

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

EDUCAÇÃO, MÚLTIPLAS LINGUAGENS E ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS



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

**EDUCAÇÃO, MÚLTIPLAS LINGUAGENS E
ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS**

Vol.2



Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 - São Carlos – SP
2022

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

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

Educação, Múltiplas Linguagens e Estudos Contemporâneos. Vol. 2. São Carlos: Pedro & João Editores. 2022.

ISBN: 978-85-7993-950-1 [Digital]

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

CDD – 370

Capa: Argila Design Editorial

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

Design interno: Wdson Fernandes

Conselho 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).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2022

OS ORGANIZADORES



Éderson Luís Silveira é Doutor e Mestre em Linguística na Universidade Federal de Santa Catarina (PPGLing-UFSC). Especialista em Estudos Linguísticos e Literários (Faculdade Única/ Instituto PROMINAS); Vice-Líder do Grupo de Pesquisa Michel Foucault e os Estudos Discursivos (UFAM-CNPq); Membro-pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Experiências Estéticas e Formação Docente (GESTAR-CNPq).

E-mail: ediliteratