tiveram sua contribuição musical. De acordo com Pahlen (1991):

Costuma-se dizer que a riqueza da música brasileira se deve à mistura de raças, a influência da música africana trazida pelos escravos negros e ao legado dos cantos religiosos trazidos pelos jesuítas. Entretanto, dá-se pouca importância ao elemento do índio, o que não é correto e nem justo. (p.512).

Fica observado que a música brasileira é composta por uma variedade de tendências, mas que o estilo musical dos índios não se fundiu aos recém-chegados e por isso, não teve tanto reconhecimento, porém os indígenas também tiveram sua importância na formação musical brasileira. Pahlen (1991), divide a trajetória da música brasileira em seis períodos: As origens, O ouro e a “Escola Mineira”, A predominância da música religiosa, O predomínio da ópera, O nacionalismo e As grandes transformações.

Segundo Pahlen (1991), as origens foram marcadas pela predominância da influência da música africana trazidos pelos escravos e dos cantos religiosos trazidos pelos jesuítas. O período do ouro e a “Escola Mineira” tem seu marco em Minas Gerais, onde a população era sustentada pelo ouro da região, com isso a burguesia procurava manter as tradições europeias, onde os músicos se dedicavam principalmente às músicas religiosas. A predominância da música religiosa, é um período que foi influenciado pela igreja, com um padre chamado José Maurício Nunes Garcia, que foi nomeado como mestre-de-capela por Dom João VI. Suas obras eram de caráter religioso e são comparados aos melhores compositores europeus da época. Dentre os discípulos de Garcia, encontra-se Francisco Manuel da Silva o compositor do Hino Nacional Brasileiro.

De acordo com o mesmo autor, o predomínio da ópera é uma fase que teve seu início com o regresso de Dom João VI a

Portugal. Com esse ocorrido, os artistas necessitavam viver de um público que pagariam para ouvir as músicas. Antônio Carlos Gomes foi o primeiro brasileiro a alcançar o sucesso com o seu Hino Acadêmico. Após sua morte, na segunda metade do século XIX, dois importantes compositores surgiram Leopoldo Miguez e Henrique Oswald, mas os mesmos não se dedicaram a ópera, ambos produziram obras de cunho europeu. O fim do século XIX, no Nacionalismo começou a brotar músicas nacionalistas, que partiam dos anseios de algumas pessoas por músicas que tivessem relação com o povo brasileiro. Brasília Itaberê da Cunha foi um dos primeiros a utilizar o nacionalismo em sua composição “A sertaneja”. Após seguiram-se outros músicos para o mesmo estilo musical, tendo entre eles o mulato de origem humilde chamado de Francisco Braga, autor do Hino à Bandeira.

Pahlen (1991) comenta que as transformações é um período que se inicia na primeira metade do século XX, tendo a música sinfônica como foco dessa fase. O alemão Hans Joachim Koellreutter, um jovem flautista que chegou ao Brasil em 1937, marcou a música brasileira com sua influência, fundando o grupo Música Viva que trazia o dodecafonismo, mas que não obteve muita repercussão no Brasil, por isso muitos retornaram ao nacionalismo. Já durante a polêmica entre Nacionalismo e Dodecafonismo, alguns compositores criaram um grupo que se denominava como Música Nova que se dedicava em criar obras de vanguarda. Contudo, foram surgindo novas tendências no país que compõem as obras da arte musical.

Durante esses períodos a música ainda não estava direcionada para ser utilizada na educação, pois ela estava mais voltada para assuntos políticos, religiosos ou artísticos. Após muita luta social constituída por músicos e educadores que buscavam o reconhecimento da música como componente curricular para a formação integral dos educandos, o ensino da música é obrigatório na escola, determinada pela Lei nº11.769/2008 e a partir de 2012 a música tornou-se conteúdo obrigatório em toda educação básica.

A musicalização no contexto da aquisição da linguagem oral

A linguagem oral é o sistema pelo qual o ser humana comunica seus pensamentos, sentimentos e ideias e essa habilidade é

construída gradativamente mediante das experiências com as interações sociais.

O desenvolvimento da oralidade é construído através do contato social, visto que a criança é impulsionada a se comunicar para expressar seu pensamento e sentimento. De acordo com Rego (2003, p. 64) “tanto nas crianças como nos adultos, a função primordial da fala é o contato social, a comunicação, isto quer dizer que o desenvolvimento da linguagem é impulsionado pela necessidade de comunicação”.

Partindo desse pressuposto, podemos afirmar que para a criança adquirir a capacidade linguística será necessário um ambiente propício a comunicação oral para que ela se sinta estimulada em se expressar verbalmente.

Nesse prisma, pode-se considerar a música como uma ferramenta no auxílio de propiciar um ambiente no qual a criança possa desenvolver e explorar suas capacidades comunicativas e sociais.

Para compreender a importância da música na educação infantil, faz-se necessário a compreensão dessa etapa escolar que é considerada como a base para toda à aprendizagem que será construída posteriormente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/1996, no artigo 29, defende a educação infantil como primeira etapa da educação básica, tendo como objetivo “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social [...]”.

Partindo desse pressuposto, é na educação infantil que a criança terá a oportunidade de construir o alicerce do seu desenvolvimento integral. A estratégia de se utilizar a música no processo da construção da linguagem oral da criança, auxilia-a na aproximação do universo linguístico de maneira lúdica e divertida.

Segundo a UNESCO (2005; p.20) “[...] além de promoverem comunicação social e integração, tornam a linguagem musical uma importante forma de expressão humana e, por isso, deve ser parte do contexto educacional, principalmente na educação infantil.”. Dentro dessa perspectiva, a música torna-se uma grande aliada na educação infantil, tornando-se um recurso na construção da percepção, do sentir, experimentação, criação e imitação do educando.

Para Silva (1992, p.88) “a música deve ser considerada uma verdadeira linguagem de expressão, parte integrante da formação global da criança”. Diante disso, percebemos a importância da educação musical para a criança.

Nessa perspectiva, para compreendermos melhor sobre a educação musical, faz-se necessário compreendermos o conceito de musicalização. Penna (1991) traz a musicalização como a primeira etapa da educação musical, onde consiste na fase em que a criança desenvolve sua compreensão e percepção em relação ao material sonoro de forma significativa.

Para Rosa (1990) a musicalização é algo que vai além de simples combinações de sons e composições, pois a música proporciona a criança uma série de aptidões importantes, como por exemplo contribui para o desenvolvimento da imitação de sons e gestos, da atenção, da linguagem e da expressão corporal. Nesse sentido, a autora faz referência à música como uma ferramenta fundamental para a interação da criança com o mundo que a cerca.

A música é considerada uma linguagem que tem enorme contribuição na formação de indivíduos, como uma forma de expressão e comunicação, influenciando assim a criança a se expressar verbalmente, promovendo a integração e comunicação social. De acordo com Oliveira, Bernardes e Rodriguez apud Oliveira (2009):

Quando a criança escuta uma música, ela se concentra e tende a acompanhá-la, cantando e fazendo movimentos com o corpo. Isso desenvolve o senso do ritmo nos pequeninos. Aprendendo a ouvir, a criança pode repetir uma música, recriando-a. É importante que nós, educadores, valorizemos o ato de criação da criança, para que ele seja significativo no seu contexto de desenvolvimento. (p. 03).

O contato com a música auxilia a criança a desenvolver sua sensibilidade, expressão e ritmo, através de atividades com canções, brinquedos ou jogos rítmicos e instrumentos musicais. Além disso, a criança ao repetir a letra de uma canção, está aprendendo novas palavras para se comunicar.

Um fator muito importante para o desenvolvimento da oralidade é a curiosidade da criança, pois faz que ela busque

compreender tudo o que a cerca, assim ela irá interagir socialmente e dessa forma ampliará seu vocabulário. De acordo com Goldshmiel E Jackson (2006; p.135) “[...] O impulso inato da criança de aprender sobre a natureza e o comportamento dos objetos que a cercam é um elemento fundamental para a sua aquisição da linguagem”.

A criança perpassa por uma fase de descobertas do conhecimento fundamental para o seu desenvolvimento, por isso é importante vivenciarem situações de linguagem musical, com materiais e sons diferenciados, sendo a música um instrumento facilitador e formador do aprendizado e que possibilita o desenvolvimento linguístico.

A utilização das bandinhas pode ser um grande aliado nas experiências musicais, pois permite que a criança escute e crie uma variedade de sons diferentes, além de ajudar na interação ao tocar em grupo ou passar o instrumento para o colega. Para Goldshmiel E Jackson (2006):

[...] um pequeno grupo de crianças, com quase 3 anos, pode aprender a tocar ritmos diferentes, escolher os instrumentos, ter cada uma sua vez de tocar e, com a ajuda do adulto, criar um efeito musical satisfatório. Elas podem ainda aprender a escutar umas às outras, e a escutar tipos diferentes de pequenas músicas, além de falar sobre o que ouvirem. [...] (p.171).

As possibilidades musicais são ampliadas com a bandinha, fazendo com que a criança conheça a variedade de sons tirados de cada instrumento, dessa forma pode-se criar um ambiente de aprendizagem, deixando cada uma com um instrumento para que aprendam a escutar a vez do colega ou utilizar apenas um instrumento para ser compartilhado pela turma.

Vale ressaltar, que devemos ter cuidado ao selecionar os instrumentos musicais, pois nem todos possuem sons agradáveis e podem transformar uma experiência com sons em barulhos, no qual as crianças não conseguem distinguir os sons de cada instrumento.

Nesse prisma, ao se trabalhar com a linguagem musical para auxiliar a oralidade é de grande relevância o cuidado com o volume das canções, pois volumes elevados podem inibir a motivação da criança em se comunicar. De acordo com Goldshmiel E Jackson

(2006; p.135) “[...] para as crianças isso é ainda mais problemático, e aquelas que não são seguras em relação à sua habilidade de falar tenderão a ficar em silêncio, sentindo que não podem competir com o barulho”.

Nessa perspectiva, é perceptível a importância de colocar um volume em que possamos ouvir a criança, para que ela não fique inibida com o barulho, visto que músicas em volumes elevados dificultam a comunicação. Goldschmied e Jackson (2006) comentam que:

[...] uma criança em seu segundo ano de vida, que ainda não adquiriu a habilidade de fala, pode passar o dia inteiro na creche sem que tenha muita necessidade de falar, e assim perder a oportunidade essencial de praticar a língua, o que é necessário para dominá-la. Precisamos vigiar o quanto escutamos a criança. Isso é especialmente urgente quando se trabalha com crianças que estão nesse estágio de desenvolvimento. A menos que mantenhamos uma observação constante da necessidade da criança pequena de praticar a fala, há o risco de que sua capacidade de pensar e raciocinar tenha seu progresso impedido. (p.134).

Diante desse contexto, observamos a importância de estimular a criança a se expressar verbalmente e principalmente ouvi-la, para que ela se sinta motivada em se comunicar oralmente, pois para dominar a oralidade faz-se necessário praticá-la.

Diante do que foi exposto, a música pode ser considerada um importante instrumento para o desenvolvimento da linguagem oral da criança. Porém é preciso que este recurso seja utilizado corretamente, visto que o processo da oralidade necessita de situações significativas e estimulantes que devem ser trabalhadas diariamente.

O professor como mediador na interação da criança com a música

A educação através da música proporciona a criança condições necessárias para a descoberta da linguagem oral, bem como o seu potencial de criar, inventar e reinventar o mundo que a cerca. Nesse prisma, torna-se relevante ressaltar a figura do educador como mediador das experiências da criança com a música.

A música pode ser uma importante ferramenta pedagógica no sentido de ampliar a socialização da criança, pois oportuniza a interação e a comunicação social do educando, além de fazer a integração dos aspectos afetivos, cognitivos e motor. De acordo com Bréscia (2003):

Ao trabalhar com os sons, a criança aguça sua audição, ao acompanhar gestos e dançar ela está trabalhando a coordenação motora e a atenção, ao cantar ou imitar sons ela está estabelecendo relações com o ambiente em que vive. O aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo. (p. 81).

A musicalização favorece a acuidade auditiva, pois a criança começa a desenvolver sua concentração para ouvir a música e acompanhar seu ritmo através de gestos e movimentos, além de ampliar a consciência corporal e a afetividade do educando.

Nessa esfera, é observado a importância do papel do professor para despertar o interesse da criança na participação de atividades musicais, bem como sua sensibilidade em selecionar o repertório musical. De acordo com o RCNEI, Brasil, (1998, p.62) “o professor pode estimular a criação de pequenas canções, em geral estruturadas tendo por base a experiência musical que as crianças vêm acumulando”.

O educador deve respeitar a realidade musical da criança, mas deve trazer outros estilos para que o educando possa ampliar seu repertório e vocabulário de forma a estimular a expressão musical infantil.

A música é trabalhada em sala para a memorização de conteúdo, comemorações de datas festivas, bons hábitos higiênicos, organização da sala, deixando de lado a sensibilidade e a reflexão das letras musicais, além da produção musical. Nessa perspectiva, Lino (2006) afirma que:

Quando falo em totalidade, estou querendo dizer que a música deve ser desenvolvida na amplitude de seu acontecer, o que inclui não somente cantar musiquinhas no dia das mães ou

melodias específicas para lavar as mãos, sentar, guardar os brinquedos, mas também, e principalmente, compor, improvisar, explorar o seu corpo como um instrumento musical, conhecer, manipular, classificar, registrar, identificar, escutar sons e músicas, tocar, movimentar-se no espaço, apreciar a literatura universal da música, refletir, participar de performances, enfim, produzir e pensar música. (p. 68).

A autora, aborda sobre despertar nas crianças a sensibilidade musical, proporcionando-as experiências voltadas para criar e recriar músicas, dando a elas a oportunidade do conhecimento musical.

O corpo é um instrumento rico em sons e ritmos, onde as crianças ficam encantadas com o barulho que cada parte do seu corpo reproduz. Nesse prisma, o professor pode explorar diversas atividades criativas e prazerosas que estimule a criatividade dos educandos, como por exemplo: Uma orquestra de sons corporais.

O educando deve expressar-se livremente diante dos ritmos oferecidos pelo professor, mas também deve ter a oportunidade de criar sua própria música, ampliando assim sua criatividade. De acordo com Weigel (1998):

Criar é o ato de originar alguma coisa. Ser criativo é viver adaptando formas de expressões as necessidades da vida. O processo criativo está em desenvolvimento quando somos capazes de criar ou recriar determinadas situações com a qual nos deparamos. Para estimular a criatividade, é necessário que o professor seja criativo para estimular a criança, podendo auxiliar na reelaboração do pensamento para idéias produtivas. A música por si só contribui para o desenvolvimento criativo (p.188).

Cada criança interpreta a música de forma única, sendo assim o professor deve proporcionar um ambiente que favoreça a descoberta e exploração, onde a criança se sinta estimulada a utilizar a imaginação e a criatividade para resolver determinadas atividades musicais propostas.

As atividades que envolvem cantarolar canções, brincadeiras sonoras com o corpo, manuseio de objetos sonoros, muitas vezes podem não ser visto como experiências de criações,

mas a criança compreende através da vivência, do toque e do manuseio. Por isso, é importante que o professor ofereça diversas atividades para ampliar o processo de aprendizagem. De acordo com Custodero (2002):

Em um cenário social compartilhado ou sozinhas, música é significativa para crianças pequenas e motiva-as a participar fisicamente, emocionalmente e cognitivamente. A expressão musical oportuniza as crianças pequenas recursos particularmente recompensadores, tanto quanto aqueles dos mundos imaginativos que elas constroem (p.4).

Ter acesso à música é muito importante, pois a musicalização amplia os aspectos emocionais e as relações sociais, além de motivar as crianças em participar de atividades propostas em sala.

A criança leva para a sala a influência de seu meio social, o que se torna um referencial para o professor descobrir qual o estilo o educando se identifica, diante dessa descoberta, cabe ao educador enriquecer o processo de ensino-aprendizagem musical, levando reportórios diferenciados, oferecendo aos educandos reconhecer suas diferenças e ampliar seus conhecimentos através da troca de experiências.

Ao valorizar os diversos estilos musicais, o professor proporciona um ambiente acolhedor e compartilhado, permitindo que as crianças respeitem as diferenças sociais e culturais. Nessa perspectiva, o educador estará motivando o educando a socializar com a turma de forma a respeitar a diversidade existente em sala.

Contudo, sobre o que foi abordado para sugerir estratégias de atuação do professor de educação infantil em relação ao ensino da música, tem-se como proposta de intervenção: Promover um ambiente propício a construção da criança em relação a música, mas como todos poderão desejar tocar ao mesmo tempo, sugere-se que cada educando tenha a oportunidade de tocar e ser ouvido pelos colegas, bem como possa ser oferecido a oportunidade de trocarem ideias na rodinha, favorecendo assim a socialização; Incentivar a interação com atividades de músicas coletivas; valorizar as criações musicais e incentivando todos a compartilhar o que foi composto;

ampliar o repertório musical das crianças, levando músicas dos mais diversos estilos musicais.

De acordo com Pimenta (2005, p.527) “Os professores que vivenciam processos de pesquisa-ação têm a possibilidade de refletir sobre as suas próprias práticas[...]”. Diante dessa perspectiva, deve ser proporcionado ao professor a oportunidade vivenciar experiências musicais em estudos de pesquisa-ação, para que os mesmos possam refletir sobre suas práticas pedagógicas em relação a utilização da música em sala.

O professor pode assumir em sua prática pedagógica um processo de construção, fundamentada no contexto sociocultural em que a criança se encontra, utilizando a linguagem musical como um instrumento a estimular o educando em sua interação social, facilitando dessa forma o ensino-aprendizagem.

Considerações finais

Diante da análise histórica sobre da música, constatamos que a musicalização promove o desenvolvimento global da criança, no aspecto cognitivo, social e afetivo. Diante dessas contribuições, destacamos a da linguagem oral, no sentido de contribuir no conhecimento dos sons corporais, na expressão das emoções, na repetição das palavras presentes nas canções e na interação com outras crianças e adultos, no sentido de dançar junto com o outro ou cantar a mesma canção.

Pode-se constatar, que a mediação do professor contribui efetivamente para ampliar a interação e conhecimento das crianças em relação a música, fazendo-as explorarem as possibilidades de escutar e fazer música.

A educação musical não está relacionada a formar músicos profissionais, mas trazer para a sala de aula aprendizagens diferenciadas em relação a música, em que o aluno adquira a sensibilidade musical, sendo capaz de criar e recriar músicas.

Finalizamos este estudo ressaltando a importância de investigar sobre o tema em questão, sabe-se que estamos apenas no início de compreender a relevância da música para a educação infantil, mas estamos no caminho para ampliar o debate sobre essa temática.

REFERÊNCIAS

- BENNETT, Roy. **Uma breve história da música**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- BRASIL, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1996, p.27.833. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/LEIS/19394.htm >. Acesso em 06/01/2017.
- _____, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)** Nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, 2010.
- _____; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil**. V.3 Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.
- CUSTODERO, Lori A. **The musical lives of young Children: inviting, seeking, and initiating**. In: Journal of Zero to Three. Volume 23 nº 1, September, 2002. Disponível em < <https://www.zerotothree.org/> >. Acessado em 08/02/2017.
- GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. 2ª edição. Porto Alegre: Grupo A, 2006.
- LINO, Dulcimarta Lemos. **Música é... cantar, dançar... e brincar! Ah, tocar também**. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da. (Org.). Cor, som e movimento :a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. 6. Ed Porto Alegre: Mediação, 2006. 130p. OLIVEIRA, Rosimary Lima Guilherme. **A inserção da música na educação infantil e o papel do professor**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Curitiba, 2009.
- PAHLEN, Kurt. **História universal da música**. São Paulo: Melhoramentos,1965.
- _____. **Nova história universal da música**. São Paulo: Melhoramentos,1991

- PENNA, Maura. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Loyola, 1991.
- PIMENTA, Selma Garrido. Revista Educação e pesquisa. **Pesquisa-ação criticocolaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente**. São Paulo, v. 31, nº 3, p. 521-539, setembro/ dezembro de 2005.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação** .15ªed. Petrópolis: editora Vozes, 2003.
- Rosa, Nereide Schilaro Santa. **Educação musical para a pré-escola**. São Paulo: Ática, 1990.
- SILVA, L. M. G. **A expressão musical para a pré-escola**. Série idéias, n.10. São Paulo: FDE, 1992.
- UNESCO, BANCO MUNDIAL, FUNDAÇÃO MAURÍCIO SIROTSKY SOBRINHO. **A Criança Descobrimdo, Interpretando e Agindo sobre o Mundo**. Brasília, 2005. Disponível em < <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001384/138429por.pdf> >.
- Acesso em 06/01/2017.

DOS ESTUDOS SOBRE A LINGUAGEM À LINGUÍSTICA APLICADA: PANORAMA DAS IDEIAS LINGUÍSTICAS

Jhonatan Carvalho Santos (UFES)⁴
Eliana Firmino Bugarelli (UFES)⁵
Mayara de Oliveira Nogueira (UFES)⁶

História da Linguística ocidental

O entendimento da história da linguística como um campo do saber científico tem um longo percurso, iniciado por volta de meados do século XIX. No entanto, só a partir da década de 1970 é que a História da Linguística, também conhecida por História das Ciências da Linguagem, se torna uma subdisciplina da linguística geral. Nesta seção, destacaremos as principais ideias em torno do fenômeno da linguagem: para tanto, apresentamos pensadores que se ocuparam da reflexão sobre questões de linguagem antes mesmo da era cristã e nos estendemos até o registro da história da linguística ocidental de 1900. Dada a limitação própria ao gênero em questão, salientamos que a seleção aqui feita se dá em conformidade com o propósito mais geral do trabalho: a compreensão histórica do surgimento da Linguística Aplicada (LA).

A história da linguística ocidental inicia-se com um embate entre duas visões da língua(gem) essencialmente opostas. A primeira entendia a língua(gem) como fonte de conhecimento, e a outra,

⁴ Mestrando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEL); E-mail: carvalhojhon2@gmail.com

⁵ Mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEL); E-mail: elianabugarelli@gmail.com

⁶ Pós-doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEL); E-mail: nogueiradv@hotmail.com

como meio de comunicação. Daí o questionamento: a língua apresenta traços que espelham a realidade, seja ela espiritual ou física, ou ela é totalmente arbitrária? Em Crátilo, o personagem que dá nome ao diálogo de Platão sustenta que a língua espelha o mundo, ao passo que Hermógenes se opõe a essa visão alegando que a língua é arbitrária, e Sócrates, por sua vez, comporta-se como ‘intermediário’ nessa discussão, apresentando fatores positivos e negativos de ambas as teses. Ao longo do diálogo, Platão mostra que os dois entendimentos têm razão de ser.

Após a ‘aceitação’ de que as palavras e as coisas não eram conectadas direta, mas, sim, indiretamente, ainda era necessário determinar a natureza mais precisa desse relacionamento. Assim, para solucionar essa questão, Aristóteles resolveu um processo em três etapas, que são, em suma: os signos escritos representam os signos falados; os falados representam as impressões na alma; e estas, por conseguinte, se manifestam como a real aparência das coisas. Essas impressões são as mesmas para todas as pessoas, e o que vai diferir são as interpretações construídas e transpostas em suas falas.

Vimos que, na era grega, a linguagem era entendida como ferramenta para compreender a realidade; agora, em Roma, iremos observar a linguagem como um processo de codificação e transmissão. Nesse contexto, os romanos conferiram aos gregos a introdução da gramática na cultura latina. Todavia, mesmo tendo conhecimento de muitos gramáticos da época, Suetônio não nos informa minuciosamente sobre a história inicial da gramática em Roma (WEEDWOOD, 2002).

As obras do historiador e filósofo Marcos Terêncio Varrão exerceu grande impacto na Antiguidade. Muitos dos seus livros se perderam, mas é sabido que alguns deles continham uma expressiva discussão sobre a etimologia latina. Ele é o responsável pelas dicotomias que falam sobre o papel da natureza e a convenção na origem das palavras e também sobre a questão da analogia e da anomalia no empreendimento dos discursos. Assim como Platão, ele conclui que o significado original das palavras por vezes acabou se perdendo no decorrer do tempo e que a etimologia semântica pôde ajudar a recuperar o real significado delas. Dessa forma, vemos a importância de Varrão, pois a formulação da dicotomia estabelecida

entre significado e forma deixou um importante legado para as gerações de gramáticos latinos posteriores a ele.

Na Idade Média, os primeiros estudiosos se preocupavam com o ensino do latim, já que, como este era o idioma oficial da igreja ocidental, os estrangeiros recém-convertidos precisavam aprender a língua. Logo, “como as regras derivacionais eram desconhecidas, tornaram-se essenciais os paradigmas – modelos que explicitavam cada forma flexionada das partes do discurso numa sequência padronizada” (WEEDWOOD, 2002, p. 50). A partir disso, junto com a *Ars Minor* de Donato, nas gramáticas elementares insulares, os aprendizes de latim puderam compreender e aprender a língua integralmente. Vale ressaltar que essas foram as primeiras gramáticas do Ocidente que tinham como foco ensinar língua para alunos estrangeiros.

Uma descoberta para a época foi a obra *Institutiones grammaticae*, de Prisciano (id, p. 55), que foi muito bem recebida pelos eruditos, contudo, no que diz respeito ao pedagógico, ela não servia para o processo de ensino e aprendizagem devido a sua enfadonha linguagem. De todo modo, Prisciano foi um grande influente para gramáticos de seu tempo, a exemplo de Pedro Helias e outros, que se dedicaram à sintaxe a partir da base advinda de Prisciano.

Desde mais ou menos 1500, o foco da pesquisa linguística intercala-se entre as abordagens universal e particular (ibid). No entanto, no período renascentista, pós-medieval, o que importava era a investigação sistemática do particular da língua. O que era entendido como gramáticas especulativa e positiva (ciência e tecnologia, respectivamente) no período medieval, é deixado de lado no renascimento (ibid), pois:

A crescente atenção dedicada ao mundo natural enquanto transcorriam os séculos XV e XVI teve seu paralelo no progressivo interesse despertado pela investigação do que havia de individual e particular na língua (gem). Em vez de se concentrar naquilo que transcendia as línguas individuais, os estudiosos começaram a examinar os aspectos que diferiam de uma língua para outra. O elemento semântico, assumido como universal, foi se tornando um ponto cada vez mais pacífico à medida que os estudiosos se apercebiam da complexidade e

diversidade dos aspectos físicos da língua (gem) — o elemento em que o significado estava “encarnado”, para usar os termos do pensamento medieval. As modernas disciplinas da fonética, fonologia, morfologia e filologia histórico-comparativa emergiram todas dessa recém-sentida urgência de encontrar sistematicidade nos aspectos físicos da língua (gem) (WEEDWOOD, 2020, p. 70).

Tendo isso em vista, concluímos este conciso panorama da história linguística até 1900. Mesmo não tendo todas as modernas disciplinas como foco deste trabalho, não poderíamos deixar de trazer essas ponderações sobre a Linguística. Na próxima seção, adentraremos rapidamente na linguística no século XX, como forma de fornecer subsídio histórico para a nossa discussão acerca da Linguística Aplicada, que surge por volta dos anos 1940.

O estruturalismo linguístico e a constituição da Linguística como disciplina

No século XX, continuamos com os mesmos embates dos períodos anteriores, dando ênfase a uma gramática universal ou particular. Quanto à relação dos fenômenos de língua e linguagem, nesse período, surgem duas figuras importantíssimas para a história da linguística: Ferdinand de Saussure e Avram Noam Chomsky. O primeiro cunhou as dicotomias de *langue* e *parole* e *significado* e *significante*, e o segundo, os conceitos de *competência* e *desempenho* e *estrutura profunda* e *estrutura de superfície*.

Essas teorias direcionam sua atenção ao que é abstrato, universalista, sistêmico e formal, ou seja, àquilo que se traduz no que conhecemos como *langue*, para Saussure, e *competência*, para Chomsky – ambas serão criticadas pelos teóricos do funcionalismo e pelos que entendem a língua como um objeto social e ideológico –. Ainda no século XX, surgem novos campos de investigação, que caminham para a direção da interdisciplinaridade, em suma, uma interseção da linguística com outros campos do saber, como filosofia, sociologia, antropologia, psicologia, neurociência, semiologia, entre outros.

O Estruturalismo, de Saussure, é considerado uma corrente do pensamento linguístico, dividido em duas vertentes: a europeia e a

americana. O estruturalismo europeu começa por volta dos anos 1916, com a publicação do livro *Cours de Linguistique Générale* (*Curso de Linguística Geral*, em português). Apesar de haver registros de sua aplicação bem antes dessa publicação, tanto pelo próprio Saussure como por Alexandre Von Humboldt, elas não foram reconhecidas na época. A partir dos estudos sobre estruturalismo saussuriano, é possível identificar duas dicotomias: (i) *langue* (sistema linguístico) e (ii) *parole* (comportamento linguístico).

Saussure foi também o precursor da diferença terminológica entre *linguística sincrônica* (estrutura do sistema de uma língua em um determinado período do tempo) e *linguística diacrônica* (desenvolvimento histórico de elementos isolados). Porém, essas definições não foram bemaceitas pelos estudiosos, uma vez que eles preferiram o conceito de linguística diacrônica. Nesse período, surge a Escola de Praga, com notáveis nomes de abordagens estruturalistas, como os russos Nikolai Sergeievitch Trubetzkoy (1890-1938) e Roman Jakobson (1896-1982), só para citar alguns.

De acordo com Barbara Weedwood (2002), assim como o Estruturalismo Europeu, o americano – que tem entre suas principais figuras os linguistas Franz Boas (1858-1942), Edward Sapir (1884-1939) e Leonard Bloomfield (1887-1949) – segue considerando a necessidade de entender a língua como um sistema mais ou menos coerente e integrado. Para esses linguistas, as questões antropológicas exerciam fortes influências sobre as línguas, tanto que eles passaram a considerar as línguas minoritárias e a se preocupar em descrever as centenas de línguas indígenas americanas que, anteriormente, nunca haviam sido descritas. Dessa maneira, vemos que o foco da construção de uma teoria geral da linguagem humana começou a dar espaço também a análises de línguas pouco familiares.

Por volta dos anos de 1933, com a publicação revisada e ampliada de seu livro, agora intitulado *Language*, Leonard Bloomfield dominou os estudos da área ao adotar uma abordagem behaviorista em suas pesquisas. Ele abriu caminhos para uma nova fase do Estruturalismo Americano, agora não mais considerando as referências a categorias mentais ou conceituais e, sim, através de uma metodologia objetiva e científica, que analisa a linguagem a partir da comprovação experimental. Outra característica dessa fase foi o que

Weedwood (2002) considera como completo desprezo pela semântica: as pesquisas nessa fase eram basicamente os procedimentos mecanicamente relacionados à fonética e à sintática aplicados nos textos.

Em 1957, surge o conceito de Gramática Gerativa, através do linguista Avram Noam Chomsky, professor de linguística no *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) e autor do livro *Syntactic Structures*. Suas teorias provocaram um marco na linguística do século XX, rompendo com o estruturalismo e o behaviorismo do período anterior. Chomsky destaca a importância de considerar a diferença entre os níveis ‘superficial’ e ‘profundo’ da estrutura gramatical ao realizar as análises sintáticas das frases.

Dada essa ruptura, emerge, então, os conceitos de *competência* e *desempenho*. A proposta de Chomsky seria considerar o que o falante conhece das regras da língua e como se dá o uso da língua nas atividades cotidianas. Para ele, a linguística deveria também focar nos estudos da *competência* (conhecimento que as pessoas têm sobre as regras de uma língua): “para alcançar esse objetivo, Chomsky traçou uma distinção fundamental (semelhante à dicotomia *langue-parole* de Saussure) entre o conhecimento que uma pessoa tem das regras de uma língua e o uso efetivo dessa língua em situações reais” (WEEDWOOD, 2002, p. 133).

Outro ponto importante desse período é a descoberta dos ‘universais linguísticos’, que defendiam que a linguística não deveria restringir seu foco nas competências, ela deveria, na verdade, ir além das análises de línguas individuais, investigando e procurando entender a natureza da linguagem humana a partir de aspectos mentais e cognitivos. Além disso, outra contribuição de Chomsky para a história da linguística é o que conhecemos por ‘gramática transformacional’ – a essência da abordagem proposta pelo teórico torna claro o conceito de competência, categorizando um sistema de regras e símbolos que oferece uma representação formal da estrutura sintática, semântica e fonológica dos enunciados.

De acordo com Weedwood (2002), a partir da década de 1950, muitos linguistas passaram a focar na gramática gerativista, com mudanças e revisões na teoria original. Durante esse mesmo período, houve propostas de análises alternativas em relação às propostas de Chomsky e seus seguidores. Entre as escolas que se opuseram ao

gerativismo estão a Tagmêmica (que analisa várias línguas não registradas, principalmente na América Central e do Sul e na África Ocidental), a Gramática Estratificacional (nos EUA, por Sydney M. Lamb, que surge com traços fortes do Estruturalismo Europeu) e a Escola de Praga (com Michael Alexander K. Halliday e a sua teoria linguística sistêmica, na qual a gramática é vista como uma rede de ‘sistemas’).

Kanavillil Rajagopalan (2003) nos lembra que, nos termos de Halliday, somos ainda herdeiros do espírito do positivismo, isso porque nossa cultura valoriza o conhecimento teórico em detrimento do conhecimento prático. No entanto, “o fato é que poucos linguistas ditos ‘teóricos’ se preocupavam com problemas concretos relativos à linguagem. Em nome da cientificidade, suas teorias passaram a ser cada vez mais abstratas, formais e distantes das realidades vividas por cidadãos comuns” (RAJAGOPALAN, 2006, p. 154).

A falta de compromisso da Linguística teórica com questões de ordem prática e assuntos de relevância para leigos e usuários da língua de uma forma geral a fez considerar o social uma questão secundária. Acontece que “a atividade linguística é uma prática social. Sendo assim, qualquer tentativa de analisar a língua de forma isolada, desvinculada das questões sociais dentro das quais ela é usada, cria apenas um objeto irreal” (RAJAGOPALAN, 2006, p. 163). Então:

Se, por outro lado, a pressuposição é de que fazer LA não requer necessariamente um conhecimento especializado de Lingüística, mas algum conhecimento específico dessa ciência juntamente com outro tanto de conhecimento específico de outras ciências contribuintes (tudo na medida do problema à mão), então a possibilidade de um sentimento injustificado de inadequação se esvazia. Da mesma forma, não seria justificável uma opinião menor do bom médico pesquisador, só porque não conhecesse bacteriologia a fundo. Não é todo médico-pesquisador em toda e qualquer situação de pesquisa que requer conhecimentos especializados em bacteriologia ou neurologia. Não é todo lingüista aplicado que carece todo tempo só de Lingüística Teórica para pesquisar problemas complexos de ordem prática, envolvendo o uso de linguagem, seu ensino e aprendizagem ou fora do contexto escolar (ALMEIDA FILHO, 1991, p. 8-9).

Será numa postura de se voltar atentamente para as práticas e especificidades locais e para os problemas encontrados na vida real que a perspectiva da Linguística Aplicada se sustentará, entendendo que “a prática deve não só instruir a teoria, mas também servir de palco para explorar a base ideológica que sustenta diferentes propostas teóricas” (RAJAGOPALAN, 2006, p. 164).

Conforme discutimos na presente seção, a Linguística do século XIX e XX traz a ideia de língua relacionada a um falante ideal, aqui destacado pelo falante-ideal saussuriano e chomskiano. A postura da Linguística Aplicada vai na contramão dessa concepção de sujeito associal e concebe a prática em uma teoria que tem como princípio norteador práticas e sujeitos. A seguir, passaremos a discorrer sobre como se deu a emergência da disciplina no quadro histórico dos estudos da linguagem.

Linguística Aplicada: a Linguística voltada para questões práticas

A Linguística Aplicada (LA) vem produzindo conhecimento sobre o mundo social em que vivemos, comunicando resultados e incertezas e apresentando diversidade teórica e metodológica sobre o fazer pesquisa. Mas, afinal, o que é a LA? Como surgiu? O que estuda? Como se faz? E a qual área do saber ela pertence?

Ancoradas na concepção teórica de Moita Lopes (2013), as respostas para essas perguntas, ainda hoje – aproximadamente sete décadas após os primeiros registros da LA como uma ciência legitimamente reconhecida –, emergem com rastro de dúvidas, ambiguidades e equívocos, mesmo em âmbito acadêmico. Entendemos que a LA surge por volta dos anos 1948, com o lançamento da Revista *Language Learning: a Journal of Applied Linguistics*. Essa revista produzia um conteúdo de caráter educativo e sua preocupação girava em torno do ensino de segunda língua e das aplicações da linguística nesse sentido. A partir daí, é possível concluir que a explosão do surgimento de diferentes metodologias de ensino, muitas que perduram até os dias atuais em alguns centros de idiomas e escolas básicas tradicionais, começou nesse período.

Em vista disso, é unânime entre os pesquisadores da LA que ela desponta durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), quando

houve uma latente urgência em ensinar aos soldados do exército uma língua estrangeira, a fim de que houvesse comunicação entre aliados e inimigos. Houve, entretanto, uma intensa necessidade de encontrar um método para o ensino de língua estrangeira que fosse eficiente e rápido, visto que o método utilizado até o momento era o de ensino de gramática e tradução, que veio como herança dos povos gregos e romanos, mas que agora não estava resolvendo complexos problemas de comunicação do momento.

Nesse âmbito das metodologias para o ensino de línguas, em 1986, foi publicada a obra *Approaches and Methods in Language Teaching: a description and analysis*, escrita por Jack Richards e Theodore Rodgers, que explicita a relevância do período da Segunda Guerra Mundial para o surgimento das mais diversas metodologias de ensino. Nesse livro, os autores se baseiam nas correntes da Linguística e da Psicanálise para formular sua tese, a exemplo da explicação sobre o método audiolingual, fundamentada nas teorias comportamentais do behaviorismo, que contribuiu para o estruturalismo norte-americano. Eles também apontam Charles Fries como um grande linguista, afinal, ele colaborou significativamente para a formulação das técnicas para o ensino de línguas, a partir do *English Language Institute (ELI)*, da Universidade do Michigan, fundado por ele, além de ter publicado, na revista *Language*, na década de 1940, diversos escritos sobre a área.

Logo em seguida, em 1956, foi criado o primeiro Departamento de LA, em Edimburgo, na Escócia, marcado pelas influências do Conselho Britânico, que comandava a Escócia naquela época. Essa informação é considerada importante para a história da LA não somente por registrar o primeiro local de aparição da área, mas também porque os professores britânicos tinham uma fama de doutrinar asiáticos e africanos a partir do *Received Pronunciation*, método com o qual se empenhavam forçosamente técnicas de incorporação de sotaque britânico aos falantes não nativos da língua, no período de colonização.

Por fim, em 1957, surge o Centro de LA nos Estados Unidos e, em 1964, acontece a institucionalização da LA como disciplina autônoma bem como a criação da Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA). É a partir daqui, então, que a LA passa a

ser vista e reconhecida como uma área independente da Linguística e não como mera aplicação proveniente das teorias linguísticas.

Já no cenário nacional, a LA chegou por volta dos anos 1960, mas só em 1965 aconteceu o 1º Seminário Brasileiro de Linguística. Posteriormente, em 1970, funda-se o primeiro Programa de Pós-Graduação na área de LA ao ensino de línguas no Brasil, na PUC-SP, por Antonieta Celane. A partir desses movimentos de inscrição dos cursos de pós-graduação em universidades brasileiras e da associação de vários professores de língua estrangeira a esses programas, houve a configuração em prol do fortalecimento da LA como uma disciplina autônoma.

Outro marco bastante importante que ocorreu no Brasil durante os primeiros anos da LA aqui no país foi a criação do Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (CBLA), em 1986. É possível inferir que a CBLA já nasceu com um perfil multidisciplinar, dado o caráter multifacetado ao abarcar temas como diversidade e transculturalismo, políticas linguísticas (educacionais) públicas, direitos linguísticos, bilinguismo etc. – natureza que não aparece no surgimento da LA em âmbito mundial, visto a implicação do entendimento da LA como uma aplicação da Linguística, como já comentamos anteriormente.

De acordo com Henry Widdowson (1980), embora tenha tido suas raízes na Linguística, de onde provinha seu arcabouço teórico, a LA perpassa outras áreas, principalmente das ciências sociais, como a psicologia, antropologia, sociolinguística, etnografia, teoria da literatura, dentre outras, buscando bases teóricas de campos que também se preocupam com a língua(gem). Quanto a isso, Guy Cook (1996, p. 5) afirma que a LA é uma “disciplina acadêmica preocupada com a relação do conhecimento sobre linguagem para tomada de decisões no mundo real”.

Outrossim, ainda sob a égide das preocupações da LA, Roxane Rojo (2006) discute que o interesse primário das pesquisas na área se concentrava nos processos de ensino de língua. Nesse sentido, Widdowson (1980) aponta que a LA surge como uma ciência que relaciona as teorias linguísticas e o ensino de línguas considerando todos os outros tipos de conhecimentos que atravessam o processo de ensino, como fatores culturais e sociais, de modo que contribui

para a construção de um caráter interdisciplinar e transdisciplinar para esse vasto campo de investigações.

Inicialmente, o escopo da LA era centrado no ensino de línguas, porém, de acordo com Moita Lopes (2003), atualmente, esse campo começou a se (trans)formar e passou a abarcar também investigações sobre a sociedade em geral e suas necessidades cotidianas associadas a problemas que envolvem a língua(gem). Rajagopalan (2006), por seu turno, colabora com a área ao levantar reflexões que expõem um esforço árduo tanto para desconstruir a ideia de que a LA seria apenas a aplicação de teorias linguísticas quanto para provar que ela não se configura como uma subárea da Linguística:

[...] uma concepção [de linguística aplicada] menos centrada na linguística, mais interdisciplinar e voltada para problemas pode ser identificada onde a linguística aplicada é vista como uma espécie de “zona de embreagem” entre prática e teoria, e onde o linguista aplicado é visto como um mediador entre prática e uma variedade de possíveis fontes disciplinares, sem que a prioridade seja necessariamente dada à linguística (no caso do ensino de línguas, por exemplo, psicologia da aprendizagem, educação geral, sociologia, antropologia, estudos políticos e história, todas elas poderiam ser vistas como desempenhando um papel ao lado da linguística no processo de resolução de problemas) (SMITH, 2000, online).

Conforme salientado por Smith (2000), a Linguística Aplicada diz respeito a um campo interdisciplinar. Nos termos de Moita Lopes (2006), trata-se de uma abordagem transdisciplinar e indisciplinar, uma vez que se refere a um tipo de compreensão da linguagem como forma de renarrar a vida social e reestruturar a forma de produzir conhecimentos.

No Brasil, a LA tem conquistado espaços no campo científico em variados tópicos e áreas do saber. Uma infinidade de pesquisadores, linguistas e grupos de pesquisas tem se debruçado em pesquisas na área, resultando cada vez mais em sua consolidação, importância e autonomia. Nesse ínterim, Cook (2008) faz um levantamento das muitas áreas em que a LA se concentra, elencando, desse modo, três grandes áreas de conhecimentos gerais: (i)

Linguagem e Educação; (ii) Linguagem, Trabalho e Direito; e (iii) Linguagem, Informação e Efeitos. Essa ‘delimitação’ de áreas aparece aqui com o intuito de ilustrar a potência que a LA tem, afinal, esses três grupos refletem as mais distintas questões que tomam forma nas pesquisas em ensino e educação de línguas, linguística forense, políticas linguísticas e/ou educacionais, crenças-emoções-identidades na formação de professores, ensino de tecnologias etc.

Mediante essas muitas áreas, os Grupos de Trabalho (GTs) espalhados pelo Brasil têm contribuído de forma expressiva para a consolidação das pesquisas em LA, a partir da elaboração de relatórios e encontros organizados pelos pesquisadores da área, de modo que foi possível subdividir essa área em diferentes linhas de pesquisa. Para tanto, no congresso de 1998, em Campinas, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL) se organizou em quatro equipes, objetivando definir os subgrupos de pesquisas. Entretanto, em 1999, em Florianópolis, essas equipes propuseram uma reorganização para cinco subgrupos: (i) Transculturalidade, Linguagem e Educação; (ii) Português como L2/LE; (iii) Formação de Professores de Línguas; (iv) Teorias de Gênero (*Genre*) em Práticas Sociais; e (v) Ensino e Aprendizagem de Línguas (COSTA, 2001, p. 5).

Assim, no tocante ao ensino de línguas no Brasil, as estratégias didático-metodológicas e os livros didáticos utilizados sob o prisma da LA dão ênfase à lingua(gem) como forma de interação humana, considerando fatores éticos e sociais e reforçando a ideia de que a linguagem exerce impacto sobre o comportamento do interlocutor, tanto do falante como do ouvinte. Segundo Cavalcante (2004), no início da década de 1990, é consolidada a subárea de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, embora, só mais tarde, no final dessa mesma década, tenhamos visto o desenvolvimento da subárea de ensino e aprendizagem de língua materna.

E só no entremeio das décadas de 1990 e 2000, a LA passa a ser realmente estabelecida como linha de pesquisa em diversos programas de Pós- Graduação no Brasil, implicando, portanto, na “consolidação da LA como área de conhecimento e produção intelectual, reconhecida através de publicações e eventos específicos e do financiamento da pesquisa por agências como CAPES e CNPq” (CAVALCANTI, 2004, p. 25). Por fim, é válido destacar duas

organizações responsáveis pela circulação de pesquisas da área em nosso país, ambas valiosas fontes de construção intelectual, reconhecidas internacionalmente: a Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) e a Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA).

Quanto ao *sujeito*, a LA busca (re)descrevê-lo pautado em teorias decoloniais, *queer*, feministas, dentre outras, o que tem orientado os estudos contemporâneos, os quais advogam pela (re)descrição da vida social, situada em uma crítica franca à episteme ocidentalista, e se alinham ao “pós-modernismo de oposição” ou “pós-modernismo ético”, de Sousa Santos (2010).

Nesses termos, segundo Moita Lopes (2006, p. 31), a LA deve ser constituída de quatro aspectos: (i) uma LA híbrida ou mestiça, com uma imprescindibilidade “que corresponde, na verdade, à mesma reestruturação interdisciplinar que está acontecendo em outros campos do conhecimento”; (ii) uma LA que explore a relação entre teoria e prática; (iii) uma LA que “redescreve o sujeito social ao compreendê-lo como heterogêneo, fragmentado e fluido, historicizando-o”, isto é, as vozes do Sul; e (iv) uma LA em que ética e poder sejam pilares.

Contemporaneamente, a LA, como outras áreas das ciências humanas e sociais, tem se voltado para questões identitárias, problematizando “a importância de se pensar outras sociabilidades para a vida social” (MOITA LOPES, 2006, p. 104), de modo que a compreensão dessas “outras sociabilidades” seja capaz de projetar novas ações políticas. Há, portanto, nos dias atuais, tanto uma total ruptura com a compreensão do que antes se via como objeto de estudo da Linguística quanto um direcionamento para a reinvenção da emancipação – nos termos de Milton Santos (2002) –, através dos estudos da linguagem.

Considerações finais

Neste trabalho, objetivamos organizar, de maneira sucinta, os fatos históricos que traduzem o que nós conhecemos hoje como Linguística e os desdobramentos desses fatos para a existência da Linguística Aplicada (LA). Para tanto, apresentamos variados acontecimentos históricos e como estes colaboraram para a

consolidação de ambas as ciências: a Linguística e a LA. Assim, esperamos que esse panorama – da história da Linguística à Linguística Aplicada – seja útil para a comunidade acadêmica, em especial, para esclarecer dúvidas existentes acerca da história da LA e reforçar que esta é uma área já reconhecida dentro do saber científico e que muito tem a contribuir para a sociedade de modo geral.

(Re)pensar a própria razão de ser da Linguística Aplicada, como nos diz Rajagopalan (2003), é da ordem da urgência, na medida em que à LA pode estar reservada a tarefa histórica de (re)animar a disciplina mãe, a Linguística. Logo, (re)pensar a relação ‘teoria versus prática’ é condição necessária para que haja uma postura crítica do estudioso da linguagem que tem como ponto de partida “a recusa pelo binômio tal qual ele se encontra posto desde a época dos filósofos da Grécia Antiga” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 80).

A Linguística Aplicada, portanto, deve continuamente repensar o próprio lugar da teoria para que não espere que a Linguística teórica lhe forneça ‘algo pronto para ser aplicado’, já que deve produzir conhecimento teórico a partir da observação e da intervenção empírica.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Maneiras de compreender Linguística Aplicada. **Letras [Online]**, n. 2, 1991, p. 4-10.
- CAVALCANTI, Marilda do Couto. Applied linguistics: Brazilian perspectives. **AILA Review**, Amsterdam, v. 17, n. 1, p. 23-30, 2004.
- COOK, Guy. **Applied Linguistics**. Oxford Introductions to Language Studies. Oxford University Press, 2008.
- COSTA, Giselda dos Santos. **Breve histórico da lingüística aplicada**. 2001. Disponível em:
<<https://www.yumpu.com/pt/document/read/12558148/breve-historico-da-linguistica-aplicada-giselda-dos-santos-costa>>. Acesso em: 16 dez. 2020.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica. Interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-44.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**. Linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Do pós-moderno ao pós-colonial e para além de um e outro**. A Gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2010. p. 25-48.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SMITH, Richard. **'Developing the History of Applied Linguistics':** Introductory Remarks. 2000. Disponível em: <warwick.ac.uk/fac/soc/al/research/collect/elt_archive/presentations/developing_history_of_applied_linguistics>. Acesso em: 20 fev. 2014.

WEEDWOOD, Barbara. **História concisa da linguística**. Tradução: Marcos Magno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

WIDDOWSON, Henry. **Teaching Language as Communication**. Oxford: Oxford University Press, 1978. Tradução de José Carlos Paes de Almeida Filho. In: O Ensino de Línguas para a Comunicação. Campinas: Pontes, 1991.

REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA TRANSDISCIPLINAR NA ESCOLA: REPENSANDO AS NARRATIVAS DE SUJEITOS NEGROS NO BRASIL COLÔNIA

Renato Ponzetto Aymeré (UNIFESP)¹
Emanuele de Souza Pacheco (UFPE)²

Contextualização

Como docentes em permanente formação, compreendemos que a problematização do fazer pedagógico deve estar sempre aliada à busca contínua da articulação teoria/prática. Assim como Vasconcellos (2005, p.15), “não estamos defendendo qualquer teoria, mas aquela teoria aliada à realidade, que procura explicá-la, captar sua essência para melhor poder intervir”. Nesse sentido, é através de constantes questionamentos e reflexões que, além identificarmos eventuais dificuldades da prática pedagógica, construímos, pouco a pouco, a base sobre a qual nos apoiaremos para superar tais dificuldades e chegar mais perto do modelo de escola que idealizamos.

Partindo desse pressuposto, apresentamos a proposta deste artigo que, na verdade, se trata de um relato de experiência. Nosso objetivo principal é descrever e analisar um projeto didático transdisciplinar realizado em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental 2 no ano de 2020. Dessa forma, escrevemos não apenas como pesquisadores, mas também como professores de História e Língua Portuguesa da escola básica. Pretendemos desinibilizar o currículo criado no cotidiano, currículo esse que não se limita à definição dos objetos de ensino, mas diz respeito também aos

¹Mestrando em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Paulo. Graduado em História pelo Centro universitário FIEO e em Ciências Sociais pela Unifesp. Atua como professor de História e Sociologia na Rede SESI-SP. E-mail: pa.renato@gmail.com

²Mestre em Educação e Linguagem pela Universidade Federal de Pernambuco. Graduada em Letras também pela UFPE. Atua como professora da escola básica e do Ensino Superior da rede SESI-SP. E-mail: pachecoemanuele@gmail.com

objetivos traçados pelo professor e os procedimentos metodológicos propostos – de modo que todas essas escolhas curriculares têm uma “necessária vinculação com um projeto pedagógico e de sociedade” (NÓBREGA E SUASSUNA, 2014, p. 930).

Nesse âmbito, o currículo praticado não é neutro, mas sim aponta para uma perspectiva específica de educação e de conhecimento. Assim, compreendemos que, como afirma Geraldí (2006, p. 40), “toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula”. Essa opção política norteia a prática docente, de modo que deve, portanto, ser tomada de maneira consciente, e ser permanentemente questionada pelo professor.

Consideramos necessário, portanto, apontar qual ideia de educação e conhecimento norteia a prática pedagógica aqui descrita. Partimos da perspectiva do multiculturalismo crítico (SILVA, 2011), segundo a qual é preciso uma mudança substancial na forma como o conhecimento é trabalhado na escola: o universalismo, o essencialismo e o fundacionalismo do pensamento moderno necessitam ser colocados em xeque. Do contrário, a educação está fadada a cumprir o papel de restringir sentidos e legitimar discursos hegemônicos. Nesse sentido, apontamos não somente para a necessidade da inclusão, no currículo, de narrativas apagadas, mas destacamos importância da reflexão crítica acerca das relações sociais de assimetria presentes na concepção do que é “diferente” e das estruturas institucionais e econômicas que estariam na base da produção dos processos de discriminação e desigualdade.

De acordo com Connell (1993), a “justiça curricular”, teria três princípios: (a) os interesses dos menos favorecidos, (b) participação e escolarização comum e (c) a produção histórica da igualdade. A problematização, em sala de aula, das relações de poder que atravessam o currículo seria, portanto, uma maneira de nos aproximarmos mais da chamada justiça curricular. Tal problematização poderia se dar, num exemplo mais concreto, com o trabalho de determinado conteúdo a partir do discurso do subalternizado – proposta contemplada no relato de experiência aqui proposto. Segundo Moreira e Candau (2003, p. 163):

trata-se de desestabilizar o modo como o outro é mobilizado e representado. (...) Trata-se de desafiar a pretensa estabilidade e o caráter aistórico do conhecimento produzido no mundo ocidental, segundo a ótica do dominante, e confrontar diferentes perspectivas, diferentes pontos de vista, diferentes obras literárias, diferentes interpretações dos eventos históricos, de modo a favorecer ao(à) aluno(a) entender como o conhecimento tem sido escrito de uma dada forma e como pode ser reescrito de outra forma. Trata-se, em última análise, não de substituir um conhecimento por outro, mas sim de propiciar aos(às) estudantes a compreensão das conexões entre as culturas, das relações de poder envolvidas na hierarquização das diferentes manifestações culturais, assim como das diversas leituras que se fazem quando distintos olhares são privilegiados.

Essa abordagem do conhecimento com uma ancoragem social necessariamente leva a questionamentos por parte do professor e do aluno quanto ao próprio currículo institucional. O desvelamento do processo de construção do conhecimento e de sua legitimidade não apenas nos faz pensar nas possíveis versões da narrativa específica trazida para a sala de aula, mas também nos leva a desautomatizar o olhar sob o currículo imposto, de forma que, como aponta Soares (apud Suassuna, 1999, p. 82) podemos questionar:

(...) por que processos e com que critérios certas áreas de conhecimentos, e não outras, são escolhidas para compor o currículo escolar? Por que processos e com que critérios certos conteúdos, recortados de um certo campo de conhecimento, constituem-se em uma disciplina escolar?

Tais questões nos levam à problematização da organização curricular na escola, mais precisamente da fragmentação do conhecimento em disciplinas. Questionar motivos e critérios para tal organização é relevante, porém nosso foco, aqui, é refletir sobre as possibilidades construídas por nós, professores, no atual sistema de ensino. Sendo assim: como propor uma prática pedagógica pautada no multiculturalismo crítico e comprometida com a abordagem do conhecimento de forma menos fragmentada? Em busca disso,

escolhemos trabalhar, nas aulas de História e Língua Portuguesa de uma turma de 8º ano, com uma perspectiva transdisciplinar.

Vale salientar que partimos da ideia de que “a Transdisciplinaridade não procura a dominação de várias disciplinas, mas a abertura de todas as disciplinas ao que as atravessa e as ultrapassa” (CETRANS, 1994, p. 1). Nesse sentido, a sequência didática aqui relatada não se limita à abordagem fragmentada de um conteúdo com o recorte de História e Língua Portuguesa. A partir da confrontação de disciplinas, propôs-se, como será relatado a seguir, a análise de questões raciais no contexto brasileiro, de modo que foi possível construir uma nova visão da realidade que nos cercou e nos cerca, a qual se mostrou muito mais complexa e carregada de nuances - até então apagadas por narrativas hegemônicas e oficiais.

Além do mesmo contexto sócio-histórico, nós, professores de Língua Portuguesa e História, trabalhamos nas aulas o mesmo livro: a HQ Angola Janga (D’SALETE, 2017). Entretanto, vale ressaltar que o compartilhamento do mesmo objeto de estudo não garantiria uma abordagem transdisciplinar, de maneira que houve um esforço para evitar que as disciplinas fossem convocadas como técnicos especializados para resolver determinado problema (MORIN, 2003). Propusemos o trabalho com esquemas cognitivos os quais ultrapassavam os recortes teóricos e metodológicos das áreas de conhecimento, mesclando-os.

Além disso, ainda no que concerne ao aspecto transdisciplinar da proposta pedagógica, vale ressaltar que nos debruçamos não apenas em questões conceituais, mas também em outras formas de lidar com o conhecimento. Estamos de acordo com a ideia de que “uma educação autêntica não pode privilegiar abstração no conhecimento. Ela deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. A educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, do imaginário, da sensibilidade e do corpo na transmissão do conhecimento” (CETRANS, 1994, p. 1-4). Assim, conforme será relatado a seguir, procuramos aguçar a sensibilidade dos estudantes, propondo atividades em que se colocassem no lugar de personagens históricos apagados, preenchendo a realidade com narrativas ficcionais que, além de baseadas em questões históricas, contavam com a criatividade e imaginação dos alunos.

Relato de experiência

Além da pandemia de Covid-19, o assassinato de George Floyd em uma ação policial nos EUA e as manifestações subsequentes do *Black Lives Matters* tiveram uma grande repercussão no ano de 2020. O assunto foi bastante debatido nas redes sociais e mobilizou pessoas em todo o mundo. Com a escola não foi diferente: durante as aulas, era comum ouvir alunos das mais variadas séries e idades falando sobre o assunto.

A partir da compreensão de que a escola não está à parte da sociedade, cabendo-lhe inclusive auxiliar na compreensão nos fenômenos sociais e culturais que surgem, elaboramos um projeto que, embora partisse das questões raciais dos EUA, tinha como foco a realidade dos negros no Brasil Colônia. A proposta era levar os alunos a desenvolver as seguintes habilidades: a) compreender as formas como os preconceitos étnicos e raciais se estabeleceram ao longo da história; b) imaginar e sentir a vida de pessoas esquecidas/apagadas por uma determinada perspectiva histórica.

O filme “Escritores da liberdade” foi escolhido para dar início ao projeto, sensibilizando os estudantes em relação às questões que seriam estudadas mais adiante. O filme se passa em um período próximo ao escândalo que escancarou o racismo policial nos Estados Unidos na década de 90: o caso Rodney King. Depois abordar um homem negro que parecia dirigir seu carro embriagado, os policiais passaram a agredi-lo fisicamente e verbalmente. A abordagem policial foi filmada por um morador de uma casa próxima e a cena revoltou a população americana, sobretudo após o veredito do juiz inocentar os policiais. Tentando lidar com a situação e criar um futuro próximo em que as diferenças raciais não levassem a revoltas sociais, políticos estadunidenses propuseram transformar as escolas em espaços multirraciais, em que brancos, negros, latinos e asiáticos convivessem de maneira harmônica.

Porém, no filme “Escritores da liberdade” acompanhamos uma escola em que, apesar do acolhimento de alunos de diversas origens, não se promove uma integração real. Ou seja: embora dividam a mesma sala de aula, os alunos só interagem com seus pares: o grupo de mexicanos não conversa com o grupo de coreanos etc. Isso ocorre porque fora da escola os jovens se dividem por

gangues étnicas de forma a se proteger e atacar outras gangues, de maneira que a escola se torna uma extensão da dinâmica das ruas. É nesse contexto que atua a professora Erin Gruwell. Após poucas semanas de trabalho, ela percebe que a realidade em que seus alunos vivem é complexa e distante da sua. Embora ela tente se conectar com eles trazendo referências como Tupac Shakur, é constantemente ignorada ou desrespeitada.

A professora só consegue se conectar com os alunos quando, ao mediar um conflito em sala, percebe que os estudantes não sabem o que foi o holocausto. Nesse momento se estabelece uma relação entre a forma como o nazismo submetia pessoas a situações humilhantes, vexatórias e letais e o modo como as gangues as quais os alunos integram fazem o mesmo. Importante notar que embora a professora trabalhe o holocausto e o nazismo em sala de aula, os conteúdos não se encerram em si mesmos: são maneiras refletir sobre o cotidiano dos jovens. A violência nas ruas é consequência direta da desconfiança em relação a outros grupos étnicos e da ideia de superioridade racial.

O filme foi um importante gatilho para o nosso projeto pedagógico na medida em que possibilitou que os alunos percebessem as semelhanças e diferenças das consequências dos conflitos raciais em momentos e lugares distintos. Assim, se na Alemanha durante o início do século XX judeus foram levados a campos de concentração e campos de extermínio, nos Estados Unidos do final do século XX temos grupos étnicos brigando entre si pelo domínio das ruas e, como consequência direta, promovendo um verdadeiro “banho de sangue”. Dado que o filme estabelece relações entre o holocausto e a forma como diferentes etnias são tratadas nos Estados Unidos, durante as aulas de História trabalhamos como o conceito de raça foi construído em uma base pseudocientífica.

Para tanto, debatemos a inconsistência do conceito de raça quando aplicada aos humanos: as diferenças entre os *homo sapiens* são provenientes das adaptações físicas pelas quais determinados grupos dessa espécie passaram. Por exemplo, através de mapas e retratos de pessoas de diferentes etnias, discutimos como o clima frio da região norte da Ásia influenciou na predominância do nariz achatado e nos olhos puxados dos moradores da região. Dessa forma, tratamos de apontar como a divisão por raça é erroneamente

aplicada a seres humanos, haja visto que as diferenças entre os *homo sapiens* são pequenas se comparadas às diferenças entre raças de outras espécies. Um chipanzé e um gorila, por exemplo, guardam diferenças significativas se compararmos com as diferenças entre um *homo sapiens* caucasiano e um *homo sapiens* negroide.

O trabalho da professora do filme com o livro “diário de Anne Frank” é outro ponto interessante o qual foi explorado durante as aulas de Língua Portuguesa e História. Solicitamos que os alunos realizassem uma pesquisa sobre a biografia de Anne Frank e a partir disso o professor de História contextualizou o Holocausto e chegou aos questionamentos: quantos holocaustos foram promovidos no Brasil? Por que não falamos sobre eles? Nas aulas de Língua Portuguesa, foram estudados coletivamente trechos do diário, de modo que analisamos as suas nuances no que se refere à narrativa adolescente e à linguagem poética ensaiada por Anne Frank. Além disso, a partir do texto, sistematizamos as características do gênero textual diário íntimo e debatemos sobre a função social do mesmo. Foi questionado aos alunos a relevância, no filme, da escrita de um diário por parte dos estudantes. Por que a professora propôs a produção desse gênero? Como isso afetou vínculo professora-aluno? Como essa escolha mobilizou os estudantes a escrever a ponto de lançarem um livro que deu origem a um filme? Partindo dessas perguntas, houve um debate sobre a potência da escrita na construção da história e preservação da memória.

Ademais, refletimos sobre a relevância do diário como registro histórico e também como um instrumento de humanização de sujeitos. Anne Frank, por exemplo, deixou de ser um número e ganhou contornos complexos e únicos. Prova dessa humanização através do diário é que, no filme, a partir da história de uma menina judia, e que, portanto, não se encaixa em nenhuma das etnias que as gangues costumam entrar em conflito, os jovens conseguem perceber as consequências de seus atos, isto é, criam empatia pelos colegas de sala, uma vez que a dor que sentem com o assassinato de um amigo é a mesma do que provocam quando matam a integrante de uma gangue rival.

Importante frisar que o filme também trata da questão do esquecimento/apagamento de indivíduos na história. Em um dado momento os personagens visitam um museu dedicado ao Holocausto

e ali encontram histórias de pessoas que passaram pelos campos de concentração. Pessoas que não são apresentadas ao público, pessoas que em geral são esquecidas, apagadas da história. Assim, o filme também permitiu que os nossos alunos compreendessem o contexto de violência e preconceitos em que os personagens do filme estavam inseridos e, sobretudo, como as marcas do preconceito e violência contribuíam para que os mesmos não se sentissem sujeitos históricos. Em outras palavras, por se sentirem menores, sem importância, quase invisíveis, os personagens do filme não reconheciam que tinham o poder de transformar o mundo em que viviam. A única maneira de serem notados era pertencer às gangues.

Essa questão do apagamento de sujeitos foi explorada durante as nossas aulas, de maneira que o professor de História explicou não ser por acaso, por exemplo, que ainda hoje haja um enorme acervo com informações como nome, sobrenome, idade, e quantidade de filhos, dos italianos que chegaram ao Brasil no século XIX, mas não se encontra com a mesma facilidade os registros de negros escravizados que chegavam no País no mesmo período. A partir de reflexões como essa, discutimos com os alunos sobre os atores sociais esquecidos/apagados na história do Brasil e a importância da ficção para preencher essa lacuna. E então chegamos no trabalho com o livro *Angola Janga*, de Marcelo D'Saete.

A HQ conta a história de Palmares e desvela narrativas de pessoas negras como Ganga Zumba, Ganga Zona, Zumbi, Dandara e Acotirene. Propusemos uma leitura mediada do livro. Os alunos liam três capítulos por semana e esses eram discutidos nas aulas de Língua Portuguesa. A professora utilizava perguntas mobilizadoras e selecionava partes específicas da HQ para que os alunos não apenas desenvolvessem as habilidades de sintetizar o enredo, mas também analisassem determinados aspectos de forma mais aprofundada, como por exemplo a carga poética dos recursos não verbais do livro, ou seja, das imagens. Estudamos também as estratégias visuais usadas pelo autor, a construção de *flashbacks* na narrativa e a carga poética dos diálogos. Além disso, debatemos sobre a composição dos personagens: a relação entre acontecimentos do passado e a formação da personalidade, as características físicas e psicológicas etc.

Nas nossas aulas, foi possível, a partir do enredo do livro, um

aprofundamento na história do quilombo dos Palmares. A HQ apresentou personagens, lugares e situações embasadas em pesquisas e documentos da época, ao mesmo tempo em que contou com a sensibilidade do autor para criar outros personagens e eventos que pudessem contribuir com a história de resistência de homens e mulheres negros escravizados, sem distorcê-la. Dessa maneira não só Zumbi, mas outros personagens históricos como o bandeirante Domingos Jorge Velho, passam a ser humanizados e deixamos de enxergá-los como heróis ou vilões e sim como pessoas com dúvidas, angústias, crises, alegrias e decepções e tantos outros sentimentos que compartilhamos. Partindo da perspectiva de que não é possível resumir os personagens e acontecimentos a simples antagonismos (negros contra brancos, quilombo contra engenho etc.) temos uma narrativa rica, plural e complexa.

Para além dos personagens esquecidos que a HQ revisita e dá novos contornos, nas aulas de História também foram abordadas as diversas revoltas organizadas por homens e mulheres negros. Dessa forma, tentamos apresentar eventos poucos conhecidos da história da Brasil, como a revolta dos Malês e a revolta do engenho de Santana, bem como indivíduos apagados, como Luiza Mahin e o Dragão do Mar. Ademais, a ainda a partir de Angola Janga, foi possível estudar a estrutura dos engenhos de cana de açúcar e dos quilombos. Comparamos descrições e imagens de livros didáticos com os desenhos da história em quadrinho. Assim, durante as aulas os alunos analisaram, por exemplo, a maneira como o autor compõe o cenário com a casa grande, a senzala e a capela. Dessa forma, partindo da compreensão do funcionamento da moenda e sua relação com o trabalho escravo, os estudantes puderam dar um novo significado às páginas que ilustram o funcionamento de engrenagem.

Conforme exposto, durante as aulas nos preocupamos em reforçar a relevância da HQ de Marcelo D'Saete não só para completar as lacunas da história do País, mas também para humanizar personagens até então apagados pela narrativa colonizadora a qual ainda perpassa o currículo escolar. Embora boa parte dos personagens do livro tenha existido e seja citada em documentos históricos – alguns inclusive constam no início dos capítulos –, coube a Marcelo D'Saete imaginar quais seriam as ações dessas pessoas, seus diálogos, suas relações, seus sentimentos.

Dessa forma, construímos com os alunos a ideia de que a composição dos personagens só foi possível graças à pesquisa histórica e à criatividade do autor que, utilizando-se de sua sensibilidade e intuição, deu vida a personagens que eram resumidos a escravos, possibilitando que leitores entrassem nessas narrativas, se identificassem e se emocionassem.

Partindo dessa reflexão, propusemos a produção de um diário ficcional de sujeitos negros do Brasil Colônia até então apagados do currículo escolar e da história oficial. De início, nós, os professores, realizamos uma pesquisa em acervos digitais de museus e arquivos nacionais em busca de documentos históricos do século XVIII e XIX, período em que a escravização de negros no Brasil chegou a seu auge. O intuito era encontrar registros de pessoas que foram trazidas da África, “comercializadas”, procuradas ou alforriadas. Embora de certa forma já esperássemos, não deixou de ser uma surpresa a grande dificuldade de encontrar documentos de identificação dessas pessoas. Constatamos que, ao chegarem no Brasil, os africanos eram “batizados” com um nome genérico em português e perdiam completamente a identidade, de maneira que não havia mais qualquer registro dos seus genitores, país de origem, etc. Além disso, nos deparamos com o fato de que muitos documentos do período da escravidão foram incinerados durante o processo da abolição, de forma que parte da história do País se perdeu.

Apesar da dificuldade, conseguimos encontrar documentos como carta de alforria, cartaz e anúncio de procura de escravo fugido, nota em jornal sobre clube do livro de escravos, contrato de compra e venda de negros escravizados, fotos com material de negros que eram pintores e, por fim, obras desses artistas as quais retratavam o rosto de escravos do período. Tais documentos históricos foram extremamente relevantes para a última etapa do projeto aqui relatado. Inicialmente compartilhamos com os alunos a dificuldade de encontrar os registros e pedimos que fizessem suposições que explicassem tal dificuldade. Surgiram questões como a desorganização das instituições, a falta de interesse de se preservar a memória no Brasil, o propósito de esconder um crime contra a humanidade etc. O professor de História mediou essa discussão, explicando de forma sucinta todo o processo de apagamento histórico.

Posteriormente, mostramos aos estudantes um documento histórico encontrado (mais precisamente um anúncio de escravo fugido) e desenvolvemos uma atividade de interpretação de texto e criação em que o aluno deveria: extrair informações históricas do registro; fazer suposições a partir das pistas encontradas; imaginar narrativas com base no documento em questão. Foram socializadas as respostas dos estudantes e, após discussão coletiva, foi possível sistematizar formas de ler e analisar documentos históricos. Além disso, refletimos que os registros são apenas pistas, cabendo ao pesquisador articulá-los com outras informações e montar um quebra-cabeça para a reconstrução do passado.

Feita essa reflexão, voltamos à discussão sobre o papel da ficção na reconstrução do passado. A partir dos exemplos do diário de Anne Frank e dos escritores da liberdade, os alunos reforçaram a ideia de que livros literários são também um registro histórico, ou seja, pistas na reconstrução de narrativas. Além disso, nos ajudam a humanizar personagens históricos, como é o caso de Anne Frank, cuja história emocionou e mobilizou estudantes da periferia dos EUA na década de 90.

Abordada a confluência entre História e Literatura, realidade e ficção, propusemos aos alunos uma produção textual. Cada estudante recebeu um documento do qual deveria partir para escrever um diário ficcional de uma pessoa negra cuja narrativa foi apagada da história, mas o nome ainda consta em registros difusos do Brasil Colônia. Pelo fato de o projeto ter sido desenvolvido em 2020, durante a pandemia do Covid-19, utilizamos um aplicativo de produção de diário *online*. Tal aplicativo tinha, além da escrita, ferramentas como: postagem de imagens e fotos, desenho livre, organização de páginas, gravação de áudio etc. Disponibilizamos um vídeo-tutorial para que os alunos aprendessem os recursos que poderiam ser utilizados por eles. Entretanto, solicitamos aos estudantes que não usassem ferramentas como gravação de áudio, o que seria impossível no período do Brasil Colônia. Quanto ao desenho e postagem de imagens e fotos, demos a opção de o estudante fazer rabiscos, desenhar mapas, coletar fotos do período e postá-los como se fosse um anexo, uma colagem no diário.

Quanto às orientações para a produção do texto em si, elaboramos um projeto escrito em que constavam a proposta da

produção e os critérios gerais de avaliação. Lemos as orientações nas aulas e as discutimos com os estudantes. A proposta era que eles conseguissem relacionar a proposta do trabalho com o que havíamos estudado até então. Assim, para explicar de onde partiriam as ideias iniciais do diário, reforçamos o passo a passo para interpretar um documento histórico. Além disso, revisamos questões relacionadas à rotina e às relações estabelecidas nos engenhos e quilombos, afinal são ambientes por onde circulariam os personagens e, por isso, estariam presentes no diário.

Para que os alunos compreendessem melhor a proposta de escrever um diário, também revisamos brevemente as características do gênero textual em questão – as quais foram estudadas anteriormente através de trechos do diário de Anne Frank. Assim, os alunos puderam compreender a relevância do uso da primeira pessoa do singular (eu), relato de rotina, marcação de data, exposição de pensamentos e sentimentos etc.

Ademais, retomamos a discussão sobre a composição dos personagens na HQ Angola Janga e, a partir disso, orientamos que o estudante criasse uma página no diário com um breve perfil de seu personagem. Enfatizamos a importância de se manter uma lógica na construção do perfil, considerando as características já expostas nos documentos históricos e criando novas características, principalmente psicológicas, mas de uma forma que não houvesse contradições. Para ficar mais concreto, demos exemplos como: se seu personagem é um abolicionista, não pode haver uma cena em que ele maltrata um personagem negro, ou se seu personagem tem um trauma de infância que envolve um lago, não faz sentido ele fugir do quilombo nadando pelo rio.

Ainda quanto à construção dos personagens, tratamos da relevância de haver um aprofundamento nas histórias de vida. Novamente nos remetemos a questões já estudadas no trabalho com Angola Janga. Comentamos que a narrativa no diário poderia ter *flashbacks*, ou seja, lembranças antigas, e elas podem ser associadas com o presente. Além disso, reforçamos a necessidade de expor as contradições, dúvidas, medos, alegrias, delicadezas, desejos e outros sentimentos do personagem, de modo que o diário não poderia ficar limitado a acontecimentos da rotina.

Também foram dadas orientações quanto à variação linguística a ser utilizada pelos alunos. Por mais que a ideia fosse retomar narrativas de negros do Brasil Colônia por meio da ficção, não seria viável reproduzir aspectos linguísticos do período – além do fato de que a maior parte dos negros não eram alfabetizados. Esclarecidas essas questões, solicitamos que, haja visto o contexto escolar, os estudantes usassem a norma padrão, evitando uso de gírias atuais e abreviações típicas da internet, ficando atentos à ortografia e à pontuação – aspectos esses trabalhados em outros momentos nas aulas de Língua Portuguesa.

Ainda nas orientações quanto ao trabalho, destacamos a importância da sensibilidade e criatividade. Reforçamos que, além de baseadas em documentos históricos, as narrativas produzidas pelos alunos contariam com o elemento da ficcionalização, o qual seria decisivo para a importante responsabilidade de humanizar pessoas que foram apagadas da nossa história e para as quais os alunos dariam vida, assim como o fez Marcelo D'Saete.

O diário produzido pelos alunos foi um instrumento avaliativo, de maneira que por meio dele pudemos compreender melhor o processo de aprendizagem de cada estudante. As produções nos levaram a refletir sobre as nossas escolhas curriculares, o que inclui os conteúdos que escolhemos trabalhar e os procedimentos metodológicos desenvolvidos. Assim, conforme será exposto no tópico a seguir, identificamos os pontos altos e baixos do projeto didático e também pudemos refletir sobre o caráter transdisciplinar da proposta.

Considerações finais

Conforme mencionado, as produções dos estudantes nos auxiliaram a compreender se e como ocorreu o processo de aprendizagem dos conteúdos propostos por nós. Inicialmente, vale destacar a dificuldade dos alunos em ler o documento histórico do qual deveriam partir para criar o diário. Alguns estudantes não conseguiam interpretar o documento e encará-lo como uma pequena parte de um contexto mais amplo. Assim, esperavam encontrar informações claras e precisas sobre seus personagens, de maneira que não precisariam relacionar o registro com outros elementos

históricos, preenchendo lacunas e criando hipóteses. Talvez essa dificuldade tenha surgido pelo fato de termos trabalhado de maneira muito breve a interpretação de documentos históricos. Poderíamos ter proposto exercícios práticos em que os alunos relacionassem notícias, entrevistas e dados para compreender de maneira mais global um determinado evento histórico.

Outro ponto que causou dúvidas e até mesmo estranhamento por parte dos alunos foi a possibilidade de utilizar elementos ficcionais para preencher lacunas de documentos históricos. Perguntavam com frequência como saberiam de determinada informação se ela não constava no documento. Inicialmente houve certa resistência para usar a imaginação e criatividade na construção da narrativa do diário. Embora tenhamos enfatizado o caráter histórico e ficcional da HQ Angola Janga, isso não foi suficiente para que os alunos se sentissem à vontade para criar suas próprias histórias, o que demonstra um grande peso da cultura escolar, na qual parece não haver espaço para a criação e autoria. Dessa forma, o estudante tende a achar que o conhecimento vem pronto, tendo que ser reproduzido, isto é, o aluno não participaria do processo de produção do conhecimento. Essa questão está arraigada na escola e é necessário um trabalho contínuo para modificar a concepção de educação de docentes e discentes.

Entretanto, apesar da dificuldade inicial, os estudantes, com nossa ajuda, compreenderam a proposta e criaram personagens complexos e com características que os aproximavam de nós. Nos diários surgiram questões como: dúvidas sobre sexualidade; angústia sobre relações amorosas, sentimentos de paternidade, conflitos familiares etc. Os estudantes ficaram bastante preocupados com a coerência interna do enredo e com a construção do perfil psicológico do personagem, com os quais se envolveram afetivamente, de modo que puderam humanizar sujeitos negros apagados da história – o que, conforme exposto nesse relato, era um de nossos principais objetivos. Dessa forma foi possível a construção de uma história que não privilegia grandes heróis e grandes acontecimentos, mas sim indivíduos subalternizados, até então considerados ordinários e banais, os quais (re)significam o tempo e espaço em que estão inseridos, criando alternativas e dando rumo para as suas próprias vidas.

O desenvolvimento das narrativas e dos personagens foi o grande enfoque dos alunos, de modo que parece não ter havido tanto espaço para o abordar de forma aprofundada as relações sociais estabelecidas no Brasil Colônia e os locais em que eram ambientadas, como os engenhos e os quilombos. Esses conteúdos foram contemplados nas aulas e avaliados processualmente, de forma que consideramos que a aprendizagem foi consolidada. Sendo assim, nos parece que a dificuldade dos alunos foi relacionar essas informações históricas com a ficção criada por eles. Fica perceptível uma visão fragmentada do conhecimento, visto que os estudantes não conseguiram atrelar, em uma mesma produção, habilidades de naturezas diferentes. Se compreendida a possibilidade de criar uma ficção, exclui-se boa parte de elementos históricos. Se o enfoque está na subjetividade, exclui-se a objetividade.

Com isso, passamos a nos perguntar: o que faltou no projeto para que os alunos se abrissem para a possibilidade de lidar com o conhecimento de forma holística? A leitura e discussão coletiva, bastante presentes na nossa metodologia, não foram suficientes? Seriam necessárias atividades de produção as quais mobilizassem os estudantes de forma menos abstrata e mais concreta para, depois, chegarmos à proposta de produção final do diário? Essas são hipóteses do que poderíamos modificar na nossa prática pedagógica. A única certeza é que a transdisciplinaridade continua sendo um desafio em uma cultura escolar em que o conhecimento é historicamente fragmentado. Para lidar com esse desafio, é preciso uma prática contínua e coletiva, a qual só será integralmente possível quando revermos a organização curricular da escola. Enquanto isso não acontece, enfatizamos a importância de propor projetos didáticos transdisciplinares e refletir sobre eles.

Nesse sentido, consideramos essenciais os relatos de experiência na formação continuada do professor, que é também pesquisador. A reflexão sobre nossa própria prática pedagógica nos leva à constante problematização de nossas escolhas metodológicas e a questionamentos relevantes no que concerne não apenas ao ensino de determinadas disciplinas, mas também às diversas possibilidades de organização do currículo no trabalho com o conhecimento na escola. Conhecimento esse que precisa ser

encarado como algo amplo que não só nos serve como ferramenta para entender a realidade, mas é a própria realidade.

REFERÊNCIAS

CETRANS – Centro de Educação Transdisciplinar. **Educação e Transdisciplinaridade**. São Paulo, 1999. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127511> . Acesso em: 10 de maio de 2021.

CONNEL, Robert. **Schools and Social Justice**. Montreal: Our Schools/ Our Selves Education Foundation. 1993.

D'SALETE, Marcelo. **Angola Janga: uma história de palmares**. São Paulo: Veneta, 2017.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____ (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006. p. 39-46.

MOREIRA, Antônio Flávio. CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: **Revista Brasileira de Educação**. Nº 23. Maio/Jun/Jul/Ago 2003. p. 156 a 168.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NÓBREGA, Jailton Jáder; SUASSUNA, Lívia. Currículo de língua portuguesa: um estudo da rede estadual de Pernambuco. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 01 jan/abr. 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/14378/14691>. Acesso em: 10 maio 2021.

SILVA, Tomás Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SUASSUNA, Lívia. Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa para o 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: uma apreciação crítica. In: MARCUSCHI, E. (org.). **Formação do educador, avaliação e currículo**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1999.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2005.

AS FRAGILIDADES DOS APLICATIVOS DE RELACIONAMENTOS: OS IMPACTOS ENTRE ESTUDANTES VÍTIMAS DE EXTORSÕES E MANIPULAÇÕES VIRTUAIS

Diego De Conto (Feevale)¹

Eliana Perez Gonçalves de Moura (Feevale)²

Considerações iniciais

Vivemos num mundo conectado; praticamente toda pessoa possui um smartphone ao menos, ou um computador, o que significa dizer que praticamente todos esses indivíduos acessam algum tipo de rede social, seja Instagram, Facebook, Twitter, entre diversas outras. Desse modo, pessoas ou organizações possuem como valores e objetivos comuns, o interesse em partilhar informação, sejam para amigos, familiares, colegas de trabalho com quem mantém ou não algum tipo de vínculo. De acordo com KING *et al* (2014):

Atualmente as redes sociais podem ser definidas como uma estrutura social composta por pessoas ou organizações, reunidas por um ou vários tipos de relações, que partilham

¹ Bacharel em Direito pela Universidade de Santa Cruz do Sul (2018), Mestrando em Psicologia Universidade Feevale, pesquisador com experiência na área de Direito, com ênfase em Direito e Tecnologia, Direitos Especiais, Redes Sociais, Engenharia Social, Direito de Família e Famílias Virtuais, possui titulação internacional nas áreas de Conciliação, Direito Internacional Humanitário e Resolução De Conflitos pela Universidad Nacional De Colombia (2015). E-mail: diegodeconto87@gmail.com

² Possui graduação em Psicologia pela Universidade Católica de Pelotas (1982), mestrado em Psicologia Social e Personalidade pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1996) e doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2003). Atualmente é docente do curso de graduação em Psicologia e docente-pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social e do Mestrado Acadêmico de Psicologia, da Universidade Feevale. Tem experiência na área da Psicologia Social e da Educação, com ênfase Interdisciplinar, atuando principalmente nos seguintes temas: práticas psicossociais; modos de subjetivação; práticas educativas; educação em espaços não escolares; contextos de vulnerabilidades; pesquisa qualitativa. Associada a Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO) e à Rede Latino-americana de Estudos sobre o Trabalho Docente (REDESTRADO). É coordenadora substituta do Mestrado Acadêmico em Psicologia e vice-coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa-CEP/Feevale. E-mail: elianapgm@feevale.br.

valores e objetivos comuns. Uma das características fundamentais na definição das redes é ser uma ligação social entre pessoas que se juntam através da identificação e da necessidade de participação social (p. 180).

A referida autora ainda complementa o comentário acima com algo muito importante, a ética. Segundo ela, estar na frente da tela de um computador ou de um smartphone nos possibilita adicionar ou descartar muitos usuários, fazendo com que amizades e relacionamentos amorosos virtuais, possam começar e/ou terminar por um simples toque, sem ao menos termos conhecido pessoalmente determinadas pessoas.

As redes sociais possibilitam relacionamentos sequenciais, permanentes ou esporádicos e não hierárquicos entre os participantes. As redes, portanto, podem ser uma estrutura mutante, aberta e com a habilidade de se fazer e desfazer rapidamente. Nas redes de comunicações são necessários confiança, ética e lealdade para que as relações sejam mantidas e preservadas (KING et al, 2014, p. 180).

Além disso, o ingresso precoce dos jovens nas Redes Sociais vem tornando-se algo cada vez mais frequente. Segundo Young (2019) “os jovens estão na vanguarda da prática de networking social e são mais hábeis no uso das redes sociais do que suas contrapartes mais velhas. A mania de acessar as redes sociais, porém, vem causando grandes preocupações.” (p. 49)

Desse modo, o presente trabalho, na modalidade de um ensaio teórico, pretende problematizar as fragilidades das redes sociais, discutindo esses novos métodos de manipulação no ambiente virtual, mais especificamente, nas Redes Sociais, apontando possíveis impactos psicológicos decorrentes.

Redes sociais e aplicativos de relacionamentos

A forma como buscamos um relacionamento amoroso mudou drasticamente nas últimas décadas. Antes da virtualidade, saíamos para festas, bares e afins com o objetivo de buscar um parceiro.

Porém, atualmente, a forma tradicional de interação humana deu espaço aos sites e aplicativos de relacionamentos.

Segundo Navarro (2017):

A forma como as pessoas se conhecem visando a uma relação amorosa tem história. No século XIX, o amor passou a ser uma possibilidade no casamento. O jovem via a moça na igreja e pedia permissão ao pai dela para visitá-la em casa. Os encontros eram na sala, com a família toda observando. No início do século XX, como vimos, o automóvel e o telefone permitiram uma grande mudança no amor: o encontro marcado. Nunca tinha havido nada parecido. Nas últimas décadas do século, os casais se conheciam nas baladas ou eram apresentados por amigos (p. 216).

Os aplicativos são intuitivos e fáceis de manusear, funcionam como um jogo e, ao acessar a plataforma os perfis que foram triados por idade, sexo, distância aparecem na tela como num jogo de cartas. Assim, o usuário apenas desliza o dedo para a esquerda ou direita que tem como significado sim ou não, a fim de obter um “match”, ou seja, a compatibilidade e iniciar um diálogo com outro usuário. Para se ter ideia da dimensão territorial de pessoas conectadas nestes aplicativos, Kimura (2017) faz a seguinte análise:

Pegue apenas pessoas até 2km de raio à sua volta, apenas do sexo que lhe atrai e com idade entre 18 a 25. Você verá que existem, aproximadamente, 10.000 usuários com este perfil. Associe a isso o uso das plataformas sociais (Facebook, Twitter, Tinder, Happn, Badoo, fóruns, comunidades e grupos) e você terá ferramentas para se conectar a milhares de potenciais parceiros (p. 74).

Porém, por mais que jovens no início da fase adulta sejam os que mais acessem as plataformas de relacionamentos virtuais, cada vez mais adolescentes e crianças vem acessando a esses espaços, desconhecendo os riscos que essas plataformas oferecem.

Kirkpatrick (2015), define o aplicativo Tinder como:

Tinder Es una de las apps para celulares más populares del momento que se descarga por internet para teléfonos Android y Iphone. ¿En qué consiste? Es muy fácil, se trata de una aplicación donde puedes encontrar personas con tus gustos e intereses muy cerca de donde te encuentres. ¿Por qué? Porque tiene un sistema de geolocalización, como si fuera un GPS, que te marca tu ubicación y la de tus contactos. ¿Es exitoso? Al parecer, sí.

Porém, devemos lembrar que ao entrarmos nesse novo contexto de relacionamento vamos nos confrontar com as fragilidades da rede³, pois não temos como saber com clareza a veracidade das intenções desses usuários, tampouco de seus verdadeiros interesses nessas plataformas.

As fragilidades das redes sociais

Não há dúvidas sobre as grandes contribuições que a expansão do uso da internet trouxe para nossa vida. Cada vez mais, usamos aplicativos para as mais diversas finalidades práticas e cotidianas, das operações bancárias, às compras online, passando pelo aluguel de maradias em qualquer parte do mundo, até os relacionamentos afetivos. No entanto, junto com as facilidades, a rede mundial também contém fragilidades, dentre tantas, os riscos provocados pelos engenheiros sociais.

Engenharia social

Por Engenheiros Sociais, entende-se internautas que são mestres na arte da manipulação no meio virtual, são pessoas de alto poder de persuasão e convencimento que podem tirar proveito de qualquer tipo de situação que lhe convém. Geralmente é um criminoso que:

se faz parecer para seu alvo como se fosse tudo real. Em seu perfil, o criminoso publica fotos, informa seu local de trabalho e adiciona pessoas como seus parentes, pessoas estas que

³ Word Wide Web

podem ser membros da quadrilha de espionagem da qual o bandido faz parte (SILVA, 2015, posição⁴ 1672).

Os Engenheiros Sociais estão praticamente em todos os lugares da internet, porém encontraram um novo e grande nicho nas Redes Sociais e aplicativos de relacionamentos virtuais.

Durante algum tempo o espião fica trocando apenas mensagens por uma rede social com seu informante. Depois de algum tempo, o criminoso vai ganhando a confiança da vítima e consegue marcar um encontro. Os dois podem até iniciar um relacionamento amoroso e é aí, que o problema se instala (SILVA, 2015, posição 1672-1680).

O autor acima citado ressalta, ainda, como devemos nos prevenir desses falsários, já que a internet é um lugar público, onde qualquer pessoa pode ser um alvo em potencial.

As pessoas precisam estar atentas a diversos cenários e não confiar totalmente em alguém que se conhece a pouco tempo, ou ainda em quem se conhece a mais tempo, mas não se tem a certeza de quais são suas reais intenções. Pessoas muito prestativas, agradáveis, que conhecem todos e conversam sobre qualquer assunto, podem ser verdadeiros bandidos, que envolvem suas vítimas objetivando obter dados confidenciais e praticar golpes (SILVA, 2015, posição 1687-1694).

Esses meliantes, não buscam apenas obter informações sigilosas ou alienar em golpes pessoas adultas, eles, podem usar os mesmos princípios de alienação com crianças e adolescentes. Porém nesse caso, passando-se por pessoas da mesma idade a fim de ganhar confiança e, assim, cometer aliciamento, e ainda cometer algum tipo de extorsão para não tornar públicas conversa, imagens ou vídeos íntimos caso praticados com esses jovens. De acordo com Santa Cruz de Oliveira (2018)

Os praticantes deste tipo de crime agem principalmente nas salas de bate-papo e sites de relacionamentos, onde criam

⁴ E-book Kindle

perfis falsos, passando por criança ou jovem da mesma idade, com o objetivo de ganhar a confiança dos mesmos e desta forma obter informações tais como: escola onde estuda, endereço da residência, hábitos e, o pior, marcar encontros virtuais a fim de realizar o aliciamento, o assédio, para no passo seguinte combinar um encontro real. (p.53).

Vale ressaltar que há indícios de que muitos destes engenheiros sociais sofrem de algum tipo de distúrbio, tema este que será abordado nos próximos itens.

Ciberpsicologia

A Ciberpsicologia surgiu recentemente como novo ramo da Psicologia e tem como objetivo compreender e explicar os efeitos do uso excessivo das novas tecnologias sobre o comportamento humano. Ainda que seja um campo de estudos recente, já há acúmulo de investigações que apontam a forte correlação entre o uso excessivo das novas tecnologias e evidências de transtornos comportamentais e patológicos em seus usuários.

A CiberPsicologia, portanto, incorpora o elemento tecnológico como eixo central de sua análise, sem perder de vista que é a pessoa a que interage de uma forma ou de outra. Descrever e compreender os hábitos, usos e abusos dessa tecnologia se tornou o objeto de estudo da CiberPsicologia (LA SERNA, 2017, posição 75).

No que diz respeito a crianças e adolescentes, deve-se analisar se o problema é patológico ou não, a fim de buscar uma solução o mais rápido e eficiente possível.

Para identificar e cuidar das crianças e dos adolescentes em risco, é importante definir o problema de maneira suficientemente precisa para distinguir entre patologia e as variantes normais do desenvolvimento, uma questão ainda mais dificultada pela adoção rápida e entusiasmada dessas tecnologias em nossas escolas, ambientes de trabalho e lares para a comunicação, a educação e o entretenimento (YOUNG et al. 2019, p.8).

La Serna (2017) destaca que se deve levar em conta que a Ciberpsicologia juntamente com a Neurociência, configura um dos ramos da psicologia que está em mais constante transformação “pois ambos oferecem um melhor conhecimento à medida que os instrumentos de avaliação e observação são cada vez mais sensíveis e ofertam detalhes que antes eram impensáveis (posição 75).

Muitos usuários criam uma vida secundária na internet, isto é, uma vida “online” onde podem ser quem quiserem e felizes, enquanto na realidade estão ilhados em suas casas, tendo uma vida “offline” totalmente diferente. Assim:

Casi todas las personas que usan redes sociales de manera asidua, crean dos identidades que en algunos casos son completamente diferentes la una de la otra. Una es la identidad o personalidad que utilizan para las redes sociales: online y la otra es la personalidad “normal” off-line (PUTTEN, 2018).

Vale ressaltar que indivíduos que já encontram na vida online algum tipo de patologia agressiva ou adquiriram essa agressividade após o transtorno de dependência na internet, além de demonstrar esse tipo de comportamento conversando com outros usuários na internet, podem também tornar-se agressivos num encontro real. Assim:

o anonimato online pode levar à redução da responsabilização pessoal e da individualização. Portanto, o comportamento agressivo online pode acabar sendo transferido para o mundo real e ter consequências negativas acentuadas tanto para o indivíduo dependente como para suas relações interpessoais online e offline. A desinibição online em virtude do anonimato pode levar à “desindividualização” e suscitar o comportamento agressivo. (YOUNG et al 2019, p.38).

Muitos pais se preocupam com o tempo que os filhos estão conectados em seus laptops e demais dispositivos móveis, já que os mesmos encontram-se de forma sedentária e deveriam sair mais de seus quartos para o “mundo real”. Porém os próprios pais passam 24 horas por dia conectados em seus dispositivos móveis, fazendo com

que muitas vezes seus filhos interpretem que estão sendo tratados de forma indiferente pelos mesmos. Neste sentido, YOUNG et al (2019,) comentam que

muitos pais se preocupam com a possibilidade de seus filhos estarem mais conectados com smartphones e laptops do que com o “mundo real” – seu trabalho acadêmico e sono sofrem, eles não brincam ao ar livre, não praticam os esportes que adoram ou passam tempo com sua família e seus amigos. No entanto, os próprios pais estão conectados 24 horas por dia, sete dias por semana, levando seus smartphones para a mesa de jantar e seus laptops para a cama. Quando os pais expõem sua preocupação, seus filhos sentem que estão sendo tratados com uma lógica diferente e, na maioria dos casos, ignoram as tentativas dos pais de controlar sua vida digital (pp.7-8).

Por fim, o autor descreve que a Ciberpsicologia é um ramo muito novo para responder as diversas questões dos profissionais da saúde, e até aos familiares dos indivíduos acometidos por enfermidades oriundas dessa nova vertente (LA SERNA, 2017, posição 104).

Nomofobia, sexting e bullying virtual

Nomofobia é a expressão empregada para designar a necessidade de estar em contato constante com dispositivos com ou sem conexão com a internet, onde sua ausência causa um sentimento de dependência, sendo enquadrado no âmbito das patologias.

Considera-se Nomofobia os sentimentos e sensações oriundos pela necessidade de estar constantemente vinculado a um ou mais dispositivos com ou sem conexão com a internet, ocasionando uma sensação de dependência patológica a esses aparelhos (SENADOR, 2020, p. 13).

Cabe ressaltar que o DSM (Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders), ainda não trata a questão da Nomofobia como um transtorno, pelo fato de ser um quadro muito recente.

A nomofobia é um fenômeno recente, decorrente do aumento da interação dos seres humanos com as novas tecnologias. Dessa forma, ainda não houve tempo para que ela seja oficialmente inscrita no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM). (SENADOR, 2020, p. 67).

Contudo, o referido autor comenta que já existe no manual a descrição de determinada perturbação com pontos relativamente semelhantes à nomofobia. Trata-se do

(...) transtorno de fobia social como uma perturbação de evolução crônica que se caracteriza por intensa ansiedade em situações sociais que envolvem contatos interpessoais, em cujo nível extremo pode causar interferência na vida diária de um indivíduo, seja em sua atividade profissional ou vida social (SENADOR, 2020, p. 67).

King, et al. (2014), descrevem os sintomas dos nomofóbicos como:

Alguns sintomas observados em pacientes que apresentaram nomofobia foram angústia, desconforto, insegurança e ansiedade quando se viam impossibilitados de se conectar à internet ou sem o computador ou sem o telefone celular. Esses sintomas e sensações, quando relacionados aos dispositivos referidos, são chamados de nomofóbicos, e os comportamentos nomofóbicos são os sinais de que os olhos experientes dos profissionais da área da Saúde Mental precisam para identificar algum transtorno de ansiedade primário no paciente e encaminhá-lo para o tratamento. A nomofobia é apenas um sinal para alertar para a presença de um transtorno primário (p.5).

Conforme estatísticas realizadas entre 2015 a média de horas diárias na internet entre adolescentes de 13 a 18 anos chegavam a 9 horas por dia em alguma mídia social, já pré-adolescentes entre 8 e 12 anos acessaram mídias virtuais por 6 horas por dia (COMMON SENSE MEDIA, 2016). , levando em consideração os anos que passaram destas estatísticas, os números em 2021 tendem a ser extremamente alarmantes. (YOUNG et al., p.8, 2019)

Sexting

Sexting, ou sexo virtual, é a forma de interação entre usuários nas mais diversas plataformas de redes sociais, que consiste na troca de fotos e vídeos íntimos entre um casal, amigos, conhecidos e demais pessoas. Embora seja um hábito crescente, esse material nas mãos erradas como de engenheiros sociais, podem tornar-se alvo de coação, ou ainda parar na internet por vingança pelo rompimento de algum relacionamento o chamado pornô da vingança.

A prática consiste em compartilhar fotos, mensagens de texto e vídeos sensuais ou de cunho erótico sem a autorização da vítima. Em sua grande maioria, as pessoas mais atingidas são adolescentes do sexo feminino que enviam fotos mais íntimas para seus namorados em que estão nuas ou seminuas (nude selfie). Também ocorre quando o casal troca mensagens de texto mais “picantes” ou até vídeos onde há cenas explícitas de sexo. Após o término da relação ou o curto período em que o casal esteve junto, esse material é compartilhado de forma viral entre os colegas da escola, trazendo enormes constrangimentos às vítimas e a seus familiares (SILVA, 2015, p.114-115).

O autor acima mencionado, relata que já houve suicídios por vítimas de sexting e que essa prática acontece tanto com crianças, adultos e adolescentes.

Casos de suicídio vêm ocorrendo em várias partes do mundo, inclusive no Brasil, envolvendo a prática de sexting. Por aqui, compartilhar conteúdos de cunho erótico ou imagens de nudez sem a permissão da vítima é considerado crime, que pode ser enquadrado em diversos artigos do Código Penal. Pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a publicação de fotos ou vídeos de crianças ou adolescentes em situações eróticas ou pornográficas também é qualificada como crime grave. É lógico que o sexting não ocorre somente com adolescentes ou pessoas bem jovens. Esse comportamento também tem afetado os adultos, causando sérios transtornos em diversos setores vitais de quem é vítima (SILVA, 2015, p.115).

Segundo Berdichesky (2016), nos Estados Unidos, há condenação criminal pelo sexting e exclusão de sites onde esses indivíduos publicaram fotos nuas dos ex.

Ya hay personas en Estados Unidos cumpliendo condena por esta práctica, y se han dado de bajas algunos sitios (como el portal ugotposted.com) donde los despechados publicaban desnudos de sus ex. (posição 1032-1037)

O compartilhamento de imagens e vídeos íntimos entre os adolescentes tem causado grande preocupação entre o sistema judicial, escolas, igrejas bem como suas famílias e profissionais da saúde mental, devido a complexidade destes casos já que a maioria destes jovens não sabem das consequências no caso de “vazamentos” desses conteúdos. Assim:

A troca de imagens sensuais entre os adolescentes tem provado ser uma questão complexa e preocupante para os responsáveis pelo bem-estar das crianças, entre eles membros da família, escolas, igrejas, o sistema judicial e profissionais de saúde mental. Tais imagens e vídeos podem ser trocados por meio de diversas tecnologias, entre as quais redes sociais, mensagens de texto, aplicativos para telefone celular (p. ex., Snapchat, Instagram), webcams, câmeras digitais, e assim por diante (YOUNG et al, 2019, p.66).

A divulgação erótica do conteúdo íntimo entre os ex-parceiros, representa a quebra de confiança de um acordo íntimo, sendo de responsabilidade total daquele que disponibilizou o conteúdo, já que o consentimento do parceiro no momento da gravação não quer dizer que o mesmo concorde com sua exposição na internet. Assim:

A consensualidade no momento da gravação não implica concordar com a divulgação das imagens. Ao divulgar imagens eróticas de ex-parceiros, a responsabilidade é total daquele que divulgou, ou seja, a responsabilidade é daquele que quebrou o contrato de confiança que regiam os atos e violou a intimidade à qual teve acesso (SANTA CRUZ DE OLIVEIRA 2018, p.55).

Bullying virtual (cyberbullying)

O Bullying virtual ou Cyberbullying, é o ato de constranger, humilhar e maltratar suas vítimas pela forma virtual.

Os praticantes de cyberbullying, ou “bullying virtual”, utilizam os mais atuais e modernos instrumentos da internet e de outros avanços tecnológicos na área da informação e da comunicação (fixa ou móvel) com o covarde intuito de constranger, humilhar e maltratar suas vítimas (SILVA, 2015, p. 110).

A referida autora prossegue mencionando a forma de “blindagem” usada para os autores não serem descobertos.

No caso do cyberbullying, a natureza vil de seus idealizadores e/ou executores ganha uma “blindagem” poderosa pela garantia de anonimato que eles adquirem. Sem nenhum tipo de constrangimento, os bullies cibernéticos (ou virtuais) se valem de apelidos (nicknames ou simplesmente nicks) ou perfis falsos com o nome de outras pessoas conhecidas ou de personagens famosos de filmes, novelas, seriados (SILVA, 2015, p. 110-111).

Infelizmente são vários os fatores que levam alguém praticar o bullying virtual, que vai desde um indivíduo que pode ser violentado fisicamente em casa e quer “descontar” suas dores em outra pessoa, até o mais comum é o que muitos consideram ser algo divertido e engraçado, porém independente do motivo esses atos devem ser punidos, já que as consequências sofridas pelas vítimas do cyberbullying podem levar em casos extremos ao suicídio, neste sentido:

Não existe uma explicação simples aos motivos que leva alguém a intimidar outra pessoa. Muitas vezes este ato parte de alguém que não respeita a individualidade de outra pessoa. Outros casos estão associados a crianças e adolescentes que sofrem violência física em casa e buscam uma vítima para

“descontar”. Outras vezes a intimidação ocorre simplesmente por que o autor acha divertido e engraçado. (SANTA CRUZ DE OLIVEIRA 2018, p.13).

O anonimato nas redes sociais é um dos maiores motivos de preocupação entre pais e professores, já que os praticantes dessa modalidade, usam essa forma de blindagem para dificultar seu rastreamento, com isso a chance de serem pegos e condenados é menor, intensificando essa modalidade de prática. Assim:

Pais e professores também se preocupam com o bullying virtual e o sexting. O anonimato e o menor número de sinais não verbais no ambiente online jogam sobre os perpetradores o manto do disfarce, reduzindo o risco de serem condenados e punidos, intensificando, assim, seus comportamentos de bullying (YOUNG et al, 2019, p.52).

No caso do Cyberbullying ser praticado por alguém do ambiente escolar que foi identificado pela vítima, a mesma deve buscar brevemente a direção e orientação de seus professores para serem tomadas as medidas cabíveis perante o abusador. Vale lembrar que é extremamente importante que as escolas adotem medidas de prevenção ao Cyberbullying como campanhas para conscientizar os alunos a respeito do tema. Assim:

Se o cyberbullying é praticado por alguém da sua escola, é importante avisar seu professor e/ou a direção. É importante que o responsável saiba do ocorrido para que tome as providências adequadas. Ela deve tomar uma posição, se possível com orientação de um profissional. Realizar campanhas educativas, preventivas, são extremamente importantes e eficazes para estes casos, pois assim cria-se um clima organizacional de combate ao Cyberbullying (SANTA CRUZ DE OLIVEIRA, 2018, p. 14-15).

Conclusão

Conclui-se que as interações humanas medidas pelas redes sociais, em especial, em aplicativos de relacionamentos ainda oferecem muitas vulnerabilidades, não somente em linhas de

programação, senão na falta de conhecimento e prevenção em como lidar com sua própria segurança no mundo virtual. Os usuários devem evitar ao máximo o uso maciço de seus dispositivos eletrônicos conectados 24 horas na internet, para que num futuro não tão distante, possa ser desencadeado algum tipo de transtorno relacionado a Ciberpsicologia, como a nomofobia.

As escolas tanto da rede pública como privada, devem adotar políticas públicas de combate e prevenção perante temas atuais como a Ciberpsicologia, Nomofobia, Sexting, Cyberbullying e Engenharia Social, a fim de conscientizar pais, alunos e professores dos inúmeros perigos que estão escondidos na internet. Também se faz necessário capacitar seu corpo docente para que estejam aptos a lidar com qualquer tipo de situação e possam prevenir adequadamente os jovens em ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BERDICESKY, Javier. **Amor sexo e-internet (Spanish Edition)** . Ediciones Lea. Edição do Kindle.

KIMURA, Juliano. **O Livro Secreto das Redes Sociais** (p. 74). Juliano Kimura / Editora Futurama. Edição do Kindle.

KING, Anna Lúcia Spear; NARDIO, Antônio Egidio; SILVA, Adriana Cardoso. **Nomofobia - Dependência do Computador e/ou internet? Dependência do Telefone Celular? O impacto** (p. 5). Edição do Kindle.

Nomofobia - Dependência do Computador e/ou internet? Dependência do Telefone Celular? O impacto (p. 180). Edição do Kindle.

LA SERNA, Juan Moises de. **CiberPsicologia . Babelcube Inc..** (s.p) Edição do Kindle.

CiberPsicologia . Babelcube Inc.. (s.p) Edição do Kindle.

PUTTEN, Cover van, Dra. Diana . **Ciberpsicología: La innovación psicoterapéutica en la era digital (Spanish Edition)** . UNKNOWN. Edição do Kindle.

SANTA CRUZ DE OLIVEIRA, Frank Ned. **EDUCAÇÃO E SEGURANÇA NA INTERNET: Protegendo as crianças, adolescentes e a família** (p. 53). Frank Ned Santa Cruz de Oliveira. Edição do Kindle.

EDUCAÇÃO E

SEGURANÇA NA INTERNET: Protegendo as crianças, adolescentes e a família (p.55). Frank Ned Santa Cruz de Oliveira. Edição do Kindle.

EDUCAÇÃO E

SEGURANÇA NA INTERNET: Protegendo as crianças, adolescentes e a família (p. 13). Frank Ned Santa Cruz de Oliveira. Edição do Kindle.

EDUCAÇÃO E

SEGURANÇA NA INTERNET: Protegendo as crianças, adolescentes e a família (p. 14-15). Frank Ned Santa Cruz de Oliveira. Edição do Kindle.
SENADOR, André. **Nomofobia 2.0** (p. 13). Aberje Editorial. Edição do Kindle.

_____ (p. 67). Aberje Editorial. Edição do Kindle.

_____ (p. 67). Aberje Editorial. Edição do Kindle.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying: Mentas perigosas nas escolas** (pp. 114-115). Principium. Edição do Kindle.

_____ **Bullying: Mentas perigosas nas escolas** (p. 115). Principium. Edição do Kindle.

_____ **Bullying: Mentas perigosas nas escolas** (p. 110). Principium. Edição do Kindle.

_____ **Bullying: Mentas perigosas nas escolas** (pp. 110-111). Principium. Edição do Kindle.

SILVA, Carlos Alberto. **O ELO MAIS FRACO DA SEGURANÇA DA INFORMAÇÃO: PESSOAS REPRESENTAM O MAIOR DESAFIO.** (s.p) Edição do Kindle.

_____ **O ELO MAIS FRACO DA SEGURANÇA DA INFORMAÇÃO: PESSOAS REPRESENTAM O MAIOR DESAFIO.** (s.p) Edição do Kindle.

_____ **O ELO MAIS FRACO DA SEGURANÇA DA INFORMAÇÃO: PESSOAS REPRESENTAM O MAIOR DESAFIO.** (s.p) Edição do Kindle.

World Wide Web. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/World_Wide_Web>. Acesso em: 13 jun. 2021.

YOUNG, Kimberly S.; ABREU, Cristiano Nabuco de. **Dependência de Internet em Crianças e Adolescentes: Fatores de Risco, Avaliação e Tratamento** (p. 49). Artmed. Edição do Kindle.

Dependência de Internet em Crianças e Adolescentes: Fatores de Risco, Avaliação e Tratamento (p. 50). Artmed. Edição do Kindle.

Dependência de Internet em Crianças e Adolescentes: Fatores de Risco, Avaliação e Tratamento (p. 8). Artmed. Edição do Kindle.

Dependência de Internet em Crianças e Adolescentes: Fatores de Risco, Avaliação e Tratamento (p. 38). Artmed. Edição do Kindle.

Dependência de Internet em Crianças e Adolescentes: Fatores de Risco, Avaliação e Tratamento (p. 7-8). Artmed. Edição do Kindle.

Dependência de Internet em Crianças e Adolescentes: Fatores de Risco, Avaliação e Tratamento (p. 8-9). Artmed. Edição do Kindle.

Dependência de Internet em Crianças e Adolescentes: Fatores de Risco, Avaliação e Tratamento (p. 2). Artmed. Edição do Kindle.

Dependência de Internet em Crianças e Adolescentes: Fatores de Risco, Avaliação e Tratamento (p. 66). Artmed. Edição do Kindle.

Dependência de Internet em Crianças e Adolescentes: Fatores de Risco, Avaliação e Tratamento (p. 52). Artmed. Edição do Kindle.

ARGUMENTAÇÃO EM UMA SOCIEDADE DE CONTROLE: HIERARQUIZAÇÃO DOS DISCURSOS, O CONTROLE SOCIAL, MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E A EDUCAÇÃO

Felipe Alves dos Santos (UNITAU)¹

Introdução

Ao se discutir a abordagem da argumentação é impossível não citar sua estreita relação com a retórica. Dessa forma, serão apresentados instrumentos baseados nos conceitos aristotélicos sobre retórica e os conceitos mais modernos desse assunto. Por fim, como a argumentação é possível em uma sociedade de controle, conceito abordado por Deleuze, em ampliação das ideias de Foucault, tendo em vista que a sociedade atual traz aparentes características de uma sociedade de controle.

Antes será vista a concepção adotada aqui, baseada em discurso/dialogismo, e poderá ser feita uma relação direta entre ela e a argumentação, instrumento da comunicação humana. Sendo assim, cabe ressaltar que todo estudo, mesmo os aristotélicos, que datam de tempos antes de Cristo, estavam baseados em enunciados de outros autores precedentes, isso é concepção bakhtiniana, ou seja, Aristóteles dialogou com outros enunciados, dentre eles os sofistas. Em alguns casos para concordar e em outros para contrapor. Isso já dá a dimensão dialógica em que se situa todo enunciado, o que fortalece a concepção sócio-histórica proposta por Bakhtin e que será abordada, também, nesse material.

As questões centrais dessa pesquisa são: “existem limites da argumentação? Quais seriam?”, “quem, dotado de que poder, limita a argumentação?” e “o que é preciso para ter a voz social ouvida?”. Para isso, será realizada uma pesquisa bibliográfica, qualitativa, com base na concepção bakhtiniana de linguagem, a organização da sociedade de controle por Deleuze, conceito aristotélico e de

¹ Mestrando em Linguística Aplicada na Universidade de Taubaté (UNITAU) – E-mail: felipe.alves_santos@hotmail.com.

Perelman sobre retórica e argumentação à luz do materialismo histórico-dialético de Karl Marx.

Os objetivos dessa pesquisa são: observar os mecanismos de controle social e como eles influenciam no processo argumentativo. Além disso, identificar os estratos sociais que determinam a representatividade dos argumentos e como isso influencia na sociedade. Discutir como o materialismo histórico-dialético e o conhecimento podem favorecer os indivíduos na qualificação de seus argumentos e o desenvolvimento humano e social.

Tendo em vista que a retórica e a argumentação são constitutivas da natureza humana e que ocorrem por meio de processos dialéticos, por que os argumentos de alguns têm menos importância que os de outros dentro da sociedade? E por que há sempre uma força, lei ou indivíduo dotado de função hierárquica elevada, para determinar os limites da argumentação? Entenda-se limite da argumentação como determinação de algo que não permite questionamentos: uma ordem, por exemplo.

Para isso, contextualiza-se o ambiente em que os argumentos ocorrem. Neste momento, no Brasil, há, além da sociedade de controle, a democracia representativa, ou seja, o povo elege representantes para argumentar por seus direitos. Isso não significa que os indivíduos não possam argumentar, mas é inegável destacar que os enunciados de massa só serão ouvidos se acolhidos pelos indivíduos dotados de função hierárquica socialmente reconhecida, os eleitos.

Argumentação, responsividade e dialogismo segundo a concepção bakhtiniana

Como já dito na introdução desta pesquisa, todo estudo é fruto de um diálogo com outros estudos que o precederam e estabelecerá diálogo posteriormente. Nenhum enunciado é solto ou inicial/final, tudo é fruto de atos dialógico-responsivos entre os indivíduos sociais e enunciados produzidos.

A respeito dos enunciados se diz:

Todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo. [...] É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições.

Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2003, p. 296-297).

Complementando a ideia versada acima, em Bakhtin (2006) se defende que o processo de construção de sentidos de um enunciado não parte do interior para o exterior, não é fruto de orientação pura da mente humana, mas um processo inverso. Ele parte do externo para o interno e estimula reflexões no receptor desse enunciado. O processo seguinte é responsivo-dialógico, no sentido de que o indivíduo que internaliza esse enunciado fará juízos sobre ele e produzirá, a partir dele, outros enunciados (discurso interno). O dialogismo, portanto, se orienta por este processo, mediado pela responsividade e produtor de enunciados em resposta (nem sempre contradizendo, às vezes até ratificando a ideia).

A partir das ideias versadas por Quast (2016) todo discurso interno é motivado por um ambiente social. “A atividade mental é um território social”. (QUAST, 2016, p. 139). Os discursos internos são motivados pela ideologia dos sujeitos e, mesmo internos, eles têm tendência à expressão. No âmbito interno eles são assimilados e estruturados, mas possuem vocação à materialização, seja por meio da palavra ou por outro modo de expressão que o dote de sentido.

Para Brait e Magalhães (2014) a constituição do enunciado necessita de um terreno próprio de enunciação, nem sempre físico e temporal, mas ideologicamente relacionado e fruto de um processo de interação social e histórica. Oliveira (2002), afirma que o Círculo de Bakhtin, neste sentido, influenciou significativamente na potencialização e reconhecimento das vozes sociais dos mais variados contextos. A autora menciona as forças centrípetas e centrífugas e enfatiza a importância da adoção de uma concepção de linguagem centrífuga, ou seja, que leva para as mais distintas extremidades os discursos e favorece a participação das mais distintas vozes sociais.

Em Rodrigues (2005), observa-se a ideia de constituição natural dos enunciados, em meio puramente propício à produção deles e aberto às atitudes responsivo-dialógicas. Pode-se compreender, portanto, que esse fenômeno, da linguagem, acontece em meio às relações sociais despidas de centralização ou hierarquização. A linguagem, ocorre e chega aos sujeitos de modo

natural, em cadeia comunicativa, e não a partir de regras da linguística tradicional estruturalista-normativa.

Dessa forma, pode-se definir que todo indivíduo é participe no processo de enunciação. Porque os enunciados advêm das práticas sociais de comunicação (internas e externas). Para Geraldí (1984) há 3 formas de concepção de linguagem: I – expressão do que se pensa; II - instrumento para comunicar-se e III – forma de interação. Entende-se que as duas primeiras são incompletas, sendo a 3ª forma a mais relevante para o processo responsivo-dialógico e sobretudo argumentativo. Porque a argumentação, embora seja, de algum modo, expressão do que se pensa, só é constituída a partir da interação que o indivíduo teve com situações próprias para construção de um conceito a ser defendido. Logo, nota-se o caráter responsivo-dialógico de todo processo sócio-histórico para fundamentação das ideologias dos sujeitos e seu processo de participação social, sobretudo na argumentação.

A argumentação, então, é, quando expressada, a materialização de um processo dialógico interno. Que, receptado, gerou reflexão-responsividade e expressado (pela palavra ou por quaisquer outros modos simbólicos) encontrará, no outro, um terreno social para produzir efeito dialógico-responsivo e continuidade do grande e eterno diálogo da cadeia comunicativa.

Caminho da Retórica: de Aristóteles aos tempos modernos

Segundo Mazzali (2009), o pensamento aristotélico estava alinhado às ideias de Platão. Aristóteles defendia o poder da comunicação por meio da retórica, ao contrário das ideias gorgianas/isocráticas que entendiam a retórica como: “instigação irracional dos sentimentos” (MAZZALI, 2009, p. 31). Assim, pode-se tecer uma linha de entendimento sobre o que Aristóteles pensava a respeito da retórica, uma vez que o segmento de estudo aristotélico se baseava na lógica e na dialética.

Então, mesmo que Aristóteles tivesse o pensamento voltado à dialética, ela só teria validade se estivesse pautada na lógica. Sendo a dialética em Aristóteles, portanto, um processo de argumentação lógico e que usufrui da linguagem verbal e não verbal. A argumentação é uma ação humana de estabelecer posicionamento,

aprovar ou contrapor posicionamentos a partir da retórica-comunicação (dialética).

Por isso, Mazzali (2009) propõe, em seus estudos, que Aristóteles reconhece o valor da retórica quando ela estiver baseada na dialética. Deve-se lembrar, novamente, que a dialética aristotélica se baseia no pensamento lógico. Um dos fatores de contraposição com as propostas gorgianas/isocráticas era no sentido de que tais pensamentos apelavam a sentimentos e emoções. Não eram lógicos.

De acordo com Mazzali (2009), a retórica passou por momentos de rejeição a partir do Positivismo cientificista e do Romantismo. Entretanto, sua importância é retomada no século XX, sobretudo nos estudos linguísticos que se desenvolveram nesta época. Se para Aristóteles a retórica consistia em buscar qualquer oportunidade para desenvolver persuasão, Perelman (2002) apud Mazalli (2009) amplia o conceito, dizendo que o objeto de estudo da retórica são as “técnicas discursivas que visam a provocar ou a aumentar a adesão das mentes às teses apresentadas a seu assentimento” (MAZZALI, 2009, p. 36).

Para isso, Perelman, segundo Mazalli (2009), divide a retórica a partir de 4 observações:

- 1ª Retórica busca a persuasão fazendo uso do discurso;
- 2ª Conflito com a lógica e a significação das palavras. Escolha das palavras para validação dos argumentos;
- 3ª Toda tese pressupõe competição com outras teses, por isso a adesão é variável.
- 4ª Retórica difere da lógica formal das ciências positivistas. A retórica tem mais a ver com a adesão do que com a veracidade. As verdades são subjetivas e, portanto, a aceitação depende do público – auditório- ao qual será apresentada a tese.

Aqui, pode-se notar um ponto de diferença importante no pensamento Aristotélico e do que propõe Perelman. Para Aristóteles, a retórica estava ligada ao silogismo e à verdade concluída pela lógica. Já para Perelman, a verdade é subjetiva e o discurso depende do público (auditório) para o qual se fala. Para isso, é de fundamental importância conhecer o público (auditório) com o qual se comunica.

Por fim, pode-se dizer que a partir das ideias versadas por Mazzali (2009), a diferença entre a retórica aristotélica e a retórica de é a relação que elas carregam com a lógica/verdade. Aristóteles carrega a dialética para a lógica, para o silogismo e para conclusão a partir de uma verdade asseverada por tópicos comprovatórios. Perelman, com a ideia de conhecimento do auditório, traz uma noção da retórica como acordo com o que é socialmente aceito pelo público. Para isso, faz uso das “técnicas discursivas que visam a provocar ou a aumentar a adesão das mentes às teses apresentadas a seu assentimento” (MAZZALI, 2009, p. 36).

Os estudos da linguagem, que no início do século XX voltaram a dar importância à retórica, evidenciaram a relação entre ela e a argumentação. Para Fiorin (2014), a retórica carrega um valor semântico e pragmático, uma vez que estará associada a um contexto social e histórico e fará parte de uma observação do discurso, ou seja, numa situação prática de uso ou situacionalidade. Pode-se dizer que na relação entre retórica e argumentação há o uso da primeira para o estabelecimento da segunda. Em outras palavras, a retórica faz parte do ato de argumentar. Segundo Fiorin (2014), argumentar é constitutivo da linguagem humana e todo enunciado é argumentativo, porque traz um posicionamento e abre precedente para contraposições.

Essa característica evidencia o dialogismo, uma vez que no processo argumentativo existe, propriamente, um diálogo estabelecido entre sujeito-sujeito e enunciado-sujeito.

Para isso, deve-se pensar: existem limites para a constituição da argumentação? Como a argumentação vive em meio à sociedade (atual) do controle? Quem limita a argumentação na sociedade e baseado em que tipo de “poder” faz isso?

Sociedade do controle e as possibilidades de argumentação

Inicia-se esta sessão com a seguinte citação:

A retórica é, de certa forma, filha da democracia. Nas ditaduras, não se admitem pontos de vista divergentes. É na democracia que floresce a contradição, base da retórica. As relações sociais estão sempre fundadas na heterogeneidade e a democracia é o respeito ao dissenso. Só pela palavra

antifônica se podem resolver as situações conflitantes sem aniquilar fisicamente o adversário. O princípio – sempre trabalhoso – da democracia é a discussão exaustiva das opiniões divergentes com vistas à tomada de decisões. Alguns prefeririam calar as vozes dos opositoristas, mas a marcha da humanidade mostra que os momentos de apogeu da retórica coincidem com os períodos de maior liberdade, de maior segurança, de maior paz (FIORIN, 2014. p. 65).

A partir dessa citação de Fiorin (2014), pode-se compreender que a possibilidade de argumentar está associada à liberdade de voz, ao poder discordar ou apoiar um enunciado. Sem a democracia, a argumentação não existe, a retórica não existe, a responsividade não se materializa e os discursos diversos são calados.

Assumindo a realidade de democracia, pode-se afirmar que o modelo de democracia brasileiro é indireto. Isso significa, segundo Kierecz (2016), a representação da população é feita por um grupo eleito. Esse grupo é escolhido para ser representante do povo e defender os interesses da população. Nesse sistema, os eleitos têm autonomia de voto, imunidade parlamentar para expressar opiniões e defender posicionamentos, argumentar. Depois de constituídos do cargo, eles não têm nenhum tipo de obrigatoriedade legal em seguir orientações de seus eleitores e esses não têm autonomia para retirá-los do poder. Isso ocorre de modo regimental e com condução realizada pela casa legislativa.

Na democracia indireta, como fica a argumentação? As vozes são ouvidas? E quando essas vozes denunciam ou contrapõem esses eleitos? Esses escolhidos exercem algum tipo de discurso de autoridade?

É fato que em um país com grande extensão territorial e milhões de habitantes, cada qual vivendo em uma região distinta e com características bem peculiares, é muito difícil se estabelecer um debate horizontal, no qual todas as vozes são ouvidas e que a cidadania possa ser exercida com maior amplitude. Por isso, a eleição de representantes é feita.

Tendo em vista a democracia indireta, vivenciada no Brasil, esse aspecto é o grande problema no que se refere aos limites impostos à argumentação: as vozes do povo são filtradas no argumento do sujeito eleito, caso ele se comprometa, de fato, em

produzir argumentação em favor de quem o elegeu. Mas a comunicação, na maior parte das vezes, não é direta. Os eleitores são observados para que os detentores do poder possam agradar ao público. Essa ideia tem relação com o pensamento de Perelman, já citado aqui em Mazzali (2009).

Sobre o cidadão da sociedade de controle é dito: “Podemos pensar, assim, que o cidadão das sociedades de controle é aquele que é administrado, controlado, policiado. Atento aos tempos hipermodernos em que vive” (GALLO e ASPIS, 2010, p. 101).

Ao pensar o desenvolvimento da argumentação em uma sociedade do controle, podem-se notar aspectos de limitação. Ora, se, como dito no parágrafo anterior, o cidadão na sociedade do controle é controlado, policiado e administrado, suas argumentações são ouvidas ou seus comportamentos são observados para produção de um discurso que agrade? Esse questionamento é importante, pois a partir dele se pode presumir uma possível banalização do ato de argumentar, no sentido de que a argumentação do indivíduo só terá eco social se reproduzida pelo detentor da representatividade, o sujeito eleito.

Em uma sociedade de controle se tem “liberdade”, sua diferença da sociedade disciplinar é exatamente esse aspecto. Para Deleuze (2003) apud Galo e Apis (2016) a sociedade disciplinar carrega a característica de sequestro. Isso significa que existe uma disciplina rígida a ser seguida. Não há liberdade em uma sociedade disciplinar, pois os indivíduos são disciplinados e não controlados.

Sobre a sociedade de controle se diz em Deleuze (2003, p. 299-300 apud GALO e ASPIS, 2010, p. 95-96):

Nós entramos em sociedades de controle que se definem de um modo muito diferente das sociedades de disciplina. Aqueles que velam por nosso bem não tiveram, ou não terão mais, necessidade dos meios de seqüestro. Agora todos eles, as prisões, as escolas, os hospitais, são lugares de discussão permanente. Não será melhor distribuir os cuidados a domicílio? Sim, sem dúvida este é o futuro. As oficinas, as fábricas, estão se rompendo por todos os lados. Não serão melhores os regimes de terceirização e o trabalho a domicílio? Não haverá outros meios de punir as pessoas que não a prisão? As sociedades de controle não passarão mais pelos meios de

seqüestro. Mesmo a escola. É preciso vigiar bem os temas que nascem, que se desenvolverão ao longo de quarenta ou cinquenta anos e que nos explicam que o sensacional será fazer, ao mesmo tempo, a escola e a profissão. Será interessante saber qual será a identidade da escola e da profissão através da formação permanente, que é nosso futuro e que não mais implicará forçosamente o reagrupamento dos escolares em um meio de seqüestro. Um controle não é uma disciplina. Com uma rodovia, não se encarceram as pessoas, mas ao fazer rodovias multiplicam-se os meios de controle. Não digo que esta seja a única finalidade da rodovia, mas as pessoas podem rodar infinitamente e “livremente” sem estarem confinadas e ao mesmo tempo estando perfeitamente controladas. Este será nosso futuro. (Deleuze, 2003, p. 299-300).

Imagine-se, então, indivíduos nesse contexto de sociedades de controle, como em uma rodovia, andando “livremente”, sem confinamentos, mas a todo tempo sendo observados, controlados, policiados, administrados, como exemplificado na citação acima. Ao pensar os indivíduos inseridos nessa sociedade, pensa-se a totalidade de discursos e enunciados presentes nesse espaço. Os indivíduos se relacionando e produzindo enunciados, atuando de forma responsiva, mobilizando discursos internos e externos em um espaço limitado pelo controle social. Novamente se questiona: será que a argumentação tem espaço nas vozes desses indivíduos?

Aqueles sujeitos, definidos anteriormente por Kierecz (2016), eleitos pelo voto com o objetivo de representar a população, são empossados para argumentar, em favor de seus representados, em um papel social de elevado prestígio, pois a eleição credita a eles uma função hierárquica socialmente reconhecida: “o Vereador, o Deputado, O Senador”. Eles atuam nas instituições do poder democrático. São escolhidos para casa legislativa (Câmara ou Senado) e lá legislam, ou seja, criam as leis que limitarão as argumentações dos eleitores, um controle imposto por meio de lei. Aqui, vale notar, que esses sujeitos eleitos gozam de prestígio social (materializado nos milhares de votos recebidos).

Dessa forma, pode-se definir que em uma sociedade do controle, as argumentações acontecem em terreno observado, onde os indivíduos se encontram e enunciam, recebem e

responsivamente atuam. Entretanto, existem limitações. Balizas são impostas por aqueles, que dotados do prestígio social, controlam as instituições reguladoras, policiadoras, administradoras, controladoras. Nesse contexto, surge, então, a ideia de hierarquização dos discursos, dada pelo fator social.

Nesse aspecto as decisões acabam sendo tomadas por indivíduos que, dotados do poder de representação, dada pelo voto ou pelas consequências dele (funções de confiança em um dado governo), e/ou prestígio social conduzem o debate até o limite “permitido” da argumentação. Então, estabelecem os meios de controle. A argumentação, nessa perspectiva perde o efeito quando confrontada com a definição de um dever “indiscutível”.

Abaixo um exemplo que faz parte da atuação docente.

Figura 1. Capa do Currículo Paulista.



Fonte: Currículo Paulista (2019).

Figura 2. Capa do BNCC.



Fonte: BNCC – MEC (2018).

A intenção não é criticar os documentos que indicam as habilidades a serem trabalhadas em sala de aula, BNCC e Currículo Paulista, pois eles são orientadores. A utilização deles é representativa, uma vez que apresentam, de modo técnico e elaborado por uma frente ampla de especialistas, as habilidades indicadas a serem trabalhadas em cada etapa da educação básica.

O que é problemático, pós-BNCC e pós-Currículo Paulista é a interpretação e manipulação feita pelos sistemas de ensino. A

situação é, ainda mais preocupante, quando a “Rede de Ensino” orienta para metodologias de trabalho as ações do professor. Essa prática é comum e fere um direito constitucional estabelecido no artigo 206, incisos II “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;” (BRASIL, 1988) e do inciso III que garante “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;” (BRASIL, 1988).

A não observância desses princípios, é um indicativo de controle sobre a argumentação livre do professor a respeito dos melhores métodos de trabalho, com base em sua ciência e consciência, no pluralismo de ideias e liberdade das concepções pedagógicas. Importa ressaltar que os documentos são orientadores de conhecimentos essenciais aos estudantes e não de métodos pedagógicos aos professores. Há necessidade de conhecimento para argumentar, pois, do contrário, situações são impostas.

O conhecimento libertador e instrumento de novas práticas sociais

Para iniciar essa seção, convida-se à reflexão a Tese 11 sobre Feuerbach “os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (MARX, 1979; p. 111 apud PIRES, 1997, p.92).

A partir da citação acima, pode-se inferir que todo o processo de dominação, aqui já discutido, só poderá ser superado na medida em que os conhecimentos são construídos e se tornam a base de todo ato argumentativo. Os saberes não se esgotam em si, eles trazem consigo a possibilidade transformadora. A transformação coloca face a face diferentes pontos de vista num terreno argumentativo e naturalmente permeado por ideologias.

A partir das ideias versadas por, Junior (1973), o conhecimento em Marx se dá a partir das relações que ocorrem na realidade material dos indivíduos. Nessa perspectiva os conhecimentos são produzidos/construídos por meio da apreensão da realidade. O autor destaca que na dialética marxista é proposta a unidade universal entre tempo e espaço. A partir desta unidade universal é dada a realidade material ao homem que a apreenderá e

produzirá o conhecimento dentro das relações que constituem esse universo.

Sobre o conhecimento, Junior (1973, p. 57) afirma:

O conhecimento, e insisto neste ponto, não é de “coisas”, “entidades”, “seres”, a sua “essência” ou maneira de ser deles, nos termos da Filosofia clássica em geral, e da sua metafísica em particular. O conhecimento é de tais relações que se trata de descobrir, determinar e representar mentalmente. E são as representações assim formadas e elaboradas que precisamente constituem o que entendemos por Conhecimento.

Dessa forma, pode-se entender que o conhecimento no pensamento marxista não se limita ao saber filosófico ou idealista (no campo das ideias), mas se destina à prática a partir da apreensão da realidade material. O sujeito em contato com sua realidade material age para transformá-la por meio do conhecimento.

Para Pires (1997), as ideias marxistas sobre a dialética, o “método materialista histórico-dialético”, é um processo de observação e estabelecimento de sentidos à realidade material e se orienta à práxis. Para Marx a estrutura dialética de Hegel precisava ser reorganizada, pois focava no campo das ideias e no marxismo o fenômeno das relações acontece no mundo material.

Pires (1997, p. 86) define da seguinte maneira: “É com essa preocupação que Marx deu o caráter material (os homens se organizam na sociedade para a produção e a reprodução da vida) e o caráter histórico (como eles vêm se organizando através de sua história).”

Dessa forma, o pensamento marxista quanto às relações e a dialética se pauta, entre outras coisas, nas “[...] contradições da união de opostos, em vez de paralisadora, é justamente o elemento motor.” (TEZA, [s.d.], p. 11). Assim, o caráter dialético entre realidade material e indivíduos tem aspecto social e base em estruturas opostas, entendidas como motor das transformações. Para Marx, um dos fatores de oposição, o mais estudado pelo autor, é a relação de trabalho. Entretanto a aplicabilidade de suas ideias não se esgotam nisso. Quando se trata, por exemplo, da oposição entre humanização

e alienação a educação tem papel importante. O conhecimento, aqui já abordado sob a perspectiva marxista, tem relevante contribuição.

À educação cabe a tarefa de promover humanização dos indivíduos e não a alienação. Para Saviani (1994, p. 24), apud (PIRES, 1997, p. 90): “o trabalho educativo é o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Em outras palavras: a educação deve se atentar à humanização do homem levando em consideração os aspectos materiais – como esses homens se organizam em sociedade e histórico – como esses homens constroem sua história ao longo do tempo.

Desse modo, segundo Junior (1973), o conhecimento em Marx é um processo construído a partir da realidade material, história e da dialética por meio da representação mental da realidade. O pensamento marxista sobre o conhecimento dá ênfase à construção e representação e não à reprodução.

Observa-se, a partir de tudo o que foi visto até aqui, que o pensamento marxista, por conta de suas estruturas e suas orientações, é contra, justamente, à reprodução do conhecimento que resultaria, também, na reprodução da sociedade e de todos os seus vícios.

No contexto das ideias versadas nesta seção fica evidenciada a importância da abordagem da argumentação, uma vez que todo processo de construção de conhecimento pressupõe o ato natural da argumentação, como já dito, em Fiorin (2014), a argumentação faz parte da constituição do ser humano.

Assim, importa ressaltar que toda construção do conhecimento, com base no marxismo, deve ser feita com base nas representações da realidade material-histórica e dialética. E retomada a citação inicial dessa seção, tese 11 de Marx, importa a transformação do mundo material.

Considerações finais

Pode-se concluir, sem jamais botar um ponto final, que, em uma sociedade de controle nos moldes democráticos e contextuais vivenciados contemporaneamente, os indivíduos são constantemente levados ao limite da argumentação e limitados por

uma baliza imposta, geralmente, pelo poder hierárquico, aquisitivo, social ou quaisquer outros pontos de inflexão entre os pensamentos de camadas dominantes da sociedade.

Esse aspecto, próprio da sociedade de controle, periga banalizar a argumentação ou deixá-la desacreditada. Por isso, é importante que, mediados pelo conhecimento da própria história e da relações materiais de produção do conhecimento, os sujeitos histórica e socialmente constituídos possam desenvolver/produzir argumentações embasadas em sua realidade material, que ultrapassem o campo das ideias e possam se materializar como práxis, abrindo novas possibilidades de construção de práticas sociais.

A construção de novas práticas sociais não é o único, mas é um importante instrumento para transformação da realidade material dos sujeitos. Essa construção tem, entre outras possibilidades, como bases importantes: a consciência sobre a realidade material vivida, a liberdade, o conhecimento, a argumentação (discursos interiores e exteriores) e práxis.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal. Tradução de Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRAIT, Beth.; MAGALHÃES, Anderson. S. Uma palavra sobre dialogismo. In: BRAIT, Beth; MAGALHÃES, Anderson. S. (Org.). **Dialogismo: teoria e(m) prática**. São Paulo: Terracota, 2014, p. 13-15.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em abr. 2021.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em mai. 2021.

- FIORIN, José. L. Argumentação e discurso. **Bakhtiniana**, n. 9, p. 53-70, jan./jul. 2014.
- GALLO, Sívio; APIS, Renata. L. Ensino de Filosofia e cidadania nas “sociedades de controle”: resistência e linhas de fuga. **Pro-posições**, v. 21, n. 1, p. 95-96, jan./abr. 2010.
- GERALDI, João. W. **Concepções de linguagem e ensino de Português**. In: GERALDI, João. W. (org.). O texto na sala de aula: leitura & produção. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984. p. 41-48.
- JUNIOR, Caio. P. Teoria marxista do conhecimento e método dialético materialista. **Discurso**, v. 4, n. 4, p. 41-78, 1973.
- KIERECZ, Marlon. S. A crise da democracia representativa no Brasil. **Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Direito**, v. 11, n. 2, p. 360-385, 2016.
- LIRA, Bruno. F. F. A. **Desenvolvimento e classes sociais no Brasil: uma análise da segunda experiência desenvolvimentista a partir da tensão colonialidade/descolonialidade**. 2020. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2020.
- MAZZALI, Gisele. C. Retórica: de Aristóteles a Perelman. **Direito e Democracia**, v. 10, n. 1, p. 29-40, jan./jun. 2009.
- OLIVEIRA, Maria. B. F. de. Contribuições do Círculo de Bakhtin ao Ensino da Língua Materna. **Revista GELNE**, v. 4, n. 1/2, p. 129-131, 2002.
- PIRES, Marília. F. C. de. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface**, v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997.
- QUAST, Karin. A natureza dialógica e argumentativa do discurso interior revelada em interações em sala de aula de língua inglesa. **Letras de hoje**, v. 51, n. 1, p. 136-146, jan./mar. 2016.
- SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo/UNDIME-SP. **Currículo Paulista**. São Paulo, 2019. Disponível em: http://www.undime-sp.org.br/wp-content/uploads/2018/curriculopaulista/curriculopaulista_jan2019.pdf. Acesso em abr. 2021.
- TEZA, Rogério. S. **Significado de dialética para Hegel**. Disponível em: https://www.academia.edu/download/37530046/Significado_de_Dialetica_para_Hegel.pdf. Acesso em mai. 2021.

DE O BERÇO DO HERÓI A ROQUE SANTEIRO: ANÁLISE COMPARADA DA TRANSPOSIÇÃO DO HERÓI PARA A TELEFICÇÃO¹

Rondinele Aparecido Ribeiro (UNESP/ASSIS)²

Introdução

O presente artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Letras, na FCL-UNESP/ ASSIS, na linha intitulada Literatura Comparada e Estudos Culturais. Com efeito, a relação estabelecida entre literatura e teledramaturgia no Brasil existe desde a implantação da televisão no país. Inicialmente encarada de forma preconceituosa por parte significativa da crítica, as discussões envolvendo esse diálogo centravam primeiramente no critério do valor da própria expressão da narrativa audiovisual como uma expressão derivativa vista sempre como uma textualidade menor.

Calcada em uma orientação teórica que atribuía a essa relação uma infinidade de tratamentos pejorativos, sobretudo pelo seu modo de produção seriado e pela ancoragem em esquematismos triviais típicos do gênero, o fenômeno da adaptação era recepcionado por uma perspectiva que sentenciava a obra adaptada como responsável pelo desprestígio e perda da aura da literatura.

Com a implantação da televisão no Brasil, ampliaram-se as possibilidades de difusão de histórias. Desse modo, essa “fantástica fábrica ficcional” procurou estabelecer um rico diálogo com o cânone literário, criando uma textualidade em que histórias foram transpostas de seu suporte impresso para o audiovisual, revelando a particularidade da literatura em se constituir como grande fornecedora de histórias para nutrir o novo suporte.

¹ Uma versão deste trabalho foi apresentada no GT História das Mídias Audiovisuais, do VI Encontro Regional Sudeste de História da Mídia.

² Doutorando em Letras pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/ASSIS). Contato: rondinele.ribeiro@bol.com.br

Ainda podemos afirmar que esse vínculo entre o audiovisual e o literário notabiliza-se por um laço profícuo, que adentrou recentemente a área de Letras sob novas perspectivas capazes de eliminar o arraigado binarismo constitutivo das hierarquizações empregadas para se referir a esse processo. Para tanto, utilizamos como ponto de partida o diagnóstico apresentado pela crítica Ivete Walty (2011). Para essa estudiosa, o cenário contemporâneo revela-se fortemente marcado pela mobilidade, que inclui inúmeros trânsitos e deslocamentos culturais.

Nome de grande vulto na cena cultural brasileira, Dias Gomes se consagrou como um dos mais expressivos nomes da dramaturgia e da teledramaturgia nacional, de modo que sua trajetória perpassa as configurações do teatro, do rádio e da televisão no país. A crítica literária Beatriz Resende (2013), ao se reportar à importância do escritor para a história cultural do país, acrescenta que o dramaturgo se notabiliza por se firmar como uma figura decisiva sobre os debates excludentes que analisavam, de modo preconceituoso, a relação entre literatura e televisão: “Consagrado como dramaturgo, roteirista de telenovelas, intelectual influente, eleito membro da Academia Brasileira de Letras, Dias Gomes foi figura decisiva no debate obscuro que, muitas vezes, opunha literatura e narrativa televisiva” (RESENDE, 2013, p. 11).

Lourdes Kaminski Alves (2010) tece considerações primorosas sobre a produção de Dias Gomes. A estudiosa assinala que a vasta criação de obra capaz de seduzir praticamente todos os tipos de público. “Mais conhecido como o dramaturgo do imaginário popular, preencheu desde figuras como beatos, coronéis, lobisomens e pagadores de promessa, atividade teatral através da qual atendeu tanto à demanda da televisão, quanto à do teatro e à do cinema no Brasil” (ALVES, 2010, p. 47).

Nesse panorama sobre a rica produção de Dias Gomes, é importante situar que sua vasta obra pode ser analisada sob a perspectiva da mobilidade, uma vez que o dramaturgo transitou por vários suportes e conseguiu transpor para a televisão parte significativa de sua extensa obra. Com efeito, a partir do fenômeno da adaptação, o presente artigo ancora-se numa leitura comparada sobre a transposição da personagem protagonista da peça teatral *O Berço do Herói* (1965) para a telenovela *Roque Santeiro* (1985). O

estudo destacou a transposição da personagem e objetivou apontar as conjunções e disjunções ocorridas nesse processo.

O arquétipo da malandragem na transposição do herói teleficcional: um mergulho na trama comparatista

A telenovela está presente na grade da programação televisiva desde 1951, quando foi exibida a primeira experiência com o formato seriado audiovisual. A trajetória dessa narrativa é marcada por continuidades, rupturas e inovações. Consagrada como uma potente contadora de histórias, que alimenta o imaginário do brasileiro, instaurando mecanismos de projeção, identificação e compartilhamento por meio de enredos envolventes e de técnicas milenares de narração, parte do sucesso desse “folhetim” ancorou-se na forte presença de uma cultura oral, como aponta Antonio Candido (1989). Ao se ater às configurações da formação e da circulação da leitura no Brasil, o crítico apontou a existência de uma forte tradição da cultura oral no país herdada da forma de recepção do folhetim. Como explica o estudioso, quando ocorreu a entrada do país no circuito do capitalismo avançado, e, conseqüentemente, a instauração de um modelo de produção cultural de base industrial, o público passou diretamente da fase oral para a fase audiovisual.

Ainda sobre os contornos da telenovela no Brasil, o ponto de vista de Marlyse Meyer (2005) contribui sobremaneira com nossas proposições. Em seu profícuo trabalho sobre os contornos do folhetim no Brasil, a autora encara a telenovela como uma herdeira desse formato de contação de histórias de forma seriado. Nas palavras da autora: “O folhetim haveria de se metamorfosear noutros gêneros, em função de novos veículos, com espantoso alargamento de público. Entre eles, o gênero que parece tipicamente latino-americano, a grande narrativa de nossos dias, a telenovela” (MEYER, 2005, p. 417).

Alicerçada na tradição oral, o sucesso do “folhetim eletrônico” deve-se, sobretudo, pela conjugação de estratégias milenares inerentes à narrativa com a incorporação de aspectos tecnológicos responsáveis por revitalizar os suportes e criar uma nova forma de audiência. Meyer (2005) salienta ainda a peculiaridade

do gênero apresentar com uma carga proteica ao renascer em gêneros diversos, tais como a radionovela e a telenovela.

Inicialmente produzida como um formato essencialmente melodramático, a telenovela, a partir do final dos anos 1960, passou a ocupar o papel de principal narrativa televisiva, constituindo-se como uma narrativa que veicula imagens sobre a nação, sobretudo pela particularidade assumida pelo modelo brasileiro em narrar os dilemas da sociedade brasileira, criando um repertório compartilhado de referências identitárias. Desse modo, a telenovela, pelo menos no Brasil, constitui-se como uma materialidade que alimentou um amplo repertório compartilhado de sentidos e de projeções responsáveis por situar o público numa comunidade imaginada.

Gênero presente no país desde a implantação da televisão, como já assinalado, sua permanência aqui pode ser explicada devido à especificidade do gênero, que soube empregar a experiência acumulada da tradição de contar histórias. Maria Immacolata Vassallo de Lopes (2004) contribui de maneira fecunda com nossas pressuposições. A autora ressalta que a ascensão da telenovela na cultura nacional pode ser vista como um ponto de entrecruzamento entre as formas cultas e massivas: “A telenovela aparece como um ponto de entrecruzamento não só de formas de investigação sobre a cultura de massa, mas de estados de reflexão teórica sobre as relações entre a televisão, os gêneros “cultos” e “populares” (LOPES, 2004, p. 127).

Como efeito, destacamos as configurações assumidas pela Literatura Comparada como uma estratégia fértil para estabelecer os contrapontos necessários para este trabalho. Nesse sentido, o ponto de vista de Eduardo Coutinho (2011) é esclarecedor:

Tendo surgido como uma espécie de contrapartida para os estudos das literaturas nacionais, cujo âmbito se restringia à produção de uma nação, ou quando muito ao de um idioma, tomado como referência da produção de uma ou mais nações, a Literatura Comparada porta, desde sua fase inicial de configuração como disciplina acadêmica, uma transversalidade que a conduz não só além das fronteiras nacionais e idiomáticas, mas também interdisciplinares, rompendo frequentemente com as barreiras entre as disciplinas e pondo

em xeque a compartimentação do saber, que dominou as instituições de ensino no Ocidente, sobretudo a partir do Iluminismo (COUTINHO, 2011, p. 21).

Cabe aqui salientar que o ponto de vista do crítico fornece um painel assertivo sobre as peculiaridades assumidas pela Literatura Comparada, sobretudo pela perspectiva interdisciplinar assumida pela metodologia ao longo de seu longo percurso, que se articula com várias teorias e fornece um instrumento teórico coerente para se ater aos fenômenos literários e culturais.

Escrita em 1963 e publicada em 1965, a peça *O Berço do Herói* causou grande polêmica pelo alto teor crítico empregado pelo dramaturgo. O Conselho de Segurança Nacional requisitou a prisão de Dias Gomes, de Paulo Francis - que redigiu o prefácio da obra - e de Ênio Silveira, autor da orelha do livro. No mesmo ano de publicação do livro, estava prevista a encenação da peça. O texto havia sido submetido à censura e autorizado para ser encenada sob a direção de Antônio Abujamra. “A peça abordava o mito do herói (e herói militar), tema delicado para o momento que atravessava o país. Tão delicado que acabou sendo proibida na noite que deveria ser encenada pela primeira vez” (GOMES, 2015, p. 07).

Resumidamente, a peça, centra-se em um personagem militar, que é elevada ao posto de herói. Todos acreditam que ele morreu em combate durante a Segunda Guerra Mundial. Por essa razão, é elevado ao posto de herói por, supostamente, ter morrido em defesa da honra da pátria. A cidade onde o militar morava na Bahia é rebatizada com o nome do herói. O local passou a ser palco da atração de romeiros, que peregrinam ao local devido ao aspecto sagrado atribuído à localidade. A economia do local se desenvolve em virtude da exploração do monopólio da fé. A localidade recebe, também, uma boate, fato que propicia um grande embate entre o grupo das beatas e das prostitutas.

No decorrer das ações, a personagem retorna e sua presença na localidade pode levar a várias consequências, dentre elas, a decadência da cidade, que foi rebatizada com o nome do herói. Dessa forma, a peça mostra-se alinhada ao tom farsesco, que cede espaço para os contornos trágicos a partir da chegada do general, o qual é incumbido de resolver o impasse criado com o retorno desse herói, que, além de levar o espaço a uma derrocada, coloca o exército em

uma posição de rebaixamento. Assim, essa postura questionadora sobre os falsos mitos revela aspectos subversivos da peça.

A telenovela *Roque Santeiro* constitui-se como uma adaptação da peça *O Berço do Herói*. Inicialmente concebida para ser veiculada no ano de 1975, o que não ocorreu devido ter sido vetada pela ditadura, somente em 1985, com a redemocratização do país, o Brasil pôde assistir à telenovela, que sofreu algumas mudanças, se comparada à versão de 1975, que se intitulava *A Fabulosa História de Roque Santeiro e de Sua Fogosa Viúva, a que Foi Sem Nunca Ter Sido*.

Em *Roque Santeiro*, o regresso do protagonista ocorre após 17 anos do suposto confronto com o bandido. No capítulo de retorno do herói, constrói-se uma atmosfera mítica. A personagem retorna numa noite bastante chuvosa, tenta entrar na igreja, mas encontra o local fechado. Roque abastece o carro, toma um café, retorna e pergunta ao frentista se a localidade onde estavam era mesmo Asa Branca.

Na sequência, procura uma pensão para se instalar e apresenta seu verdadeiro nome: Luís Roque Duarte. Como todos o conheciam pelo apelido de Roque Santeiro, a população de Asa Branca não o reconhece, exceto Matilde, que tira proveito da situação e usa esse fato para chantagear Sinhozinho Malta. Aos poucos, os mandatários de Asa Branca ficam sabendo do regresso do herói e se preocupam com as consequências econômicas para o local, caso a população descubra a verdade.

No decorrer da narrativa, as ações desencadeadas pela personagem, além de revelarem o aspecto cômico-farsesco criado por Dias Gomes, situam Roque como uma personagem que tipifica o arquétipo da malandragem, afinal o protagonista não se engaja em promover alterações na configuração das relações de poder estabelecidas em Asa Branca, ancoradas nas engrenagens do grupo, que se beneficiava da reconfiguração do espaço sustentada pela farsa do mito do herói. Acrescentamos também que o protagonista, de volta à cidade, não se empenha em promover rupturas, tampouco tenta se redimir e revelar para a cidade a verdadeira história acerca da farsa alimentada por todos.

Assim, seus traços permitem aproximá-lo ao arquétipo da malandragem. Estabelecendo-se um contraponto com a tradição literária, situamos o estudo empreendido por Antonio Candido (2015)

sobre o romance *Memórias de Um Sargento de Milícias* como o marco referencial sobre os estudos acerca da malandragem na literatura brasileira. O célebre ensaio intitulado *Dialética da Malandragem*, originalmente publicado na década de 1970, contribuiu significativamente para os estudos literários.

Ao propor uma releitura da obra de Manuel Antônio de Almeida, e lhe atribuir a peculiaridade de inaugurar o rol de obras que retratam personagens ligadas à malandragem no Brasil, o crítico reorientou a forma de se interpretar esse importante romance brasileiro, definindo-o como um romance malandro ao refutar a tese de que a obra era representante do estilo picaresco espanhol.

A partir da atitude inovadora de Antonio Candido (2015), o romance de Manuel Antônio de Almeida foi situado como a primeira obra centrada na figura de um personagem anti-herói. Curiosamente, essa linhagem filiada a uma tradição de personagens malandros na literatura brasileira se ampliou e reverberou em romances escritos por Hilário Tácito, Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Jorge Amado, João Antonio, Ariano Suassuna, Marcos Rey, Chico Buarque, dentre outros.

Nesse sentido, o ponto de vista de Altamir Botoso (2017) é assertivo: “Efetivamente, com as memórias, o personagem malandro, que se solidifica com a publicação da rapsódia macunaímica, amplia-se com os malandros do pós-milagre [...]” (BOTOSO, 2017, p. 17). Ainda sobressai nas concepções do pesquisador a concepção de que esse arquétipo migrou das ruas para a ficção e, na contemporaneidade, dados os diálogos intertextuais estabelecidos entre a literatura e outras expressões culturais, encontrou na narrativa audiovisual mais um espaço profícuo para se aclimatar e propiciar a continuidade dessa tradição gestada num contexto de grandes descabros sociais, peculiaridade, aliás, que garante sua vitalidade, sobretudo pelo aspecto cíclico de contrastes e desmandos políticos que afligem o país.

Assim, situamos o personagem Roque como um arquétipo da malandragem. Sua trajetória é moldada a partir da trapaça e das artimanhas para ascender socialmente com pouco esforço físico, peculiaridade responsável pela garantia da liberdade e a possibilidade de sobrevivência no espaço. Em uma cena posterior ao seu retorno, a personagem sai da pousada como um caixa e entra na igreja. Procura

o padre Hipólito, mas não o encontra. Bastante emocionado, Roque retira da caixa um ostensório e o coloca sobre o altar. Era um objeto bastante adornado feito em ouro e cravejado de brilhantes. Logo em seguida, padre Hipólito fica surpreso ao adentrar no local com o restaurador³ e se deparar com a peça sacra de volta a Asa Branca:

PADRE HIPÓLITO: Meu Deus! Não é possível! Dona Pombinha, a senhora vê o que eu estou vendo ... ali, sobre o altar-mor?

DONA POMBINHA: Estou vendo um ostensório. Quem pôs ele ali?

DONA POMBINHA: É o mesmo ... o mesmo que foi roubado pelos bandidos!

PADRE HIPÓLITO E DONA POMBINHA: *(De tão emocionados, padre Hipólito e Pombinha caíram de joelhos, gritando)*. Milagre! Milagre! Deus seja louvado! Milagre!

O ideário popular credita mais um milagre ao herói de Asa Branca. Para a população da cidade, o objeto foi trazido pelos anjos do céu por intermédio de Roque Santeiro. Para padre Hipólito e Sinhozinho Malta, uma hipótese seria uma ação realizada por Navalhada, que poderia estar solto novamente depois de ter cumprido sua pena, todavia o pároco ficou bastante desconfiado devido à descrição dada pelo sacristão: um homem alto, magro, bem vestido, com boa aparência e em posse de uma caixa. No outro dia, após o retorno à cidade e ter devolvido o ostensório à igreja, Roque vai novamente ao local para rezar. É reconhecido por padre Hipólito:

PADRE HIPÓLITO: Não! Meu Deus! Não é possível!

ROQUE SANTEIRO: Não se assuste, padre. Sou eu mesmo. Vim buscar sua bênção e seu perdão!

[...]

PADRE HIPÓLITO: Você ... você é Roque?! Virgem Santíssima!

[...]

ROQUE SANTEIRO: Eu não devia ter aparecido assim, de repente. Mas não tinha outro jeito. O senhor me perdoe.

PADRE HIPÓLITO: Ainda não posso acreditar.

ROQUE SANTEIRO: Que eu esteja vivo? Estou sim. Nunca estive tão vivo em minha vida.

³ A igreja estava passando por uma reforma para a celebração do casamento de Sinhozinho Malta com a viúva Porcina.

[...]

PADRE HIPÓLITO: Roque Santeiro vivo!!! Como pode ser isto, meu Deus?!

ROQUE SANTEIRO: Tanto pode ser verdade, que eu estou aqui na sua frente.

PADRE HIPÓLITO: É, estou vendo. Estou aqui fazendo força para não pensar que isto é uma visão. Você é Roque Santeiro em carne e osso! [...]

Assim, o público fica sabendo que a personagem não havia morrido, não havia enfrentado cangaceiro algum, além de ter fugido com o dinheiro do resgate e ter levado as peças sacras da igreja. Em uma reunião para decidir como o grupo vai agir com relação ao retorno do herói, já que a presença indesejada desse personagem pode ter como consequência a decadência e a ruína das personalidades que exploravam o ideário mítico, Sinhozinho Malta adverte: “- Bem, meus camaradas, não sei se vocês já atentaram bem para a gravidade da situação. Há dezessete anos que esta cidade vive de uma lenda. Uma lenda que cresceu e ficou maior do que ela. Hoje, ela e a cidade são a mesma coisa”.

Diante da possibilidade da ruína da cidade frente ao surgimento do herói, Malta assevera que a personagem deve continuar morto. O grupo exterioriza as consequências da farsa do mito:

SINHOZINHO MALTA: Um terremoto, uma bomba atômica, ou pior que isso. Sua chegada vai significar o arrasamento de tudo isso ... tudo o que se fez durante esses anos. Pensem só quando souberem que Roque, nosso santo milagreiro, nosso mártir, não morreu heroicamente, mas continua vivo, cinicamente vivo!

FLORINDO ABELHA: O monumento na praça vai ter que sair de lá. E a romaria?! E o turismo?! Vão acabar. Quando se souber a verdade, ninguém mais vai aparecer aqui em busca de milagre

...

ZÉ DAS MEDALHAS: (lamentando chorosamente). Os hotéis vão fechar. A cidade vai ficar às moscas. Toda essa indústria de medalhinhas, santinhos e patuás vai acabar.

Sobressai na cena da telenovela a reverberação de um tom notoriamente popular em que o personagem protagonista narra suas astúcias em meio a uma sequência de ilustrações em xilogravura. Para o grupo, Roque explica como conseguiu a proeza de afugentar o bandido da cidade e, ainda por cima, apossar-se de uma quantia alta em dinheiro, além de ter furtado o ostensório.

Embasado no ensaio seminal de Antonio Candido (2015), André Rezende Benatti (2017) enfatiza que a sociedade brasileira se fundamenta na ambivalência situada entre a ordem e a desordem. Como salienta o estudioso, com base nessa dialética há a apresentação de uma personagem que precisa driblar determinados expedientes para sobreviver. O crítico destaca ainda em seu estudo que essa representação do arquétipo da malandragem no século XX passou a ser feita de forma um tanto quanto estereotipada, sendo possível atribuir a essa personagem alguns traços peculiares, tais como: chapéu de palha ou panamá, calças e sapatos em branco ou em preto, camisa ou camiseta com listas e paletó.

Sobre a aclimação da malandragem na cultura nacional, recorreremos também aos estudos de Roberto Goto (1988). Ao tratar acerca da aclimação do personagem malandro na cultura nacional, o estudioso salienta que esse arquétipo reflete determinados atributos específicos, tais como: “hospitalidade e malícia, a ginga, a finta, o drible, a manha e o jogo de cintura, muito apreciados no futebol e na política, a agilidade e esperteza no escapar de situações constrangedoras ligadas ao trabalho e à repressão [...]” (GOTO, 1988. p. 11).

Prosseguindo nas trilhas acerca da tentativa de fornecer alguns aspectos acerca da constituição da malandragem na cultura nacional, é importante recorrer aos estudos empreendidos por Roberto DaMatta (1997). O diagnóstico fornecido pelo antropólogo revela que os traços da malandragem se manifestam na cultura brasileira, de modo a refletir os contornos de um ser deslocado de suas regras formais, “fatalmente excluído do mercado de trabalho, aliás, definido por nós como totalmente avesso ao trabalho e individualizado pelo modo de andar, falar e vestir-se” (DAMATTA, 1997, p. 298). As reflexões do estudioso são de extrema relevância para aqueles que se propõem a estudar a presença desse arquétipo no contexto nacional

Em *Roque Santeiro*, o personagem alvo deste estudo é retratado em várias cenas com as roupas típicas do malandro, que usa de um jogo de artimanhas para empreender conquistas e atingir seus propósitos. Além do possível declínio da cidade, é importante acrescentar que o retorno de Roque Santeiro também ameaça a relação entre Malta e Porcina. Inicialmente, para ficar escondido da cidade, o grupo decide que Roque ficará hospedado na casa da viúva, mas os dois acabam tendo um envolvimento amoroso, fato que suscitará muitas tensões e distensões na narrativa teleficcional. Porcina abandona sua concepção de mulher dependente do amante para adotar uma postura de mulher emancipada. Na tentativa de se libertar da dependência exercida pelo coronel, Porcina contraria os gostos do amante até que ele descubra, de fato, a traição e passa a arquitetar planos para eliminar a personagem protagonista.

Além do envolvimento com Porcina, Roque também se envolve com Mocinha, sua noiva à época de seu suposto assassinato. Pelo fato de se revelar astuto e sedutor, acaba despertando também a atenção de Tânia (Lídia Brondi), filha de Malta, mas o envolvimento não chega a se concretizar. A presença do protagonista em *Asa Branca* torna-se insustentável a ponto de Malta tramar o assassinato da personagem, fato que se frustra devido a sua astúcia em se aliar ao *Jornal Gazeta de Asa Branca*. Roque cria uma espécie de dossiê e entrega algumas cópias para pessoas de sua confiança. Denomina a estratégia de arma secreta. Assim, caso lhe acontecesse algo, o dossiê seria aberto e todos da cidade saberiam de fato o que estava acontecendo em *Asa Branca*.

Considerações Finais

A trajetória de Dias Gomes no cenário cultural brasileiro revela um artista engajado preocupado em compor obras situadas na perspectiva do nacional-popular, responsáveis pela tematização das problemáticas atinentes ao universo brasileiro. Intelectual de esquerda, Dias Gomes optou pelo caminho de promover uma arte nacional calcada em tematizar aspectos sociopolíticos em suas obras com a finalidade de criar uma arte capaz de servir como um elemento de conscientização e revolução da sociedade brasileira.

Ao se transferir para a televisão, na década de 1960, o escritor encarou o novo suporte como mais uma possibilidade de efetivar seu projeto artístico calcado em produzir uma arte engajada e popular. Igor Sacramento (2015) destaca que Dias Gomes recorreu a várias matrizes estéticas, como o realismo, o fantástico, o popular, o misticismo e o grotesco.

Enquanto gênero que capta a representação da realidade nacional, a narrativa teleficcional revela-se como uma potente contadora de histórias. Estruturada em torno de aspectos documentarizantes responsáveis por torná-la uma narrativa sobre o país, já que conjuga aspectos do cotidiano vivido com a realidade ficcional, a telenovela, como salienta Lopes (2004), ancora-se no entrecruzamento das matrizes populares e massivas, além de de se constituir como um nutriente do imaginário coletivo brasileiro.

A partir da contextualização fornecida pela autora, destacamos que, ao realçar os traços típicos da malandragem na telenovela *Roque Santeiro*, Dias Gomes revitaliza esse arquétipo destacando-o como um traço constante na cultura nacional. Estruturada a partir de um fenômeno de deslizamentos e trocas culturais, que ultrapassam a simples reconfiguração de suportes, a teleficção constitui-se como um artefato cultural estruturado em torno de aspectos típicos do fenômeno de hibridização, justamente por conseguir conjugar modelos cultos e populares.

Ainda cabe ressaltar que o protagonista, ao ser transposto para a televisão, ganhou novas nuances responsáveis por diferenciá-lo dos traços da versão teatral. Na polêmica peça *O Berço do Herói*, o protagonista tem um final trágico. Na versão televisiva, devido à existência de um modelo trivial estruturado em torno de esquematismos e de amores impossíveis, que tem no folhetinesco e no melodramático a sua filiação, esse protagonista passou por refrações e adquiriu ares mais cômicos. Desse modo, ao acentuar os traços da malandragem na telenovela *Roque Santeiro*, não é forçoso acreditar que Dias Gomes, enquanto profundo conhecedor do imaginário popular, acentua os traços típicos da malandragem, de modo a ressaltá-la como uma constante na cultura brasileira.

Ainda que a matriz desse anti-herói encontre seus traços no ideário popular nordestino, *Roque Santeiro* age de forma diversa dos seus ancestrais por ser um anti-herói tipicamente representante do

cenário histórico experimentado pelo país na época de exibição da telenovela. O protagonista, na verdade, utilizou-se da farsa, forjou seu desaparecimento e, por meio de suas proezas, conseguiu convencer o bandido da cidade a ficar com uma pequena quantia de dinheiro. Como Sinhozinho Malta havia entregue um alto valor, o protagonista ficou com dinheiro suficiente para ir embora, além de ter furtado o valioso ostensório da igreja.

Assim, estruturada como forma de opor os mecanismos arcaicos de Asa Branca, mas de modo a se constituir uma alegoria do Brasil, o mito é explorado de modo a servir aos anseios de uma sociedade atrasada, escancarando um viés crítico acerca das amarras impeditivas para a construção de um país desenvolvido e calcado na democracia. Esse aspecto é comprovado, sobretudo pelo desfecho, uma vez que a personagem entende sua condição de estranho naquele espaço e resolve partir do local sem que a população conhecesse a real história. Desse modo, Asa Branca continuou a sobreviver do mito, confirmando, na trama, que o mito é mais importante que a verdade.

Ainda sobre a figura do malandro na literatura brasileira, é importante acrescentar que esse arquétipo decorre de uma ideologia que norteia toda a problemática da não consolidação da nação. E, justamente, por causa da nossa sociedade hierarquizada, esse herói não poderia ser um homem comum que representasse a si mesmo, pois essa representação estaria ligada ao reflexo do cotidiano desinteressante dessa sociedade (DA MATTA, 1997).

REFERÊNCIAS

ALVES, Kaminski Lourdes. **Intertexto e a variável trágica no teatro de Dias Gomes**. Cascavel: Edunioeste, 2010.

BENATTI, André Rezende. Um esboço do malandro picaresco. In: BOTOSO, Altamir. (Org.). **Malandros ou neopícaros: figurações do anti-herói na literatura brasileira**. São Paulo: Todas as Musas, 2017. p. 7- 11.

BOTOSO, Altamir. A recriação do pícaro na literatura brasileira: o personagem malandro. In: BOTOSO, Altamir (Org.). **Malandros ou neopícaros: figurações do anti-herói na literatura brasileira**. São Paulo: Todas as Musas, 2017. p. 13- 27.

- CANDIDO, Antonio. *Dialética da Malandragem: caracterização das Memórias de um sargento de milícias*. In: CANDIDO, Antonio. **O discurso e a cidade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2015. p. 17-47.
- CANDIDO, Antonio. Literatura e subdesenvolvimento. In.: CANDIDO, Antonio. **A educação pela noite & outros ensaios**. São Paulo: Ática, 1989. p. 140-162.
- COUTINHO, Eduardo. Literatura Comparada e Interdisciplinaridade. In: OURIQUE, João Luís Pereira; CUNHA, João Manuel dos Santos; NEUMANN, Gerson Roberto. (Orgs.). **Literatura crítica comparada**. Pelotas: Ed. Universitária PREC/UFPEL, 2011. p. 21-30.
- DA MATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro**. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- GOMES, Dias. **O Berço do Herói**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2015.
- GOMES, Dias. **Roque Santeiro**. (Telenovela em 166 capítulos – CEDOC/Rede Globo de Televisão). Rio de Janeiro: 1985.
- GOTO, Roberto. **Malandragem revisitada: uma leitura ideológica da malandragem**. Campinas: Pontes, 1988.
- LOPES, Maria Immacolata Vassallo de Lopes. Para uma revisão das identidades coletivas em tempo de globalização. In: LOPES, Maria Immacolata Vassallo de Lopes (Org.). **Telenovela: internacionalização e interculturalidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 121-137.
- MEYER, Marlyse. **Folhetim – uma história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- OLIVEIRA, Silvana. **Teoria da Literatura III**. Curitiba: IESDE, 2008.
- RESENDE, Beatriz. Dias Gomes, o dramaturgo do povo. **Caderno Globo Universidade**, n. 3. Rio de Janeiro, Globo, 2013. p.10- 15.
- SACRAMENTO, Igor. **Dias Gomes: um intelectual comunista nas tramas comunicacionais**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.
- WALTY, Ivete. Percursos de Leitura. In: MARTINS, Aracy Alves et al. (Orgs.) **Livros & Telas**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011, p. 108-123.

APRECIÇÃO E COMPROMETIMENTO NA ARGUMENTAÇÃO EM REDAÇÕES DO ENEM: ESTUDO PILOTO À LUZ DA LSF

Roberto Claudio Bento da Silva (UERN)¹
Wellington Vieira Mendes (UERN)²

Introdução

O trabalho com a escrita, especialmente na última etapa da educação básica, está voltado para a preparação dos alunos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), dada a importância que essa prova assume no exame. E uma boa nota nessa prova pode contribuir para ingresso do aluno no ensino superior em universidades públicas ou particulares através dos programas ProUni, SiSU ou Fies.

Nessa perspectiva, é fundamental que os professores se apropriem de conhecimentos teóricos e metodológicos para fundamentarem uma prática que contribua para o desenvolvimento das habilidades de letramento dos alunos, de modo a prepará-los para conviver com situações que requerem usos competentes da escrita, como o ENEM, vestibulares e demais práticas sociais. E a capacidade de produzir e negociar sentidos nas mais diversas situações de interação no cotidiano reflete o domínio da linguagem pelos alunos.

Para refletir sobre os textos produzidos pelos candidatos por ocasião de sua participação na prova de redação do ENEM, abordaremos esse gênero à luz do Sistema de Avaliabilidade (SA), buscando compreender como os candidatos negociam significados com leitor e como se empenham para conseguir a solidariedade deste. (Martin e White, 2005).

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – campus Pau dos Ferros/RN. Email: robertoclaudiobento@yahoo.com.br

² Doutor em estudos da linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Professor adjunto da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Email: wellingtonmendes@uern.br

O SA está embasado no arcabouço da Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF), encaixando-se no estrato semântico-discursivo da gramática sistêmico-funcional (GSF) e se refere ao modo como os significados são construídos e negociados na interação verbal, seja esta oral ou escrita, considerando-se o contexto de situação em que a comunicação acontece.

Pesquisas nessa área (Eggin e Slade, 1997; Martin e White, 2005; Cabral, 2007), dentre outros têm contribuído para o aprimoramento do estudo da linguagem, buscando compreender como os significados são construídos a partir das escolhas realizadas no estrato léxico gramatical, dado que a LSF vê a língua como um sistema de escolhas dentro das condições reais de interação.

Nessa esteira podemos citar os estudos seminais de Halliday (1994; 2004), Halliday e Mathiessen (2014) Thompson (2014) e Martin e White (2005), que serão mais sistematicamente explorados neste estudo piloto sobre o SA em redações do ENEM.

No Brasil, podemos citar estudiosos como Barbara (2007); Vian Jr. (2009, 2010, 2012); Souza (2011); Carvalho (2011) dentre outros, com base nos quais buscaremos fundamentar nossa pesquisa com o objetivo de discutir as contribuições dos recursos de Avaliação e de Comprometimento para a construção da argumentação em redações do ENEM.

Para isso, o presente trabalho está organizado em cinco seções, além desta introdução. Na seção seguinte faremos uma revisão da literatura já produzida sobre o SA. Em seguida falamos da metodologia, seguida pela análise avaliativa dos recursos de Avaliação e Comprometimento em duas redações com nota máxima no ENEM. Para finalizar, discutimos os resultados e tecemos algumas considerações a título de conclusão.

O Sistema de Avaliabilidade (SA)

O SA foi estruturado por Martin e colaboradores (Martin, 2000, 2002, 2003; Eggin e Slade, 1997; White, 2004) que discutem, a partir de uma visão sistêmico-funcional da linguagem, os diferentes recursos de que a língua dispõe para construir e negociar significados atitudinais, considerando-se o contexto de situação e o perfil da audiência idealizada.

Ao usar a linguagem, as pessoas se posicionam em relação às coisas, objetos ou comportamentos, expressando emoções, avaliando ou gerenciando vozes outras para marcar posicionamentos de forma pouco ou muito enfática, mostrando os valores que defendem, a forma de manifestar admiração, indiferença ou repulsa sobre certas questões, com o objetivo de conquistar a solidariedade do ouvinte. Essa questão, para Martin e White (2005, p. 1)

[...]Preocupa-se em saber como os escritores / falantes aprovam e desaprovam, entusiasmam e abominam, aplaudem e criticam, e em como posicionam seus leitores / ouvintes para fazerem o mesmo. Preocupa-se com a construção através de textos de comunidades de sentimentos e valores compartilhados e com os mecanismos linguísticos de compartilhamento de emoções, gostos e avaliações normativas. Preocupa-se com a forma como escritores / falantes constroem para si identidades ou personas autorais particulares, como eles se alinham ou se desalinham com respondentes reais ou potenciais e como constroem para seus textos uma audiência ideal ou pretendida.

Esse posicionamento atitudinal no uso da linguagem traduz a visão do autor sobre os temas abordados, como ele constrói *personas* textuais, promove a idealização de um ouvinte ao mesmo tempo em que compartilha sentimentos, gostos e valores, como apontam Martin e White (2005). Situação esta contemplada no quinto eixo da matriz de referência da redação do ENEM, que se refere à elaboração de uma proposta de intervenção para os problemas discutidos e que respeite os direitos humanos e a diversidade cultural.

O SA está relacionado com a função interpessoal da linguagem, localiza-se no estrato semântico discursivo da gramática sistêmico-funcional (GSF), em cuja visão, a língua se organiza em três estratos, sendo um de letras e sons (estrato grafo-fonológico), um de fraseados (léxico-gramatical) e um de significados (semântico-discursivo).

Tais recursos estão à disposição do candidato de quem se espera a capacidade de selecionar e organizar os mais adequados para produzir e negociar sentidos com o leitor/avaliador, com vistas a obter a solidariedade deste. Essa visão é compartilhada por

Thompson (2014. p. 80), quando diz que a “Avaliatividade é parte principal dos significados e que deve ser lavada em conta em qualquer análise dos sentidos interacionais em um texto”.

Para isso, o SA, Martin e White (2005), está estruturado pelos subsistemas de **Atitude**, que é composto pelos recursos de **Afeto** - utilizado para expressar emoções; **Apreciação** - utilizado para atribuir valores às coisas; e **Julgamento** – utilizado para julgar o caráter das pessoas -, e pelos subsistemas de **Comprometimento** - gerenciamento das vozes internas e externas no texto; e de **Gradação** que se refere à **força** utilizada para enfatizar determinados elementos do texto, e ao **foco** que reflete a precisão nas afirmações, Vian Jr. (2011). Para efeito deste trabalho, serão analisados os recursos de apreciação do subsistema de Atitude e o subsistema de Comprometimento, como estratégias de construção da argumentação em redações do ENEM por candidatos participantes dessa avaliação.

Os recursos de Apreciação

A apreciação se refere à forma como as pessoas avaliam positiva ou negativamente coisas, objetos e processos, Martin e White (2005). Isso é observado no gênero redação do ENEM, principalmente na proposta de intervenção, em que se esperam sugestões detalhadas de ações que apontem soluções para os problemas apresentados na tese, respeitando os valores sociais e a diversidade cultural.

A Apreciação, segundo Martin e White (2005) é considerado um dos maiores recursos atitudinais e pode se realizar através de epítetos ou de orações complexas em que se “manifestam sentimentos relacionados à forma, à aparência, à composição ao impacto e ao valor dos objetos naturais ou abstratos (processos) e performances” (ALMEIDA, 2011. p. 109).

A Apreciação se manifesta mediante três tipos de recursos que são **reação**, **composição** e **valoração**, conforme se observa no quadro 1 a seguir.

Quadro 1: Categorias de Apreciação

Apreciação	Reação	Impacto	Isso desperta meu interesse?
		Qualidade	Isso me agrada?

	Composição	Proporção	Isso está bem organizado?
		Complexidade	Isso é difícil?
	Valoração	Relevância	Isso vale a pena?
		Originalidade	Isso é original?

Fonte: Martin e White (2005)

O recurso de apreciação apresenta dois níveis de delicadeza que serão analisados nas redações do ENEM. Num primeiro nível, tem-se as categorias de **reação** que se referem à forma como o autor desperta a atenção do leitor. Essa reação pode ocorrer por impacto (Isso é interessante?), ou qualidade (Isso me agrada?), Martin e White, (2005).

A segunda categoria refere-se à **composição** e pode ocorrer por proporção (organização das ideias), ou por complexidade/dificuldade, que se refere ao nível de complexidade das ideias no texto.

A terceira e última categoria da apreciação diz respeito à **valoração**, que pode ocorrer por relevância ou por originalidade, contribuindo para que o discurso adquira valor de verdade e cumpra com a função argumentativa, que é a persuasão. Essas categorias de apreciação refletem as várias maneiras pelas quais se atribuem valor às coisas, objetos, situações, fenômenos, seja avaliando positiva ou negativamente.

Na sequência, é abordado o subsistema de Comprometimento.

O subsistema de Comprometimento

O Comprometimento se refere à estratégia do autor no gerenciamento de vozes para fortalecer os argumentos, seja antecipando reações do leitor através de um posicionamento dialógico, seja mediante ligação com outras vozes já enunciadas sobre o assunto, caracterizando o aspecto da intertextualidade, (Martin e White, 2005).

Na esteira desses autores, importa perceber a relação que o locutor mantém com outros autores. Como aquele traz a voz deste (voz externa) para dentro do texto, se concordando, contrariando ou servindo-se de seus posicionamentos como base para a fundamentação dos argumentos a serem construídos pela voz

interna. Isso contribui para a construção do estilo do autor e orienta a idealização da audiência para seu texto, ao tempo em que busca construir uma comunidade de valor, compartilhando crenças com o leitor, como afirmam Martin e White (2005. p. 95) “quando falantes / escritores anunciam suas próprias posições atitudinais, eles não somente se expressam “falam o que pensam”, mas simultaneamente convidam outros a endossar e compartilhar com eles os sentimentos, gostos ou avaliações normativas que estão expressando³.”

Este posicionamento de Martin e White corroboram o a afirmação de Voloshinov (1929;2009) de que o discurso linguístico é um evento social de interação verbal que se concretiza em enunciados. Assim, do ponto de vista do autor, a interação tem como objetivo levar o leitor a acreditar e ser solidário às ideias apresentadas, seja por meio da interação com outras vozes (posicionamento heteroglóssico), seja negando a presença de outras vozes (posicionamento monoglóssico), evitando a construção de posicionamentos contrários e não deixando outra alternativa ao leitor senão ser solidário ao seu discurso.

Esse movimento que o autor realiza no controle das vozes revela a estratégia de Comprometimento que ele assume diante das ideias apresentadas no processo de construção do seu discurso, visando o fortalecimento dos argumentos construídos. Desse modo, para ilustrar o conjunto de recursos de que o autor dispõe para manter o diálogo com o leitor, Souza (2011) a partir de ideias defendidas por White (1998) e Martin e White (2005) elaborou a figura 2 abaixo com adaptações para a língua portuguesa:

Quadro 2: O subsistema de Comprometimento

Comprometimento	Monoglossia				
	Heteroglossia	Intravocalização	contração	contraçãooposição	negação
				Proposição	contra expectativa
	expectativa confirmada				
	pronunciamento				
	expansão	Ponderação	endosso		probabilidade

³ No original: when speakers/writers announce their own attitudinal positions they not only self-expressively ‘speak their own mind’, but simultaneously invite others to endorse and to share with them the feelings, tastes or normative assessments they are announcing.

				evidência
		Extravocalização		atribuição
				reconhecimento
				distanciamento

Fonte: Souza (2011)

O subsistema de Comprometimento diz respeito à existência de posicionamentos alternativos ou divergentes diante do que é dito no texto. Para tanto, são oferecidas duas alternativas: a primeira se refere à Monoglossia em que o autor opta por não reconhecer a possibilidade dialógica do texto ao utilizar um enunciado de voz única que se concretiza, geralmente, por meio de enunciados declarativos. A segunda se refere à Heteroglossia. Para Martin e White (2005), numa visão heteroglóssica, os enunciados negam, contrariam, confirmam, desconhecem ou desafiam outros enunciados, adotando posicionamentos ora mais fechados, ora mais abertos ao estabelecimento do caráter dialógico.

O posicionamento heteroglóssico se forma a partir de uma quantidade de significados alternativos, cada um com determinadas propriedades retóricas que diferem no modo como se relacionam com as vozes textuais: internas, quando relaciona-se às vozes do próprio texto; externas, quando recorrem a vozes que não fazem parte do texto, mas que são referidas pelo autor.

Na relação com essas vozes, o autor pode adotar uma postura mais fechada ou mais aberta a posicionamentos dialógicos - contração e expansão, respectivamente.

Na Contração, podemos ter posicionamentos contrários ou a favor da voz textual. Esses posicionamentos se caracterizam: por **negação** – quando há total negação da voz textual; por **contra-expectativa** - quando o autor constrói um enunciado apontando uma direção contrária à pretendida pela voz interna; por **expectativa confirmada** – quando o autor confirma a voz já mencionada no texto; por **pronunciamento** – quando é manifestado explicitamente o posicionamento subjetivo do autor em relação à voz textual; e por **endosso** – quando o autor reforça o posicionamento adotado pela voz textual. Esses recursos representam uma maior responsabilidade autoral do falante/escritor.

Os recursos de Expansão se caracterizam por uma maior abertura a posições dialógicas e se concretizam por ponderação e atribuição. A primeira se realiza mediante os recursos de

probabilidade – uma voz que apresenta uma hipótese dentre outras possíveis; e de **evidência** – uma voz que constrói uma interpretação dentre outras possíveis. A segunda se refere aos recursos de **reconhecimento** - que atribui a voz textual a outrem perante a qual o autor não se posiciona; e **distanciamento** – que se refere a uma voz atribuída a outrem e com a qual o autor discorda. Esses dois recursos (reconhecimento e distanciamento) correspondem às vozes extra-textuais com as quais o autor estabelece um tipo de diálogo, utilizando-as como estratégias para reforçar os seus argumentos.

Esses recursos, pois, constituem estratégias interpessoais do autor na busca de um alinhamento com o leitor, ao mesmo tempo em que tem como objetivo obter a solidariedade deste diante dos argumentos apresentados mediante a assunção de posicionamentos diferentes ou alternativos em relação ao que é dito, e reportando-se a vozes internas e/ou externas no texto. Além disso, vale ressaltar, também, que esses recursos possibilitam a construção de um posicionamento intertextual, que dizem respeito à atitude do autor em relacionar o seu discurso a enunciados anteriores, seja de forma implícita ou explícita.

A seguir, falaremos da metodologia adotada neste trabalho.

Metodologia

Os texto analisado encontra-se no anexo deste artigo e se refere a uma redação avaliada com nota máxima na edição do ENEM do ano 2018. Esse texto foi produzido por ocasião da participação de seu autor na referida avaliação e publicado em uma cartilha intitulada “Cartilha Redações a Mil” organizada por Lucas Felpi e disponibilizada no endereço eletrônico <https://www.lucasfelpi.com.br/redamil>.

O texto está organizado em uma tabela com as etiquetas referentes aos recursos de apreciação em que são identificados as ocorrências de reação (impacto e qualidade), composição (proporção e complexidade) e valoração (relevância e originalidade). Essa mesma metodologia foi adotada com relação aos recurso de comprometimento. Tanto em relação à Apreciação quanto ao Comprometimento, depois de identificadas as ocorrências, procedeu-se a uma análise da contribuição desses recursos para a construção

da argumentação no texto, visando atender aos requisitos apontados na matriz de referência da redação do ENEM, e ao mesmo tempo conseguir a solidariedade do leitor putativo, que é o corretor do texto, a quem o candidato pretende apresentar um discurso organizado por meio de ideias claras e objetivas, estruturando argumentos bem elaborados.

Análise e discussão

A proposta de redação do ENEM exige que o candidato produza um texto do tipo dissertativo-argumentativo que apresenta os seguintes movimentos retóricos: tema, tese, argumentos e proposta de intervenção. O texto deve ser escrito em um número máximo de trinta linhas e desenvolvido a partir de uma situação problema e de subsídios fornecidos pelos textos motivadores, sobre o tema **“Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet” – tema da redação do ENEM na edição 2018.**

Para construir seu texto, o candidato dispõe de um conjunto de escolhas no sistema linguístico através do qual buscará negociar sentidos e valores com seu leitor idealizado de forma a obter destes a solidariedade e a persuasão (Martin e White, 2005), tendo em vista que este é um dos objetivos do texto argumentativo. Para tanto, o autor recorre aos recursos de **Apreciação** para construir valores positivos que podem se traduzir como o caminho para a solução da situação problema. Aliada a essa estratégia, o autor utiliza os recursos de **Comprometimento** para marcar uma posição de distanciamento dos contra valores e de aproximação dos valores positivos bem como assumir a responsabilidade autoral em relação às soluções apontadas nos argumentos em defesa da tese.

No tocante às estratégias de apreciação, foram encontradas nos textos recursos de **Reação**, **Composição** e **Valoração**, conforme se verifica nos exemplos abaixo:

- a) [...] **bilhões de pessoas sofrem** a manipulação oriunda do acesso aos seus dados no uso da internet. (RIN)
- b) [...] **esta consiste na capacidade de uma pessoa em defender seus interesses e demonstrar o que acha melhor**[...] (RQP)
- c) De acordo com Jean Paul Sartre, **o homem é condenado a ser livre.** (CP)

d) **Acerca disso, é pertinente** (VR) trazer o discurso do filósofo Jürgen Habermas[...]⁴

Conforme pode ser observado na íntegra dos textos em anexo, o texto 1 (T1) traz como estratégia discursiva, no primeiro parágrafo, apreciações do tipo reação negativa, fechando este com uma apreciação do tipo Valoração Relevância.

Quanto aos recursos de comprometimento, neste mesmo parágrafo, o autor utiliza estratégias de heteroglossia, que segundo Martin e White (2005) consideram a existência de outras vozes, mas opta pela estratégia de contração dialógica em que se restringe o diálogo com essas outras vozes possíveis. Assim, o autor assume nível mediano a alto de responsabilidade enunciativa. Isso fica claro nesse parágrafo pelos recursos de **contra-expectativa, pronunciamento e endosso**.

Não obstante, o parágrafo apresenta também uma ocorrência de reconhecimento, logo no início, e uma ocorrência monoglossica, em que o autor opta por anular a existência de outras vozes possíveis, imprimindo maior força aos seus argumentos.

O segundo parágrafo do T1 traz um jogo de estratégias de Apreciação negativas, fechando com uma ocorrência positiva, uma estrutura que é bastante recorrente nos movimentos retóricos observados no texto dissertativo-argumentativo, em que se apresenta uma situação problema para, em seguida, apontar a solução.

Em relação aos recursos de Comprometimento, a estratégia também segue a do parágrafo anterior. Das cinco ocorrências de Comprometimento, uma se refere à monoglossia, em que o autor assume total responsabilidade pela enunciação. Outra ocorrência, refere-se a um caso de reconhecimento, recurso que denota nível mínimo de responsabilidade autoral. E as outras três referem-se à contração dialógica, com elevado nível de responsabilidade enunciativa, contribuindo para que o autor demonstre segurança nas afirmações que faz, e para que o leitor entenda como válidos e verdadeiros os argumentos instanciados no texto.

⁴ RIP (Reação Impacto Positivo); RIN (Reação Impacto Negativo); RQP (Reação Qualidade Positiva); RQN (Reação Qualidade Negativa); CP (composição Proporção); CC (Composição Complexidade); VRP (Valoração Relevância)

Segundo Vian Jr. (2011. p. 40), no Comprometimento, o autor negocia suas opiniões tanto com seus interlocutores quanto com as vozes que circulam nos contextos (de cultura e de situação) nos quais o texto é produzido. Isso significa que os recursos de Apreciação e de comprometimento só serão corretamente analisado dentro do contexto em que são produzidos, e que a valorização está relacionada à cultura dos interlocutores.

O terceiro parágrafo do T1 apresenta Apreciação polarizada (Apreciação negativa > Apreciação positiva), com o objetivo de levar o leitor a questionar o negativo e valorizar o positivo. Nessa mesma esteira, os recursos de Comprometimento mostram que o autor assume um nível mediano de responsabilidade ao optar pelos recursos de Probabilidade e Pronunciamento, manifestando sua voz diante da situação-problema trabalhada no texto, e ao mesmo tempo reconhece a existência de outras vozes possíveis mediante estratégia de expansão dialógica e pelo recurso de Probabilidade. Isso mostra que o autor constrói seus argumentos objetivando uma solução para o problema apresentado, mas não descarta outras alternativas para a solução. Essa estratégia diminui a força do seu argumento. No entanto, as ocorrências de contração dialógica equilibram o discurso na condução desse processo, ressaltando o posicionamento do autor.

Nesse parágrafo, há ainda uma ocorrência de reconhecimento que representa uma voz de autoridade com a qual o autor assume um nível mínimo de responsabilidade.

O parágrafo quatro traz uma ocorrência de Reação positiva e de uma Valoração, além de uma ocorrência de Composição>Complexidade. Isso mostra que o autor opta por buscar manter a atenção do leitor/corretor para que ele “ouça” o que aquele tem a dizer. Quanto aos recursos de Comprometimento, por este movimento retórico exigir uma manifestação mais direta do candidato, em que ele demonstre respeitar os valores sociais e a diversidade cultural, ele constrói um discurso mais fechado (monoglóssico), com metade das ocorrências que denotam assunção de alta responsabilidade pela enunciação (Comprometimento), tendo em vista que precisa apontar saídas plausíveis e claras para o problema apresentado na tese.

Geralmente, nesse movimento, os candidatos utilizam uma ocorrência de Reconhecimento, como voz de autoridade, para

fortalecer as ações apontadas no plano de intervenção, como mais uma estratégia argumentativa que visa convencer o leitor de que aquela é a melhor saída.

Resultados

Na análise dos textos à luz do SA, percebe-se que os candidatos utilizam mais os recursos de *Apreciação*>*Impacto* com o objetivo de prender a atenção do leitor/avaliador. Esses recursos são bastante presentes na elaboração de estratégias de persuasão (Carvalho, 2011), e segundo Martin e White (2005), esses recursos estão relacionados com a emoção e têm como objetivo levar o leitor a ser solidário ao discurso do autor. Para tanto, espera-se que este aborde e analise os problemas e proponha soluções para estes de forma equilibrada.

A *Reação* *Qualidade* é usada na construção dos argumentos na proposta de intervenção em que o autor faz um jogo de *Reações* polarizadas para mostrar ao leitor que existem os dois caminhos possíveis, dos quais ele escolhe o positivo, construindo, conforme aponta Carvalho, (2006), uma posição mais objetiva e eficaz no processo de argumentação.

A *Valoração* reflete a atitude do autor em se colocar na defesa de aspectos positivos das ações apresentadas na proposta de intervenção. Essa atitude contribui para a formulação de argumentos fortes na defesa do ponto de vista do autor. Vale salientar, segundo Carvalho (2011), que a *Valoração* está intimamente relacionada ao contexto em que ela ocorre, de modo que a análise da frase, isolada do contexto, pode ter seu valor alterado.

Quanto aos recursos de *Comprometimento*, estes têm como objetivo sistematizar as vozes internas e externas no processo de construção de argumentos na defesa da tese. Conforme Vian Jr. (2011, p. 33) “comprometimento está associado às origens de nossas atitudes, onde estão centradas, o que estamos avaliando, bem como a articulação das vozes para expressão de opiniões no discurso”. Nesse sentido, as estratégias do autor de adotar um posicionamento mais ou menos dialógico contribuem para marcar seu posicionamento em relação ao discurso instanciado no texto.

Ao analisarmos o *corpus*, verificamos que a Monoglossia funciona como estratégia do autor em não permitir questionamento de determinadas afirmações que ele faz no texto, assumindo assim, um nível de responsabilidade autoral bastante elevado.

A heteroglossia, por sua vez, está presente em todas as partes do texto, ora mais aberto (expansão dialógica) ora mais fechado (contração dialógica) a possibilidades de outras vozes se fazerem presentes no texto.

O autor pretende construir um texto em que ele dialogue com outras vozes, visando situar o seu texto dentro de um contexto de cultura e de situação que vão orientar o leitor na criação dos sentidos pretendidos, mas mantendo sua própria voz proeminente, de forma a não se eximir da responsabilidade autoral, sob pena de se limitar a reproduzir a fala alheia.

Conclusões

A análise dos textos nos permitiu verificar que os recursos de Reação são utilizados como estratégia de produção de significados interpessoais, Martin e White (2005), com o objetivo de prender a atenção do leitor. O candidato utiliza a valoração/relevância como estratégia para defender os valores sociais e a diversidade cultural, aspectos cobrados na redação do ENEM.

Quanto aos recursos de Comprometimento, verificamos que eles aparecem em grande variedade e são utilizados para negociar significados com o público alvo, conforme defendido por Martin e White (2005), servindo para gerenciar as vozes e marcar posicionamentos discursivos para reforçar os valores mostrados no texto.

A análise mostrou ainda que o Comprometimento, juntamente com a Apreciação, contribuem para a construção de indícios de autoria no texto, para a responsabilidade autoral diante das ideias defendidas e para a produção de um discurso envolvente e convincente, que são marcas da boa formação de um texto dissertativo argumentativo, como a redação do ENEM.

Finalmente, apontamos que a compreensão dos recursos de Apreciação e o Comprometimento, pelos professores, pode contribuir para abordagens linguísticas (leitura e escrita) mais

assertivas e, conseqüentemente, para o desenvolvimento das habilidades de uso da escrita pelos alunos em contextos diferentes e com finalidades diversas.

Bibliografia.

ALMEIDA, Fabíola Sartin Dutra Parreira. Atitude: afeto, julgamento e apreciação. In. VIAN JÚNIOR, Orlando; SOUZA, Anderson Ales de; ALMEIDA, Fabíola Sartin Dutra Parreira. (Orgs.) **A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade**. São Carlos – SP: Pedro e João Editores, 2011.

CABRAL, Sara Regina Scotta. **A mídia e o presidente: um julgamento com base na teoria da valoração**. – 2007. 249 f. Tese de doutoramento Orientador: Nina Célia Almeida de Barros – Universidade Federal de Santa Maria, 2007.

CARVALHO, Gisele de. A prosódia atitudinal: apreciação de julgamento em críticas de cinema. In. VIAN JÚNIOR, Orlando; SOUZA, Anderson Ales de; ALMEIDA, Fabíola Sartin Dutra Parreira. (Orgs.) **A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade**. São Carlos – SP: Pedro e João Editores, 2011.

CARVALHO, Richarles de. Apreciação em anúncios publicitários de livros didáticos de língua inglesa. In. VIAN JÚNIOR, Orlando; SOUZA, Anderson Ales de; ALMEIDA, Fabíola Sartin Dutra Parreira. (Orgs.) **A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade**. São Carlos – SP: Pedro e João Editores, 2011.

FUZER, Cristiane.; CABRAL Sara Regina Scotta. **Introdução à gramática sistêmico funcional em língua portuguesa**. 1 ed. Campinas, SP: Mercado da Letras, 2014.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to Functional Grammar**. 2. ed. London: Edward Arnold, p. ix-xxv, 1994.

HALLIDAY, Michael. Alexander. Kirkwood.; MATHIESSEN, Christian Mathias Ingemar Martin. **An introduction to functional grammar**. 3º ed. Londres: Arnold, 2004.

<https://www.lucasfelpi.com.br/redamil>. Acessado em 20 març. 2021.

MARTIN, James. Ruppert.; WHITE Peter Robert Rupert. **The language of evaluation: appraisal in English**. New York, Hampshire: Palgrave Mcmillan, 2005.

SOUZA, Ladjane Maria Faria de. A interação de recursos de um texto opinativo. In. VIAN JÚNIOR, Orlando; SOUZA, Anderson Ales de; ALMEIDA, Fabíola Sartin Dutra Parreira. (Orgs.) **A linguagem da avaliação em língua portuguesa**. Estudos sitemicofuncionais com base no sistema de avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

THOMPSON, G. *Introducing functional grammar*. 3ª ed. London. Routledge, 2014.

VIAN JR, Orlando. **Sistema de Avaliatividade e os recursos para gradação em Língua Portuguesa: Questões de terminologia e instanciação**. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/delta/v25n1/a04v25n1.pdf>. Acessado em 19. març. 2021.

VIAN JR, Orlando. Engajamento, monoglossia e heteroglossia. In. VIAN JÚNIOR, Orlando; SOUZA, Anderson Ales de; ALMEIDA, Fabíola Sartin Dutra Parreira. (Orgs.) **A linguagem da avaliação em língua portuguesa**. Estudos sitemicofuncionais com base no sistema de avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

Anexo I Texto I – Recursos de Comprometimento

Segundo Steve Jobs, (heteroglossia > expansão > reconhecimento) um dos fundadores da empresa “Apple”, a tecnologia

move o mundo. **Contudo**, (heteroglossia > contração > contra-expectativa) os avanços tecnológicos não trouxeram apenas avanços à sociedade, uma vez que **bilhões de pessoas sofrem** a manipulação oriunda do acesso aos seus dados no uso da internet. (monoglossia). Nesse sentido, **esse processo é executado por empresas que buscam potencializar a notoriedade dos seus produtos e conteúdos no meio virtual**. (heteroglossia > contração > endosso) **Sob tal ótica, esse cenário desrespeita princípios importantes da vida social, a saber, a liberdade e a privacidade**. (heteroglossia > contração > pronunciamento)

De acordo com Jean Paul Sartre, (heteroglossia > expansão > reconhecimento) o homem é condenado a ser livre. Nessa lógica, **o uso de informações do acesso pessoal para influenciar o usuário confronta o pensamento de Sartre**, (heteroglossia > contração > pronunciamento) **visto que o indivíduo tem sua liberdade de escolha impedida pela imposição de conteúdos a serem acessados**. (heteroglossia > contração > expectativa confirmada) Dessa forma, **a internet passa a ser um ambiente pouco democrático e torna-se um reflexo da sociedade contemporânea, na qual as relações de lucro e interesse predominam**. (heteroglossia > contração > pronunciamento) **Faz-se imprescindível, portanto**, (Monoglossia) a dissolução dessa conjuntura.

Outrossim, é válido ressaltar que, **conforme Immanuel Kant**, (heteroglossia > expansão > reconhecimento) o princípio da ética é agir de forma que **essa ação possa** (heteroglossia > expansão > probabilidade) ser uma prática universal.

De maneira análoga, a violação da privacidade pelo acesso aos dados virtuais sem a permissão das pessoas vai de encontro à ética kantiana, (heteroglossia > contração > pronunciamento), dado que se todos os cidadãos desrespeitassem a privacidade alheia, **a sociedade entraria** (heteroglossia > expansão > probabilidade) em profundo desequilíbrio. Com base nisso, **o uso de informações virtuais é prejudicial** (heteroglossia > contração > pronunciamento) à ordem social e, por conseguinte, **torna-se contestável** (heteroglossia > expansão > probabilidade) quando executado sem consentimento.

Em suma, são necessárias medidas (monoglossia) que atenuem a manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet. Logo, a fim de dar liberdade de escolha ao indivíduo, **cabe**

às empresas de tecnologia solicitar a autorização para o uso dessas informações, (monoglossia) por meio de advertências com linguagem clara, tendo em vista a linguagem técnica utilizada, atualmente, por avisos do tipo. **Ademais, compete ao cidadão ficar atento a essa questão, de modo a cobrar e pressionar essas empresas.** (heteroglossia > contração > pronunciamento)Enfim, a partir dessas ações, as tecnologias, **como disse Steve Jobs,** (heteroglossia > expansão > reconhecimento) moverão o mundo para frente.

Anexo II - TEXTO II – Recursos de Apreciação

Em sua canção "Pela Internet", o cantor brasileiro **Gilberto Gil louva** (RIP) a quantidade de informações disponibilizadas pelas plataformas digitais para seus usuários. No entanto, com o avanço de algoritmos e mecanismos de controle de dados desenvolvidos por empresas de aplicativos e redes sociais, essa abundância vem sendo restringida e as notícias, **e produtos culturais vêm sendo cada vez mais direcionados** (RIN) – uma conjuntura atual apta a moldar os hábitos e a informatividade dos usuários. Desse modo, **tal manipulação do comportamento de usuários pela seleção prévia de dados é inconcebível** (RIN) e merece um olhar mais crítico de enfrentamento.

Em primeiro lugar, é válido reconhecer como esse panorama supracitado é capaz de limitar a própria cidadania do indivíduo. **Acerca disso, é pertinente** (VRP) trazer o discurso do filósofo Jürgen Habermas, no qual ele conceitua a ação comunicativa: **esta consiste na capacidade de uma pessoa em defender seus interesses e demonstrar o que acha melhor** (RQP) para a comunidade, **demandando ampla informatividade prévia.** (VRP) Assim, sabendo que a cidadania consiste na luta pelo bem-estar social, caso os sujeitos não possuam um pleno conhecimento da realidade na qual estão inseridos, e de como seu próximo pode desfrutar do bem comum - já que **suas fontes de informações estão direcionadas** (RQN) -, **eles serão incapazes** (RIN) de assumir plena defesa pelo coletivo. Logo, **a manipulação do comportamento não pode ser aceita** (RQP) em nome do combate, também, ao individualismo e do zelo pelo bem grupal.

Em segundo lugar, vale salientar como o controle de dados pela internet vai de encontro à concepção do indivíduo pós-moderno. Isso porque, de acordo com o filósofo pós-estruturalista Stuart-Hall, o

sujeito inserido na pós-modernidade **é dotado de múltiplas identidades**. (RQP) Sendo assim, as preferências e ideias das pessoas estão em constante interação, o que não pode ser limitado pela prévia seleção de informações, comerciais, produtos, entre outros. Por fim, **seria negligente** (RQN) não notar como a tentativa de tais algoritmos de criar universos culturais adequados a um gosto de seu usuário criam **uma falsa sensação de livre-arbítrio e tolhe os múltiplos interesses e identidades que um sujeito poderia assumir**. (CC)

Portanto, **são necessárias medidas** (VRP) capazes de mitigar essa problemática. Para tanto, **as instituições escolares são responsáveis** (RIP) pela educação digital e emancipação de seus alunos, com o intuito de deixá-los cientes dos mecanismos utilizados pelas novas tecnologias de comunicação e informação e torná-los mais críticos. **Isso pode ser feito pela abordagem da temática, desde o ensino fundamental - uma vez que as gerações estão, cada vez mais cedo, imersas na realidade das novas tecnologias, - de maneira lúdica e adaptada à faixa etária, contando com a capacitação prévia dos professores acerca dos novos meios comunicativos**. (CP)

Por meio, também, de palestras profissionais das áreas da informática que expliquem como os alunos poderão ampliar seu meio de informações e demonstrem como lidar com tais seletividades, haverá um caminho traçado para uma **sociedade emancipada**. (RQP)

CINEMA, RACISMO E GÊNERO: O CURTA METRAGEM KBELA NO ENSINO DE HISTÓRIA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Edlene Oliveira Silva (UnB)¹

Cabelo, estereótipos e racismo na escola

A escola, como instituição social, é um dos principais espaços de produção e reprodução do racismo. Existem vários estudos que demonstram como e por que meios o racismo se projeta no cotidiano escolar em práticas e discursos de estudantes, docentes, corpo técnico e materiais pedagógicos². No ensino de história, geralmente, os negros e negras são invisibilizados, tratados como minoria, silenciados e apagados como sujeitos e protagonistas, vistos como subalternos e inferiorizados. Na maioria das vezes, são compreendidos como sinônimo de trabalhadores braçais e escravos, animalizados, estigmatizados, coisificados, associados à violência e à criminalidade. As mulheres negras aparecem objetificadas sexualmente em imagens de “mulatas sedutoras e mundanas”.

No ambiente escolar, maior parte do vocabulário racista refere-se à higiene e aparência dos cabelos crespos, como bem discute Nilma Lino Gomes (2002). Nesse quesito, destacam-se diversas expressões pejorativas associadas aos cabelos de crianças e adolescentes negros e negras: *Bombрил*, *Assolan*, *Chita*³, *pixaim*, *duro*, *ruim*, *de vassoura*, *creminho*, *desgrenhado*, *sujo*, dentre outros. São xingamentos perpetuados por meio da violência simbólica e física que geram sentimentos de humilhação, exclusão, isolamento e

¹ Professora do Departamento de História da Universidade de Brasília (UnB); Email: edlene@unb.br

² SILVA, Ana Célia da. *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador: EDUFBA/CAO, 1995. _____ . *Desconstruindo o racismo no livro didático*. Salvador: EDUFBA/CAO, 2001. CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar, ao silêncio da escola. Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000. MANANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. Brasília/SECAD/MEC, 2005. ABRAMOVAY, Miriam & CASTRO, Mary Garcia. *Ensino Médio: Múltiplas Vozes*. Brasília: MEC/UNESCO, 2003.

³ *Bombрил* e *Assolan* são uma alusão a duas marcas de palha de aço muito populares no Brasil entre os anos 1950 e 2000. Já o nome *Chita* refere-se ao chipanzé da famosa série de filmes do Tarzan que fez muito sucesso no cinema e na TV na segunda metade do século XX.

desencadeiam uma série de comportamentos traumáticos, ativando mecanismos de negação e adequação da aparência. As práticas de alisamentos, raspagens, uso de toucas e lenços, ou maneiras de prender ou esconder os cabelos crespos são, muitas vezes, tentativas de mudança para assegurar maior aceitação social. Como narra a jornalista Verônica Lima:

Cresci ouvindo o clássico: nega do cabelo duro. Por isso, nunca soltava meus cabelos. Quando fui com eles soltos, o professor me questionou, na frente de toda a classe, se eu tinha vindo vestida de Valderrama (jogador de futebol colombiano). Nunca mais: só fui soltar os cabelos em público na faculdade (*apud* VALLE, 2017).

O estudo *Nega do Cabelo Duro, qual é o pente que te penteia?*, sobre as denominações referentes aos cabelos afro utilizados pelos alunos, professores, técnicos e pessoal de apoio da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal-FACIP/UFU de Uberlândia-MG, indicou uma enorme variedade de designações, em sua maioria negativas e degradantes sobre os cabelos crespos. Segundo a pesquisa,

das 49 (quarenta e nove) denominações diferentes para cabelo crespo, 21 (vinte e uma) fazem referência à falta de limpeza, higiene, falta de zelo ou descuido. Das mesmas 49 (quarenta e nove), 07 (sete) fazem referência a animais como macaco, rato, cupim, leão, chegando a alusões escatológicas como bosta de pássaro. De todas, 05 (cinco) fazem referência a materiais como esponjas de aço, ferro, alumínio e arame, numa alusão clara que justifica o “cabelo duro”. Apenas 06 (seis) não são pejorativas, como anelado, crespo, ondulado, cacheado, afro e *black power* (ARAÚJO; SANTANA; KATRIB, 2014, p.8-9).

Essa pesquisa contribuiu para o entendimento do racismo e do preconceito com relação ao cabelo das pessoas negras, alvo de nomenclaturas racistas, sempre com analogias depreciativas e pontuou a necessidade de debater essa questão nas escolas. Nos últimos anos, o número alarmante de agressões racistas no ambiente escolar, que tem como alvo o cabelo e a aparência de mulheres negras, vem despertando intensos debates sociais por uma educação antirracista. Basta uma rápida consulta no Google para que apareçam

centenas de reportagens sobre o tema. Em apenas uma escola da rede estadual de Minas Gerais ocorreram várias denúncias de racismo contra professores e professoras nas quais figurava como vítima uma aluna negra de 10 anos de idade. De acordo com a aluna, uma professora perguntou se ela não lavava o cabelo; a diretora da escola puxou os cabelos dela para fazer um coque e, em 2015, um professor de educação física disse que o cabelo dela servia para varrer o chão⁴.

Yasmin Thayná (2017), diretora de *Kbela* relata o sofrimento e a auto rejeição por conta de insultos racistas na escola como episódios constantes e aflitivos que a inspiraram na temática do filme:

Durante toda a vida, a começar pela escola, existiam os "zoadores" que me rendiam boas horas de choro no quarto da minha casa, na Vila Iguazuana, em Nova Iguaçu. [...] Pesadelo para mim era olhar em direção a grade do CIEP em que eu estudava, localizado na esquina da minha antiga casa, e ver passando o "bonde dos zoadores" que jogavam bolinhas de papel e passavam quase todo o recreio me ofendendo com insultos do tipo "Ah, seu cabelo de Bombril. Sai daqui!".

Ofensas racistas e preconceitos contra os cabelos afros nas escolas e na sociedade infelizmente são muito comuns. Apesar de três décadas de vigência da Lei nº 7.716/89, que criminalizou o racismo no país, atitudes preconceituosas de estudantes, docentes e funcionários da comunidade escolar ainda são recorrentes e reforçam concepções essencialistas e biológicas que ratificam a hegemonia da estética branca. Além das discriminações explícitas, são preocupantes também a omissão e silenciamento dos/das educadores/educadoras diante de situações de racismo, tratando-as como brincadeiras, piadas ou um problema externo ao âmbito da escola. Tais dados revelam como é urgente e necessário discutir o racismo em sala de aula e investir na formação inicial e continuada dos docentes para o ensino-aprendizagem das relações ético-raciais.

⁴ Mãe acusa escola de racismo por forçar filha a prender cabelo: ativista do movimento negro, Elisete registrou boletim de ocorrência depois das críticas degradantes de professores ao cabelo da filha de 10 anos. **Jornal o Estado de Minas**. 23/06/2017. Disponível em <http://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2017/06/23/interna_gerais,878712/mae-acusa-escola-de-racismo-por-forcar-filha-a-prender-cabelo.shtml>>. Acesso em: 20 abri.2020.

Na década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) reconheceram o racismo presente na escola e a necessidade das instituições de ensino em combatê-lo.

[...] essa diversidade étnico-cultural freqüentemente é alvo de preconceito e discriminação, atingindo a escola reproduzindo-se em seu interior [...]. [Recomenda-se ainda que] a escola coopere na formação e consolidação de uma cultura de paz, baseada na tolerância, no respeito aos direitos humanos universais e da cidadania compartilhada por todos os brasileiros [...]. [Afirmam que] é trabalho cotidiano da escola procurar superar todo e qualquer tipo de discriminação e exclusão social, valorizando cada indivíduo e todos os grupos que compõem a sociedade brasileira [...] (BRASIL, 1998, p. 69).

O edital de 2020 para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) relativo ao Ensino Médio destaca como critério de julgamento dos livros didáticos o combate as discriminações raciais e de gênero:

Estar livre de estereótipos ou preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico racial, de gênero; promover positivamente a imagem de afrodescendentes, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social; promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher; promover positivamente a cultura e a história afro-brasileira, quilombola, dos povos indígenas e dos povos do campo, valorizando seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes (BRASIL, 2020, p. 38).

A recorrência de práticas racistas em sala de aula aliada ao desconhecimento das culturas e histórias africanas e afro-brasileiras mobilizaram o movimento negro e de mulheres negras a lutarem pela criação da Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003 que tornou obrigatório o ensino dessas temáticas em todas as escolas brasileiras. Sobre a importância dessa lei, Anderson Oliva afirma que:

se uma criança africana, europeia ou brasileira for acostumada a estudar e valorizar apenas ou majoritariamente elementos, valores ou imagens da tradição histórica europeia elas irão construir interpretações ou representações influenciadas pelas mesmas. Da mesma forma, se as imagens reproduzidas nos livros didáticos sempre mostrarem o africano e a História da África em uma condição negativa, existe uma tendência da criança branca em desvalorizar os africanos e suas culturas e das crianças africanas em sentirem-se humilhadas ou rejeitarem suas identidades (2003, p.433).

A criação das Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais (BRASIL, 2006) é fruto de intensas lutas e debates sobre a necessidade de orientações e ações para o ensino de história e cultura africana e afro brasileira. É um documento que busca orientar professores e professoras na implementação da lei 10.639 e sublinha a necessidade da escola inserir no currículo temas e conteúdos da história e cultura africana e afro-brasileira que possam construir uma identidade positiva em relação à pertença a um grupo afrodescendente; incorporar aos conhecimentos escolares produções de diversas áreas realizadas por pessoas negras; trabalhar em sala de aula conteúdos, posturas e valores que propiciem ao educando conhecer, analisar, compreender, problematizar e desconstruir (pre)conceitos, concepções e práticas que fundamentam e legitimam as desigualdades étnico-raciais na escola e na sociedade.

Kbela: o protagonismo das mulheres negras

Devido à importância e alcance do cinema no mundo contemporâneo, diversos intelectuais e pesquisadores alertaram sobre a necessidade de análise crítica das representações raciais e de gênero presentes nas narrativas fílmicas. Como sublinha a historiadora Susane Rodrigues de Oliveira,

nesse cenário, os movimentos sociais organizados compreenderam, desde logo, que o acesso e o controle dos espaços políticos e sociais deviam passar também pelo controle da mídia, do cinema, da televisão, da internet e dos currículos das escolas e universidades [...] produto e produtora

das diferenças de gênero, sexualidade, classe, raça e etnia (2014, p. 276-277).

Apesar de tradicionalmente reproduzir estereótipos negativos e racistas (ARAÚJO, 2008), a produção cinematográfica pode servir como um poderoso instrumento de desconstrução de estigmas raciais e de gênero. As mídias audiovisuais estão cada vez mais inseridas na vida dos alunos e alunas, por isso, é essencial a utilização em sala de aula de filmes que trazem outras imagens diferentes daquelas generalizadas, estereotipadas, racistas e sexistas que predominam no imaginário social. Os PCN's trazem orientações para o uso do cinema no ensino de história considerado importante ferramenta na aprendizagem e formação histórica dos estudantes (BRASIL, 1998, p.88).

Um dos critérios da escolha de *Kbela*, para discutir as relações étnico-raciais, foi está inserido no chamado cinema negro. A professora do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) e coordenadora do Fórum Itinerante de Cinema Negro, Janaina Oliveira Frazão, esclarece que o cinema negro é, antes de tudo, um campo político onde os estereótipos são desconstruídos e a luta por representações mais realistas e complexas se estabelecem, ampliando seus espaços de difusão⁵.

Também se deu por ser um filme dirigido, produzido e encenado por mulheres negras que expressam suas experienciais de forma não estereotipada, uma vez que o lugar de fala é ponto central da construção de narrativas descolonizadas onde o autor/a autora do discurso e os sujeitos representados se encontram e se complementam. Para Djamila Ribeiro, ao assumir o lugar de fala, as mulheres negras deixam de ser vistas “como o outro, do outro”, ou seja, como seres que “ocupam um espaço vazio, um espaço que se sobrepõe às margens da raça e do gênero, o chamado terceiro espaço, um tipo de vácuo de apagamento e contradição em um mundo polarizado em negros de um lado e mulheres de outro” (2017, p.38). Ainda segundo Ribeiro,

⁵ AGÊNCIA BRASIL. **Cinema negro no Brasil é protagonizado por mulheres**. Disponível em: <<<http://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2015-12/cinema-negro-no-brasil-e-protagonizado-por-mulheres-diz-pesquisadora>>>. Acesso em: 03 mai. 2017.

Nesse diálogo, que também se refere a protagonismo, capacidade de escuta e lugar de fala, façamo-nos as perguntas: Que histórias não são contadas? Quem, no Brasil e no mundo, são as pioneiras na autoria de projetos e na condução de experiências em nome da igualdade e da liberdade? De quem é a voz que foi reprimida para que a história única do feminismo virasse verdade? Na partilha desigual do nome e do como, os direitos autorais ficam com as Mulheres Negras, as grandes pioneiras na autoria de práticas feministas, desde antes da travessia do Atlântico. Como herdeiras desse patrimônio ancestral, temos em mãos o compromisso de conferir visibilidade às histórias de glória e criatividade que carregamos. Esse *turning point* nas nossas narrativas relaciona-se com a principal pauta do feminismo negro: o ato de restituir humanidades negadas (2017, p.22).

O filme, que ganhou vários prêmios internacionais⁶, é uma fonte de autoria feminina negra que traz um olhar diferente da história das mulheres negras pela reinterpretação desta história a partir de uma nova estrutura teórica construída em oposição aos paradigmas tradicionais, revelando sua contribuição e seus saberes em diversas áreas do conhecimento (CARDOSO, 2012, p. 25). O curta então rompe com o que Sueli Carneiro denomina de epistemicídio, ou seja, o processo de desvalorização e ocultamento da contribuição de homens negros e mulheres negras no campo intelectual, um processo que se configura “pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, nos instrumentos pedagógicos ou nas relações sociais no cotidiano escolar, pela deslegitimação dos saberes dos negros sobre si mesmos e sobre o mundo” (2005, p. 324).

O protagonismo não estereotipado das mulheres negras permeia toda a película e a forma como a narrativa é construída está imbricada com a trajetória política da diretora Yasmin Thayná que

⁶ Melhor filme no 2º MOV - Festival Internacional de Cinema Universitário de Pernambuco (2015); o Angu de Ouro do Cineclubes Mate com Angu (2015); melhor filme pela audiência no 5º Festival Curta Brasília (2016); prêmio especial do júri no 16º Goiânia Mostra Curtas (2016); melhor filme pela audiência no 23º Festival de Cinema de Vitória (2016); melhor curta-metragem da diáspora pela especial do júri no 16º Goiânia Mostra Curtas (2016); melhor filme pela audiência no 23º Festival de Cinema de Vitória (2016); melhor curta-metragem da diáspora pela Academia Africana de Cinema no AMAA Awards (2017); foi selecionado para o 46º Festival Internacional de Cinema de Roterdã (IFFR/2017), na mostra “Black Rebels”.

também é roteirista e fundadora da plataforma colaborativa Afroflix⁷, que disponibiliza conteúdos audiovisuais *online* que tenham pelo menos uma área de atuação técnica/artística assinada por uma pessoa negra. Nascida em Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense, e criada na Vila Iguaçuana, em Santa Rita, com 16 anos entrou para o grupo de jovens repórteres de sua cidade, onde participou do projeto Memórias do Cárcere realizado com presos da 52ª DP. Após esse projeto, ingressou na Escola Livre de Cinema de Nova Iguaçu e realizou outros cursos de audiovisual, dirigindo, escrevendo e participando de várias produções de curtas-metragens. É estudante de comunicação social da PUC-Rio, trabalha na Fundação Getúlio Vargas como pesquisadora em política pública e comunicação, na Diretoria de Análises de Políticas Públicas (FGV-DAPP). Foi colunista dos jornais online [Huffpost Brasil](#) e [Nexo Jornal](#), escreveu para o blog CulturaNI, co-fundou o projeto Nova Iguaçu Eu Te Amo e integrou o Coletivo Nuvem Negra (coletivo de estudantes negros da PUC-Rio).

A trajetória de formação da diretora é a chave-mestra para compreendermos seus filmes. O conjunto de saberes, experiências, lutas junto aos coletivos negros e de mulheres negras foram significativos para a concepção e execução de *Kbela*. Desta maneira, ao trabalhar *Kbela* para debater as relações étnico-raciais em sala de aula, um ponto fundamental a ser levado em consideração pelo/a docente é o de estimular os/as estudantes a fazerem uma pesquisa sobre a biografia da diretora antes da exibição do curta. Essa metodologia permite aos alunos e alunas entenderem um pouco melhor quem é a diretora, sua trajetória, o período em que ela fez o filme, os motivos e interesses da elaboração da película. Conhecer o/a autor/a de uma obra pode estimular a curiosidade e o interesse dos estudantes. Além disso, a biografia como recurso didático, segundo os PCN's, permite aos estudantes “construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos, simultaneamente, como sujeito e como produto dos mesmos” (BRASIL, 1998, p.75).

A ideia do filme *Kbela* surgiu de uma ação colaborativa e foi inspirado em um conto escrito por Thayná cujo tema é o “torna-se

⁷ O Afroflix disponibiliza filmes, séries, web séries, programas diversos, vlogs, clipes que são produzidos, escritos, dirigidos ou protagonizados por pessoas negras. Disponível em: <<<http://www.afroflix.com.br/>>>. Acesso em: 23 abril. 2020.

negra” por meio da aceitação e adoção dos cabelos crespos. O texto trata ainda do processo comum de rejeição do cabelo e submissão aos dolorosos procedimentos químicos de alisamento vivenciados por meninas e mulheres negras durante toda sua vida. O conto foi publicado na Flupp (Feira Literária das Periferias) e, em seguida, encenado durante o Festival *Home Theatre*. Segundo Ramos (2017), “A narrativa é um olhar sensível sobre a experiência do racismo vivido cotidianamente por mulheres negras. A descoberta de uma força ancestral emerge de seus cabelos crespos transcendendo o embranquecimento. Um exercício subjetivo de auto representação e empoderamento”. Em 22 minutos Yasmim Thayná levou para a tela as experiências racistas e de resistência que vivenciou e vivencia e deu voz as mulheres negras que partilham de situações semelhantes.

O fato de *Kbela* ser um curta possui vantagens didáticas, pois os filmes longos são mais complicados de se trabalhar em sala de aula devido a reduzida carga horária diária, na maioria das vezes, insuficiente para uma exibição completa. Nesse sentido, os curtas de se tornam mais didáticos pela maior possibilidade de exibí-los e debatê-los em uma mesma aula.

Raízes alisadas: o som da negação

O som possui papel central na narrativa de *Kbela*. Durante todo curta, o público ouve os ruídos estourados do cabelo crespo sendo penteado, manipulado com cremes, cortado e alisado:

De fato, o som possui uma importância narrativa inquestionável e aproxima o curta de uma estética do videoclipe. O processo de criação do filme, segundo a cineasta, foi feito a partir de captação de sons, memórias dos trajetos cotidianos feitos por ela e outros membros da equipe como forma de fornecer, nas suas palavras, um suporte sensorial através do som (SABINO, 2016).

Essa escolha sonora causou uma identificação imediata em mulheres negras. Talvez, segundo Thayná, porque “uma pessoa não negra não ache importante estourar o som de um cabelo crespo sendo penteado. Para elas, não significa nada e para gente significa

muito”⁸. Ainda segundo ela, o som estourado ativa a memória do corpo: “o que esse som te lembra?” possibilitando a rememoração de processos racistas que são vividos coletivamente pelas mulheres negras⁹.

Esses processos racistas são expostos e discutidos em um conjunto de imagens iniciais impactantes em que o gestual dos corpos se destaca em relação às palavras. A primeira metade do filme é marcada por uma música instrumental cheia de tensão e angústia enquanto a câmera capta a imagem da mulher negra que leva à boca uma colher com uma substância preta cremosa, mastigando-a devagar e a deglutindo, como se tivesse que “engolir” sua cor/raça; a adolescente submetida a uma sessão incômoda de alisamento caseiro; o pranto sentido da mulher negra junto à janela e de outra sentada ao chão cabisbaixa com um saco de papelão que esconde sua face; a mulher presa em um saco de lixo negro como que aprisionada em uma identidade baseada no racismo; a mulher que esfrega tinta branca no rosto, braço e colo, visivelmente aflita; a moça que usa seus cabelos como bucha para limpar uma panela. Tais cenas são alternadas pela imagem de bocas que pronunciam palavras racistas.

Em sala de aula, essas imagens possibilitam discussões sobre sentidos e significados da construção histórica de estigmas racistas e sexistas na longa duração. Aqui o/a docente pode debater aspectos históricos da violência contra os corpos das mulheres negras, contra suas identidades e subjetividades em diálogo com as representações de raça e gênero no Brasil, relacionando passado e presente. Como afirma Nelson Fernando Inocêncio da Silva, “o corpo é um arquivo vivo que herda dos antepassados reminiscências e significações. Quando ele é representado, dependendo da forma como se torna visível, pode trazer à tona uma gama de referenciais problemáticos” (2006, p. 108). Ao historicizar os processos de alisamento e de embaquecimento, os/as docentes podem contribuir para desnaturalizar as violências contra as mulheres negras e seus corpos no presente.

⁸ REPÓRTER BRASIL. **Repórter Brasil Conversou com a diretora de filmes Yasmin Thayná.** 2016. Disponível em: <<<https://tvbrasil.etc.com.br/reporterbrasil/bloco/reporter-brasil-conversou-com-a-diretora-de-filmes-yasmin-taina>>>. Acesso em: 24 abril. 2020.

⁹ ITAÚ CULTURAL. **Encontros de Cinema.** 2016. Disponível em: <<<https://www.youtube.com/watch?v=ERM9Th2Yxl>>>. Acesso em: 24 abril. 2020.

O filme retrata memórias coletivas e dolorosas de embranquecimento onde o corpo é o elemento catártico e central dessas emoções sempre impelido por uma sociedade racista a ser excluído, negado ou modificado. Thayná, a diretora de *Kbela*, revela que cansou de escutar frases como "quando você vai ficar branca?", "deve ser difícil ser você!", "hey, afro!" que revelam as profundas humilhações que "diversas mulheres negras recebem no seu dia-a-dia" (THAYNÁ, 2017). Como assevera Bento,

a identidade é construída por meio do corpo e na convivência com o outro. Nosso "eu" é produto de muitos outros que o constituem. (...) Por meio do olhar, do toque, da voz, dos gestos desse outro, a criança vai tomando consciência de seu corpo, do valor atribuído a ele e ao corpo dos coetâneos, e construindo sua auto-imagem, seu autoconceito (2012, p.112).

Uma das cenas impactantes do curta é a que uma moça negra lava uma panela com seus cabelos. A imagem foi inspirada na *performance*, intitulada *Bombрил*, da artista de Belo Horizonte (MG) Priscila Rezende que durante cerca de 30 minutos aria com o cabelo 40 utensílios metálicos. A ideia da artista foi personificar frases racistas mais comuns no imaginário brasileiro que associam o cabelo negro às buchas de aço de limpeza. No curta, esta cena retrata uma garota negra bem arrumada e maquiada, com um semblante tranquilo e se pode ouvir um canto suave que passa a sensação de harmonia. Talvez, a intenção da autora tenha sido mostrar como tais comparações foram profundamente naturalizadas à ponto de nem sequer serem questionadas. Aqui, o filme permite aos docentes promoverem discussões históricas sobre a naturalização da estética branca como superior e bela, e sobre a inferioridade dos cabelos afros e da estética negra. Dessa forma, o debate de *Kbela*, em sala de aula, pode permitir o rompimento com uma perspectiva essencialista, estereotipada e hierarquizada das mulheres negras.

O alisamento dos cabelos é tema central da primeira parte do curta. Vemos como cenário um banheiro velho, com paredes sujas e uma moça sentada em uma banheira apenas com o rosto à mostra enquanto uma mulher mais velha, cujo rosto não aparece, derrama uma série de cremes e produtos caseiros nos cabelos crespos da adolescente. Visualizamos óleos, azeite e vinagre serem esfregados

com vigor no couro cabeludo da garota. A cada aparição na tela, o processo se torna mais brusco e há o uso de quantidades mais exageradas dos produtos enquanto a trilha dá o tom dessa tensão como se quisesse mostrar o quanto ele é demorado, sofrido e intenso. O semblante da moça é de apatia e tristeza, como se fosse obrigada a se submeter àquele ritual com frequência.

O alisamento talvez seja uma das práticas “embranquecedoras” mais recorrentes entre mulheres negras até o início do século XXI. Para muitas meninas e mulheres negras, estas sessões se convertiam em atos de verdadeiro suplício e negação da identidade negra¹⁰. Segundo bel hooks (2004), a prática do alisamento aponta para uma necessidade de “imitação da aparência do grupo branco dominante e, com frequência, indica um racismo interiorizado, um ódio a si mesmo que pode ser somado a uma baixa autoestima”. Ainda segundo hooks (2004), as mulheres negras foram criadas para achar seus cabelos feios, não agradáveis e não sensuais, introjetando as concepções pejorativas do imaginário social branco sobre os cabelos afros associados à ausência de desejo, aceitação e amor.

Na história do alisamento dos cabelos de mulheres negras destaca-se o papel da Madame C.J. Walker (1867-1919), empreendedora considerada a primeira milionária afro-americana que revolucionou a indústria de beleza dos cabelos afros ao introduzir o sistema de tratamento do qual fazia parte um kit com produtos capilares e um pente quente. Em 1900, Walker redesenhou o pente com dentes largos, para acomodar cabelos crespos de várias texturas e o patenteou. O produto se tornou “uma febre”, consolidando o uso de cabelos lisos por mulheres negras. A difusão do alisamento ampliou o mercado da indústria da estética para as mulheres negras. Mas o padrão de beleza dessa indústria era o da mulher branca que estampava comerciais, revistas de moda, filmes e programas de TV. Ella Shoat (2004) explica que “as propagandas como estratégias de (...) vender cosméticos para mulheres negras (...) utilizavam imagens de refinamento e mobilidade social ligadas à

¹⁰Cf. o estudo de OLIVEIRA, Aryanne Perreira de e MATTOS, Amanda Rocha. Identidades em transição: Narrativas de mulheres negras sobre cabelos, técnicas de embranquecimento e racismo. *Revista Estudos & Pesquisas em Psicologia*, v. 19, n.2, maio-agosto, 2019. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/44283>>. Acesso em: 08 mai. 2021.

cor branca” e os “anúncios de clareadores de pele, por exemplo, alimentavam a fantasia da mudança e da libertação dos grilhões da história e da cor negra”.

Aqui, os/as docentes podem questionar aos alunos e alunas sobre os significados do alisamento na vida das mulheres negras na atualidade e se o alisamento é uma imposição social e uma forma de violência contra elas. Um bom texto de apoio para essa historicização é “Uma genealogia das imagens do racismo” de Muniz Sodré¹¹. Podem ainda, selecionar propagandas publicitárias do século XIX/XX que tenham mulheres negras, destacando as condições de produção das imagens e adjetivos atribuídos aos cabelos afros. Comparar períodos históricos diferentes possibilita que os alunos e as alunas estabeleçam analogias e distinções, divergências ou concordâncias no tratamento do tema, analisando situações e compreendendo melhor os aspectos históricos na longa duração. Os/as estudantes podem ser estimulados a debaterem a participação da indústria da beleza na divulgação de imagens/discursos que desvalorizavam a aparência das mulheres negras, que alimentam o racismo e incentivam inúmeras adequações à estética branca.

É importante também os/as docentes discutirem com alunos/as o processo histórico de conscientização e resistência ao alisamento dos cabelos afros ocorrido a partir dos anos 1960, quando a prática foi amplamente criticada pelo movimento negro norte-americano. Nesse período, a obsessão dos negros e das negras com o cabelo liso passa a ser entendida como reflexo da mentalidade colonizada. Aqui, o professor/a professora pode analisar aspectos do movimento *Black Power* no Brasil na luta pelos direitos da população negra e afirmação das culturas afro-brasileiras, do orgulho racial e de resistência política e cultural das pessoas negras. O simbolismo dos cabelos crespos é tão fundamental que o nome do movimento passou a ser sinônimo de estilo de penteado que explicita a afirmação identitária de ser negro(a). Segundo hooks (2004), “os penteados naturais eram associados à militância política. Muitos(as) jovens negros(as), quando pararam de alisar o cabelo, perceberam o valor político atribuído ao cabelo alisado como sinal de reverência e conformidade frente às expectativas da sociedade”.

¹¹ Disponível em: <<www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/zumbi_28.htm>>. Acesso em: 28 mai. 2020.

A valorização dos cabelos afro é um “tornar-se negro” como bem sublinha Neusa Santos Souza:

Ser negro é um vir a ser. Ser negro é “tomar-se negro” [...] porque assumir-se enquanto negro, com todos os estigmas atribuídos a essa condição, é tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada (1983, p. 77).

Para debater a profunda resignificação dos cabelos afros levada a cabo pelos movimentos negros da segunda metade do século XX, o professor/a professora pode debater o texto de bell hooks (2005), “Alisando os nossos cabelos” que é um artigo curto, didático que dialoga com a temática do filme e encontra eco na realidade dos alunos e das alunas.

Raízes livres: o canto ancestral de afirmação

Reconhecer, enaltecer e valorizar as vivências, os protagonismos e a estética feminina negra é um dos méritos de *Kbela*. Como um dos signos mais importantes da identidade das mulheres negras, o cabelo é o ponto catártico do filme, raramente discutido no cinema¹². As imagens tensas iniciais do curta, que denunciam as dores causadas pelo racismo, servem de esclarecimento e introdução para o debate sobre a necessidade política e de resistência do “tornar-se negra” por meio da adoção e celebração dos cabelos crespos. Esta perspectiva é exposta de maneira contundente na cena em que a mulher negra pinta seu corpo de branco, e logo após, a imagem retrocede, como se a mão recolhesse a tinta e ela voltasse a ter sua cor natural. A sequência se inicia com uma melodia suave tocada por uma musicista negra na qual o som tem papel crucial transformando-se em sinfonia de acalanto e libertação. Aqui o filme atinge uma reviravolta da narrativa

¹²Apenas em 2019 uma grande produção hollywoodiana “Hair Love” abordou o tema e ganhou o Oscar de melhor filme animação curta-metragem, mas mesmo assim, foi dirigida por um homem. Escrito e produzido por Matthew A. Cherry “Hair Love” ganhou o Oscar de melhor curta metragem em 2020 e foi pela Sony Pictures Animation, O filme é estrelado por uma família negra que adota os cabelos crespos como valor identitário. Disponível legendado em: <<<https://www.facebook.com/watch/?v=797159410786530>>>. Acesso em: 27 abri. 2020.

e introduz imagens e sonoridades que expressam a afirmação identitária do corpo, cabelo e subjetividades das mulheres negras.

A cena mais duradoura, e uma das mais tocantes, é a do corte de cabelo. Nela se introduz um diálogo e se pode sentir a relação de cumplicidade, sororidade e partilha entre duas mulheres negras. Yemanjá, orixá feminino que rege a cabeça, é invocada em cânticos em português e yorubá, como um símbolo de sacralidade do corpo e das culturas negras.

Aqui, os/as docentes podem discutir a importância das religiões afro-brasileiras como um elo ancestral entre as pessoas negras por criar “um ethos formador de identidade e de autoestima” que historicamente foi negada, silenciada e desvalorizada pelo racismo. Devido ao seu poder agregador, os rituais e cultos afros foram proibidos “sob a alegação de que as práticas religiosas eram demoníacas, utilizando o batizado para libertar os negros do poder do demônio e dar-lhes uma alma, que os aproximasse do Deus dos brancos” (SILVA, 2011, p. 83). Podem estimular os/as estudantes a problematizar as relações entre discursos cristãos e a intolerância/racismo religioso no passado e presente. As religiões afro-brasileiras são as mais afetadas pelo crime de intolerância religiosa tanto que o Ministério Público Federal preparou um extenso relatório sobre o combate à violência religiosa sofrida pelas denominações de matriz africana. Segundo o relatório “De janeiro de 2015 ao primeiro semestre de 2017, o Brasil bateu a impressionante marca de uma denúncia a cada 15 horas. Além de números e estatísticas, salta aos olhos a virulência dos ataques”¹³.

A música assume um papel importante no filme por traduzir memórias ancestrais e identidades negadas às mulheres negras, o que permite o debate da música como um dos maiores legados das culturas negras no Brasil desde a colonização. Ana Célia da Silva nos lembra que,

é através da música que os compositores dos blocos afro e outros vêm contando, há quase três décadas, a história das civilizações africanas, das insurreições, revoltas e quilombos,

¹³ BRASIL. *Relatoria Estado Laico e Combate a violência religiosa*. Brasília: MPF-Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2018, p 23. Disponível em <<<http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/pfdc/midioteca/nossas-publicacoes/nota-tecnica-livre-exercicio-dos-cultos-e-liturgias-das-religoes-de-matriz-africana>>>. Acesso em: 07 jun. 2020.

os valores culturais, a beleza, a dignidade e as contribuições do povo negro, ausente, ainda, em grande parte dos currículos de ensino brasileiro, revitalizando a sua autoestima e a identidade étnico-racial (2011, p.86-87).

Kbela, por meio das indumentárias, colares, turbantes, danças e cânticos constrói um filme de afirmação da africanidade presente nos cabelos negros. Yasmin Thayná reafirma a beleza dos cabelos crespos como uma marca política de libertação. Como bem sublinha Munanga,

descobrir a africanidade presente ou escondida na manipulação do cabelo do negro e da negra da atualidade, e nos penteados por eles realizados, constitui uma das preocupações primordiais para a definição da força histórica e cultural desse segmento étnico/racial. Esses são aspectos a serem considerados pela educação escolar (Apud GOMES, 2002, p.50).

Como vimos, a escola é citada em vários depoimentos como um importante espaço, infelizmente, de vivências de meninas e mulheres negras com estereótipos e representações depreciativas sobre seus cabelos. No entanto, a escola pode atuar para a desconstrução desses estigmas. Para isso, é preciso que professores e professoras considerem a educação para relações étnico-raciais como um ponto central em suas discussões em sala de aula. O curta *Kbela* é um material adequado para esses debates, pois discute o impacto do racismo na construção identitária das mulheres negras por meio da imposição do alisamento, ao mesmo tempo em que desnaturaliza esses estereótipos construídos historicamente, o que sinaliza sua importância por conferir visibilidade e dizibilidade às mulheres negras no presente. O curta problematiza a adoção dos cabelos como objeto de resistência política contra o racismo e como símbolo das ancestralidades, religiosidades e identidades e do reconhecimento das mulheres negras como sujeitos do seu corpo e da sua história.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Joel Zito. O Negro na Dramaturgia: um Caso Exemplar da Decadência do Mito da Democracia Racial Brasileira. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 16(3), set.-dez., p. 979- 985, 2008.
- ARAÚJO, Maria de Lourdes Berton; SANTANA, Wylliane Estelaide Paixão de; KATRIB, Cairo Mohamad Ibrahim. Nega do cabelo duro, qual é o pente que te penteia? **Anais Eletrônicos do IV Congresso Internacional de História: Cultura, sociedade e poder**, UFG/Jataí, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático**. PNLD. Brasília, MEC, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum (BNCC)**. Brasília: MEC/SEM, 2017.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. _____. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades- CEERT, p. 98-117, 2012.
- CARNEIRO, Sueli. A Construção do outro como não-ser como fundamento do ser. **Tese de doutorado**. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo: São Paulo, 2005.
- CARDOSO, Cláudia Pons. Outras falas: feminismos na perspectiva de mulheres negras brasileiras. **Tese** (Doutorado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.
- COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**, volume 31, número 1, Janeiro/Abril, p.99-127, 2016.
- GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____ Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez, nº 21, p.40-51, 2002.

hooks, bell. Alisando o nosso cabelo. **Revista Gazeta de Cuba** – União de escritores y Attista de Cuba, janeiro-fevereiro de 2005. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/alisando-o-nosso-cabelo-por-bell-hooks/>>>. Acesso em: 08 mai. 2021.

MUNANGA, Kabengele. Arte afro-brasileira: o que é, afinal? **Associação 500 anos Brasil artes visuais. Mostra do redescobrimto**. Arte afro-brasileira. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, p. 98-111, 2000.

OLIVA, Anderson. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos afro-asiáticos**, vol.25, n.3, p.421-461, 2003.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. Ensino de história das mulheres: reivindicações, currículos e potencialidades. STEVENS, Cristina; OLIVEIRA, Susane Rodrigues de; ZANELLO, Valeska (orgs). **Estudos Feministas e de Gênero: Articulações e Perspectivas**. Santa Catarina: Editora Mulheres, p. 276-291. 2014.

RAMOS, Aline. Gelédes Instituto da Mulher Negra online. **Kbela é selecionado para o Festival de Roterdã**. 2017. Disponível em: <<<https://www.geledes.org.br/kbela-e-selecionada-para-festival-de-roterda/>>>. Acesso em: 23 abri. 2020.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SABINO, Ivana. **Militância Negra em Kbela**. 2016. Disponível em: <<<http://fincar.com.br/2016/2016/07/09/militancia-negra-em-kbela/>>>. Acesso em: 21 abri. 2020.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro- As vicissitudes da Identidade do Negro Brasileiro em Ascensão Social**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1983.

SHOHAT, Ella. Des-orientar Cleópatra: um tropo moderno de identidade. **Cadernos Pagu**. Nova Iorque, 2004, n.23, p.11-54.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? por que mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Nelson Fernando Inocêncio da. A Trajetória de um Intelectual Negro na UnB. **PADÊ: Estudos em Filosofia, Raça, Gênero e Direitos Humanos**. Brasília, UniCEUB, FACJS, v. 01, n. 01, p.01-17, 2006.

THAYNÁ, Yasmin. **Somos todas MC Kbelas, Bombril, Assolan, Biro Biro, Dogba do Chelsea, Cabelo duro, Cabelo ruim, creminho. Esse é o dia-a-dia de muitas mulheres negras.** 2017. Disponível em:<https://www.huffpostbrasil.com/yasmin-thayna/somos-todas-mc-k-belas_b_4661107.html>. Acesso em: 22 abri. 2020.

VALLE, Leonardo. Reação a cabelos crespos revela racismo na escola. Valorização da estética negra passa pela desconstrução do conceito de beleza. 30 de junho de 2017. Disponível em: <<<https://www.institutonetclaroembratel.org.br/educacao/nossas-novidades/reportagens/reacao-a-cabelos-crespos-revela-racismo-na-escola>>>. Acesso em: 20 abri.2020.

DÍALOGOS ENTRE INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO: ESTAMOS PRONTOS PARA AS FUTURAS EXPECTATIVAS DO MERCADO?

Alberto Augusto Lange (Furb)¹⁴

Fabio Richard Oechsler (Furb)¹⁵

Introdução

Adentra-se cada vez mais na contemporaneidade imaginando o cenário mercadológico que virá em poucos anos. A globalização se tornou um fenômeno quebrador de paradigmas, exigindo com que instituições, organizações e indivíduos ampliassem os seus horizontes em relação ao futuro. Assim, faz-se a busca por sobrevivência em um ambiente competitivo, com movimentos que vão além da inércia individual e social, em prol do desenvolvimento social, cultural e econômico de uma sociedade.

A educação, partindo de conceitos concebidos pelo construtivismo e socioconstrutivismo, pode fomentar o desenvolvimento intelectual do aluno na construção coletiva do conhecimento, o que é fundamental para a inovação. Para se chegar à análise e discussão da influência da educação na inovação de uma sociedade, utilizou-se de uma abordagem quantitativa, conduzida por meio de regressão linear múltipla e com dados secundários por meio do software IBM®SPSS®, versão 24. Este estudo contempla uma amostra de 74 países inclusos nos índices IGI – Índice Global de Inovação, de 2018, e PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos, também de 2018. Neste caso, analisou-se o problema proposto tendo o IGI como variável dependente, e as variáveis de Matemática, Ciências e Leitura & Interpretação de texto como independentes, controladas por outra variável, qual seja, o PIB dos países.

Esta análise estatística rendeu resultados positivos. Portanto, o tópico a seguir apresentará a fundamentação teórica que será dividida entre os constructos de educação e inovação, estabelecendo a linha lógica que sustenta os resultados estatísticos encontrados a seguir.

¹⁴ Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Administração da Fundação Universidade Regional de Blumenau (Furb). E-mail: aalange@furb.br

¹⁵ Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Fundação Universidade Regional de Blumenau (Furb). E-mail: froechsler@furb.br

As teorias construtivista e socioconstrutivista na educação

A Teoria Construtivista é uma das mais importantes teorias para o cenário da educação, pois rompeu com o paradigma tradicional de que o conhecimento é, literalmente, dado aos estudantes. Piaget – precursor do construtivismo –, através da epistemologia, elaborou e discutiu as teorias do conhecimento aplicáveis ao campo educacional. Preocupado com questões inerentes ao seu tempo, sobretudo com a educação, Piaget não criou um método pedagógico, mas teceu reflexões sobre o desenvolvimento e aperfeiçoamento da cognição do estudante (CUNHA, 2008).

A principal ideia de Piaget era verificar quais os recursos necessários para a elaboração de um pensamento. Conforme leciona Cunha (2008, p. 3), “o método piagetiano de pesquisa não consiste em medir a competência intelectual, mas sim, em compreender como o indivíduo formula suas concepções sobre o mundo que o cerca, como resolve problemas, como explica fenômenos naturais”.

Piaget levou em consideração a autonomia do estudante e as possibilidades que podem ser visualizadas pelo estudante para alcançar a resolução de um problema pedagógico (provas operatórias). Já que o objetivo da teoria piagetiana é detectar o que levou o discente ao resultado, chegou-se à conclusão de que os exames, tal como aplicados até hoje nos variados níveis de ensino, não são eficazes na construção do conhecimento.

Visualiza-se que a autonomia do estudante é desenvolvida a partir da autoconsciência centrada no “eu”. Por seu turno, a educação sem a autonomia não é educação, pois a atividade reflexiva passa a ser reduzida. É apenas a partir da autonomia que a reflexão se torna ilimitada (SANTOS; RUBIO, 2014).

A fragilidade dos modelos de ensino é mais do que evidente. As informações que o estudante adquire ao longo da educação formal passam rapidamente pelo crivo do esquecimento. Quatro ou cinco anos após a formatura do ensino médio, o estudante formado já não se lembra dos conteúdos “repassados” em sala de aula. Esse esquecimento exalta que o sistema formal de ensino, tal como hoje é praticado, pouco exercita a inteligência. Não importa que o estudante tenha, de fato, aprendido e absorvido o conteúdo, pois o que é

considerado nas escolas e universidades é o contato entre o estudante e o assunto. O que se percebe é que o estudante sabe que determinado assunto existe no plano concreto ou abstrato, mas não o conhece efetivamente. A partir dessa problemática, pensa-se que os professores precisam reformular o sistema de ensino e as metodologias aplicadas em sala de aula para fortalecer a aprendizagem do estudante, pois ainda hoje há uma dificuldade considerável no alcance de resultados pedagógicos satisfatórios (SOISTAK; PINHEIRO, 2009).

Por esse motivo, diz-se que “conquistar por si mesmo um certo saber, com a realização de pesquisas livres [...], possibilitará sobretudo ao aluno a aquisição de um método que lhe será útil por toda a vida e aumentará permanentemente a sua curiosidade, sem o risco de estancá-la” (PIAGET, 1975, p. 62).

Um exemplo válido do que Piaget denota pode ser demonstrado através do ensino da Matemática. Geralmente a absorção da Matemática elementar pelo aluno é um processo que ocorre do ambiente externo para o interno. Por exemplo, o professor explica uma equação básica e utiliza uma metodologia única de como resolvê-la. Nesse sistema, o estudante recebe a disciplina já devidamente organizada e passa a compreendê-la através da resolução procedida pelo professor. Dessa forma, o estudante não verdadeiramente aprende o conteúdo, mas memoriza os procedimentos para resolver o problema apresentado e solucionado pelo docente, “ao passo que, em um contexto de atividade autônoma, é ele solicitado a descobrir por si mesmo as correlações e as noções, e assim recriá-las até o momento em que experimentará satisfação ao ser guiado e informado” (PIAGET, 1975, p. 65).

Muitas vezes o estudante é alçado a uma posição de passividade frente ao conhecimento. O oposto deveria acontecer: as escolas e as universidades deveriam primar pela autonomia e pelo protagonismo do aluno na resolução dos problemas. Estimulando a autonomia, o discente colocaria em prática os fatores da criatividade e da inovação, elaborando métodos inéditos para a resolução de determinado problema pedagógico.

Outro fator que contribui muito para a criação do conhecimento pelo estudante é a sua realidade pessoal e a realidade do contexto em que vive. Piaget (1975) explica que o estudo psicológico demonstra que o conhecimento adquirido e desenvolvido por uma

criança, por exemplo, não parte tão somente das suas relações sociais e do convívio com a escola, mas que é obtido no seio da própria família ou autonomamente na escola.

É nessa perspectiva que o estudante passa a ser visto como um sujeito capaz de construir o conhecimento a partir de suas interações com o meio físico e social em que vive. E daí que surge a Teoria Construtivista. É importante, portanto, notar que o construtivismo não é um método, pois não contém um procedimento, mas é uma teoria que entende o conhecimento como algo que não é simplesmente dado, mas construído pelo sujeito pensante (aluno) em decorrência de suas próprias ações e interações com o seu meio social. O construtivismo rompe com os paradigmas do sistema tradicional de ensino porque este utiliza como forma de aprendizagem a mera transmissão de informações, no qual o estudante “aprende” através de inúmeras repetições (BECKER, 1994).

Deve-se considerar, no ambiente escolar, os métodos considerados “ativos”, haja vista que são os únicos realmente capazes de desenvolver a capacidade intelectual do estudante. Para tanto, é necessária a intervenção de um meio coletivo que propicie a formação da personalidade moral do estudante, de modo que se busque as fontes que favoreçam trocas intelectuais organizadas. A verdadeira atividade intelectual pressupõe a livre colaboração dos indivíduos inseridos no processo para a construção do conhecimento, requerendo estímulos recíprocos, o controle mútuo e o exercício do espírito crítico (PIAGET, 1975).

Rosso e Taglieber (1992, p. 38) explicam que os métodos ativos “supõem uma sólida formação teórica, psicológica e pedagógica para conhecer claramente a natureza do ato pedagógico, para compreendê-lo como uma prática social que demanda fundamentos científicos”. Portanto, para fazer com que os estudantes tenham acesso à construção ativa de conhecimentos, os próprios professores devem estar familiarizados com esta metodologia.

Contrariamente ao construtivismo, algumas escolas tradicionais mantêm o entendimento de que o professor é o único detentor do conhecimento, da verdade intelectual e moral. Nessa relação, o estudante acaba não sendo o protagonista de construções epistemológicas, já que obrigatoriamente deve se contentar com as teorias simplesmente repassadas pelo professor. Pensa-se, por isso, que

a educação deve propor situações de ensino e de aprendizagem em que os professores não apenas repassem o conteúdo, mas que propiciem, de fato, situações de aprendizagem (XAVIER; OLIVEIRA; AZEVEDO, 2019).

O construtivismo também foi uma linha ideológica seguida por Emília Ferreiro. Ferreiro é uma psicóloga e pedagoga argentina que deu continuidade aos trabalhos desenvolvidos por Piaget, notadamente sobre a epistemologia genética que, conforme já narrado acima, é uma teoria do conhecimento centrada no desenvolvimento natural do estudante, considerando o seu conhecimento prévio, bem como as suas experiências adquiridas com vivências cotidianas. Ademais, Ferreiro aprofundou os seus estudos em um campo não abordado por Piaget: o da escrita.

A metodologia tradicional de ensino adotada na maioria das escolas é a da mera transmissão de informações pelos professores aos estudantes. No entanto, uma questão que poucos consideram no decorrer do processo de alfabetização, sobretudo de uma criança, é a dificuldade do próprio docente de compreender as dificuldades que a criança enfrenta no decurso de tempo até compreender o verdadeiro sentido da leitura e da escrita. A aprendizagem inicial das crianças considera funções elementares, a exemplo da junção de sílabas simples, memorização de sons e até mesmo cópia daquilo que o professor repassa no ambiente de ensino (DUARTE; ROSSI; RODRIGUES, 2008).

Para fazer com que o estudante saiba qual é o papel da inovação em um futuro profissional, ele deve ser estimulado a buscar, selecionar e implementar o conhecimento, já que o processo de inovação é fundamentalmente composto por esses fatores. A atividade inovadora pressupõe a aquisição do conhecimento, a execução do projeto, o lançamento deste projeto no mercado e a manutenção da inovação. O construtivismo, por sua vez, estimulará a autonomia do estudante e propiciará a construção de atividades inovadoras (CORDEIRO; POZZO, 2015).

Por conta disso, em 1974, Ferreiro e Teberosky iniciaram uma investigação sobre a aquisição do conhecimento de crianças antes mesmo do seu ingresso no sistema formal de ensino, descrevendo estágios linguísticos até se chegar, finalmente, na leitura e na escrita. Em uma de suas principais obras – *Psicogênese da língua escrita* –, as autoras anunciaram os fatores considerados para a realização de tal

pesquisa, mostrando a sua preocupação em “demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza [...], inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 11).

Partindo dos pressupostos construtivistas, Vygotsky, psicólogo e pensador bielorrusso, nascido em 1896, estudou as questões fundamentais do pensamento infantil, formulando concepções inovadoras para a época em que viveu. Sua preocupação era partir da visão epistemológica e chegar à discussão da teoria piagetiana, com uma perspectiva crítica. Por conta disso, acabou sendo o precursor do socioconstrutivismo ou sociointeracionismo.

O socioconstrutivismo diz respeito a um processo de aprendizagem que ficou conhecido no Brasil como zona de desenvolvimento proximal. De acordo com esse processo, o estudante não mais precisa de uma mediação direta do professor para resolver determinados problemas pedagógicos, porque pode chegar à referida resolução com a colaboração de colegas mais adiantados ou até mesmo sozinho. O desenvolvimento cognitivo em colaboração destaca a participação criadora do estudante, e mede o seu nível de desenvolvimento intelectual, a sua capacidade intelectual e, além do mais, serve para demonstrar a eficácia do processo de ensino-aprendizagem (VYGOTSKY, 2000).

O ensino convencional deve observar que “a criança não é livro no processo de desenvolvimento dos significados que recebe da linguagem dos adultos”. (VYGOTSKY, 2000, p. 192). Esse é um processo que vincula o protagonismo do estudante no processo de aprendizagem, dando vez à autonomia, sobretudo, da criança. O estudante deve ser estimulado a pensar por conta própria e analisar autonomamente os objetos cognoscíveis postos sob discussão. O professor, nessa linha de pensamento, não pode transmitir ao estudante o seu modo de pensar, mas apenas ser o intermediário entre a ignorância e o conhecimento. A construção do saber, em grande parte, é responsabilidade do próprio discente.

Na zona de desenvolvimento proximal, é possível destacar três aspectos. O primeiro focaliza a ideia de que uma pessoa tem a capacidade de realizar uma quantidade determinada de tarefas de forma isolada, mas em colaboração com outras pessoas mais

experientes é possível realizar uma quantidade ainda maior. O segundo aspecto enfatiza a forma pela qual o professor ou adulto mais competente deve interagir com uma criança. Por fim, o terceiro aspecto focaliza as propriedades do aprendiz, isto é, as potencialidades que o aprendiz apresenta no processo de aprendizagem. O último aspecto busca elucidar que a aprendizagem do estudante será facilitada se a zona de desenvolvimento proximal puder ser corretamente identificada (CHAIKLIN, 2011).

De todo modo, o construtivismo e o socioconstrutivismo sustentaram a ideia de que o estudante não é mero receptor de informações repassadas pelo professor, mas deve ser um sujeito ativo e interativo no processo de construção dos saberes, já que adquire conhecimentos a partir de relações interpessoais, isto é, nas relações coletivas com pessoas mais experientes e com uma bagagem de conhecimento mais concreta.

O impacto da inovação na educação através do estudo elaborado pela OCDE

A inovação é necessária no ambiente escolar, sobretudo para fazer com que os estudantes desenvolvam as competências e habilidades necessárias para o futuro. Foi pensando nisso que, em março de 2019, a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) divulgou o relatório “Medindo a Inovação na Educação” (no original: *Measuring Innovation in Education 2019*).

No capítulo 5 do relatório, aborda-se o tema da inovação em práticas para desenvolver habilidades técnicas disciplinares por parte dos estudantes. O objetivo daquele capítulo é apresentar “a mudança nas práticas de ensino e aprendizagem em educação voltadas para o desenvolvimento do conteúdo do aluno e do conhecimento procedimental. Trata-se principalmente de buscar informações e adquirir conhecimento em qualquer domínio” (OCDE, 2019, n.p.).

Uma das ideias abordadas no relatório, especificamente no capítulo em análise, foi a leitura de livros didáticos e materiais de recursos em ciências. O fator leitura é importante porque possibilita a absorção de conhecimento científico face ao leitor. De acordo com o relatório, a leitura de livros didáticos no ensino fundamental “fortalece as habilidades de leitura dos alunos, tanto quanto seus conhecimentos

sobre ciências” (OCDE, 2019, n.p.), o mesmo ocorrendo no ensino médio.

A implementação da leitura trouxe inovações no campo do ensino. “Na educação primária, essa prática se espalhou na maioria dos países da OCDE, em 7 pontos percentuais em média. A variação absoluta foi de 9 pontos percentuais em média, correspondendo a um tamanho de efeito de 0,19” (OCDE, 2019, n.p.).

Os computadores também estão atrelados à leitura. Com o avanço das tecnologias e com a facilidade de propagação de informação na era da modernidade, muitos professores acabam achando que a utilização de computadores pode prejudicar a criança, principalmente no que diz respeito à atenção. O que passa despercebido pelos docentes é que a prática da leitura pode ser associada à procura de informação e ideias em computadores.

Aliás, vive-se num mundo rodeado por novas descobertas tecnológicas. As escolas podem utilizar dos meios digitais para contribuir com a aprendizagem. Conforme o entendimento de Lopes e Castro (2015), o próprio diálogo entre os estudantes e o professor está no ambiente virtual. De forma a dinamizar as atividades, são propiciados debates em que cada um pode expressar sua opinião e refutar ou complementar aquilo que outro colega de sala comentou.

Por outro lado, a leitura de uma obra e o acesso ao computador podem ajudar o estudante a encontrar informações sobre autores, contextos, opiniões de terceiros sobre o livro e vários pontos de vista que ajudarão o estudante a alcançar uma maior compreensão daquela obra objeto de leitura. Portanto, não necessariamente as telas digitais devam ser vistas como rivais na busca do conhecimento.

Essa prática inovadora foi bastante significativa nos países da OCDE, e isso se comprova porque “em 2016, em média 52% dos alunos da 4ª série usaram computadores para buscar informações nas aulas de leitura pelo menos uma vez por semana, com percentagens variando de 84% a 78% na Nova Zelândia e Austrália (respectivamente) a 25% em Quebec (Canadá)” (OCDE, 2019, n.p.).

Logo, a sua adoção no ambiente de ensino é importante. Aliás, “usar computadores durante a aula para indagar sobre um fenômeno científico ou assistir a um vídeo é uma forma potencial de fazer com que os alunos se interessem e sejam mais ativos nas ciências. Também ajuda a aprender como encontrar informações sobre ciências” (OCDE,

2019, n.p.). Percebe-se, portanto, que as práticas inovadoras em sala de aula corroboram com as teorias filosóficas e pedagógicas abordadas no presente trabalho, principalmente pelo fato de que os estudantes precisam ser levados ao exercício do pensamento e ao conhecimento, e não devem, em hipótese alguma, ser apenas depósitos de informações fornecidas pelo professor.

A inovação no mercado

Em uma era de mercado competitivo, a linha entre educação e inovação se resguarda na capacidade de se reinventar no cenário atual (PILLANIA, 2009). Logo, estudar a inovação aliada a outros campos do conhecimento, num movimento de transdisciplinaridade, alinha-se às exigências do mercado, compreendendo-se como um caminho sem volta, dado seu caráter multifacetado (TARMAN, 2016).

Pensando nisso, desenvolveu-se o presente estudo visando verificar a influência de fatores educacionais no Índice Global de Inovação de uma nação. O trabalho foi executado com o auxílio de dados secundários, providos pelo Índice Global de Inovação de 2018 (IGI) e pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) das disciplinas de Matemática, Ciências e Leitura e Interpretação de Texto também do ano de 2018, tratada como variáveis independentes. Como variável de controle, fora selecionado o PIB de 2018 das nações, disponíveis no Banco Mundial. Ressalta-se que o ano de 2018 foi o último em que todos os dados estavam disponíveis entre os 74 países que compõem a amostra, presente no quadro 1. Após tabulados e organizados, os dados foram submetidos a um teste de regressão linear múltipla com o auxílio do software IBM®SPSS®, versão 24.

Quadro 1: Lista de nações que compõem a amostra

Albânia	Alemanha	Arábia Saudita	Argentina
Austrália	Áustria	Azerbaijão	Bélgica
Bielorrússia	Bósnia e Herzegovina	Brasil	Brunei
Bulgária	Canadá	Catar	Cazaquistão
Chile	China	Chipre	Colômbia

Costa Rica	Croácia	Dinamarca	Emirados Árabes
Eslováquia	Eslovênia	Estados Unidos	Estônia
Filipinas	Finlândia	França	Geórgia
Grécia	Holanda	Hong Kong	Hungria
Indonésia	Irlanda	Islândia	Israel
Itália	Japão	Jordânia	Letônia
Líbano	Lituânia	Luxemburgo	Macedônia do Norte
Malásia	Malta	Marrocos	México
Moldávia	Montenegro	Noruega	Nova Zelândia
Panamá	Peru	Polônia	Portugal
Reino Unido	República Dominicana	República Tcheca	Romênia
Rússia	Sérvia	Singapura	Coréia do Sul
Suécia	Suíça	Tailândia	Turquia
Ucrânia	Uruguai		

Fonte: dados da pesquisa (2021)

Para Hair et al (2009), a regressão linear múltipla age analisando a influência de uma ou mais variáveis independentes no desempenho de uma variável dependente. Desta forma, atende-se ao objetivo proposto ao se utilizar esta técnica estatística, a qual é contextualizada por meio da Equação 1, exposta da seguinte forma: Equation 1: $IGI_{it} = \beta_0 + \beta_1 MAT_{it} + \beta_2 CIE_{it} + \beta_3 LEI \& INT_{it} + \beta_4 PIB_{it} + \varepsilon$.

Contextualizado o método empregado, passa-se à apresentação dos resultados auferidos pelo teste estatístico, gerando também a discussão teórica que antecede a triangulação qualitativa, originária do processo de entrevistas. Inicia-se a discussão dos resultados analisando-se a tabela 1, pois nela estão presentes os dados da estatística descritiva, apresentando as variáveis inclusas no estudo, valores mínimos, máximos, médias, desvio padrão e, por fim, o montante de nações que compõem a amostra. Reitera-se que o IGI é apresentado em uma escala de 0 a 100 pela WIPO (World Intellectual Property Organization). O PISA é também apresentado em forma de escala, porém, tendo a pontuação máxima próxima de 600. Já no tocante à variável de controle, o Produto Interno Bruto (PIB) das nações,

descreve-se os dados em forma de US\$, conforme disponível no Banco Mundial.

Tabela 1: Estatísticas Descritivas

Variáveis	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	N
IGI - Índice Global de Inovação	28,22	68,40	43,49	10,67	74
Matemática	325	591	457,26	54,962	74
Ciências	336	590	456,91	50,63	74
Leitura	340	555	452,92	52,06	74
PIB	5,5042E+9	2,054E+13	1,03854E+12	2,89860E+12	74

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Inicialmente, analisa-se as médias estipuladas pelos indicadores de inovação e educação, sendo que nas três áreas do conhecimento (matemática, ciências e leitura), as 74 nações se encontram com médias similares. Entretanto, destacam-se os máximos e mínimos, posições ocupadas pela China, na matemática (591), em ciências (590) e leitura e interpretação (555), e do outro lado, pela República Dominicana (325 em matemática e 336 em ciências), e Filipinas (340 em leitura). O caso específico do Brasil ostenta um resultado próximo das médias em relação aos indicadores educacionais, totalizando 384 em matemática, 404 em ciências e, por fim, 413 em leitura e interpretação. Já no tocante ao IGI, o resultado brasileiro é representado por 33,44 pontos, abaixo da média presente na amostra, e longe do máximo (68,40), cargo ocupado pela Suíça, a qual ostenta uma pontuação de 515 em matemática, 495 em ciências, e 484 em leitura e interpretação, respectivamente.

A seguir, na tabela 2, expressam-se os resultados do modelo estatístico, advindos da regressão linear múltipla. Estes montantes dão os insumos necessários para a discussão de resultados com base na teoria anteriormente apresentada.

Tabela 2: Resumo e Resultados do Modelo

Modelo	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	T	Sig.
	B	Erro Padrão	Beta		
Constante	-28,457	7,031	-	-2,819	,000
Matemática	,127	,055	,655	2,297	,025
Ciências	-,090	,094	-,426	-,953	,344
Leitura	,120	,064	,586	1,876	,065
PIB	3,585E-13	,000	,097	1,313	,193
Resumo do modelo	R	R ²	R ² Ajustado	DW	Anova
	,837 ^a	,700	,682	1,666	0,000

Nota. a – Variável dependente: Índice de Inovação Global - IGI. Preditores (Constante) Índice PISA de Matemática, Ciências e Leitura dos países, juntamente com o PIB. DW = Durbin-Watson. Fonte: Dados da pesquisa (2020)

O coeficiente de correlação, indicado pelo R, apresenta um resultado de 0,837, seguido pelo R² total de 700 (real poder explicativo do modelo estatístico). Nesse sentido, subentende-se, de acordo com a lógica da regressão linear múltipla, que 70% do resultado do IGI é influenciado pelas variáveis aqui presentes. Além disso, a ANOVA e o teste de Durbin-Watson são requisitos para a validade de uma

regressão linear (HAIR et al, 2009). Neste caso, encontra-se significância estatística para a ANOVA ($<0,05$), e o teste DW também se apresenta próximo de 2, sugerindo a ausência de autocorrelação entre os resíduos estatísticos.

No que tange as variáveis aqui estudadas, analisa-se prontamente a significância estatística de um dos três elementos contemplados no índice PISA, a matemática (p value = 0,05). Em seguida, nota-se a ausência de significância para ciências e uma proximidade estatística para a leitura. No demais, observa-se que o beta padronizado para matemática apresenta uma influência de aproximadamente 65% no do desempenho inovativo de uma nação, seguido pelos quase 59% auferidos pela variável leitura, a qual mesmo não sendo significativa estatisticamente, cabe na discussão.

O construtivismo e o socioconstrutivismo refletem nos resultados aqui estatisticamente expostos. O desenvolvimento de habilidades de leitura e raciocínio lógico (matemática) sustenta a possibilidade de organizações contemporâneas fomentarem a inovação em suas diversas searas, seja de produto, social, de processos, de mercado, entre outras (KAHN, 2018). O contexto aqui exposto em relação ao relatório 'Medindo a Inovação na Educação', de 2019, da OCDE, mostra-se como um primeiro passo em direção à adequação dos métodos formadores interligados com a expectativa do mercado.

Considerações finais

Este artigo buscou analisar a influência da educação no contexto inovativo de 74 nações atualmente globalizadas, compreendendo, com o auxílio de dados secundários do IGI e PISA, quais os elementos envolvidos no sucesso ou estagnação de nações no que diz respeito ao avanço de produtos e processos. Sabe-se que a contemporaneidade exige competitividade por parte de firmas, as quais, internamente, dependem exclusivamente de seu corpo de colaboradores.

Fato é que os resultados aqui apresentados apontam significância estatística para uma das variáveis independentes expostas – a matemática –, juntamente com a proximidade de outra – a leitura. Contudo, tal inovação torna-se inalcançável quando mantidos os atuais e arcaicos modos de construção de conhecimento e conteúdo. O aluno,

seja de ensino básico ou superior, deve possuir meios de pesquisar e compreender o contexto em que se insere com plenitude, sabendo que suas capacidades intelectuais possuem valor para organizações que constantemente buscam a dita vantagem competitiva sustentável, enquanto lutam contra a concorrência estrangeira, comumente mais bem dotada de capital e recursos financeiros, intelectuais e institucionais para a comercialização de seus produtos.

Com a transdisciplinaridade ora proposta, a construção pessoal e profissional de discentes tenderá a se movimentar a favor das expectativas do mercado, dando origem a inovações cada vez mais necessárias ao fluxo produtivo do mercado.

REFERÊNCIAS

- BECKER, Fernando. **O que é o construtivismo?** Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf>. Acesso em: 07 de jan. 2021.
- CHAIKLIN, Seth. A zona de desenvolvimento proximal na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, out./dez. 2011.
- CORDEIRO, Marcelo de Moraes; POZZO, Danielle. O processo de inovação na educação: um estudo em uma organização educacional. **Revista do CEPE**, Santa Cruz do Sul, n. 42, p. 132-150, jul./dez. 2015.
- CUNHA, Marcus Vinícius da. **Psicologia da Educação**. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2008.
- DUARTE, Karina; ROSSI, Karla; RODRIGUES, Fabiana. O processo de alfabetização da criança segundo Emília Ferreiro. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, ano VI, n. x, janeiro de 2008.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- HAIR, Joseph F. Análise multivariada de dados. Bookman Editora, 2009.
- KAHN, Kenneth. Understanding innovation. **Business Horizons**, v. 61, n. 3, p. 453-460, 2018.
- LOPES, Raabe Corado; CASTRO, Darlene Teixeira. A importância das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem. **Humanidades e Inovação**, Palmas, ano 2, n. 2, ago./dez. 2015.

OCDE. Measuring Innovation in EDUCATION 2019: what has changed in the classroom? Disponível em: <<https://www.oecd-ilibrary.org/sites/9789264311671-en/index.html?itemId=/content/publication/9789264311671-en>>.

Acesso em: 07 de jan. 2021.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Tradução de Ivette Braga. 3. ed. Rio de Janeiro: Unesco, 1975.

PILLANIA, Rajesh. **Competitiveness and emerging markets**. Business Strategy Series, 2009.

ROSSO, Ademir José.; TAGLIEBER, José Erno. Métodos ativos e atividades de ensino. **Perspectiva**, v. 17, p. 37-46, 1992.

SANTOS, Márcia Regina dos; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. Autonomia e a Educação Infantil. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 5, n. 1, 2014.

SOISTAK, Maria Marilei. PINHEIRO, Nilcéia. Memorização: atual ou ultrapassada no ensino-aprendizagem da matemática? I SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA – 2009 – ISBN: 978-85-7014-048-7. p 971.

TARMAN, Bulent. Innovation and education. **Research in Social Sciences and Technology**, v. 1, n. 1, 2016.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

XAVIER, Neri da Silva; OLIVEIRA, Cristiane Ayala de; AZEVEDO, Luciana Cavalcanti. Piaget e o Método Ativo no contexto da educação profissional e tecnológica. **Revista Semiárido de Visu**, Petrolina, v. 7, n. 2, pp. 116-133, 2019.

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)

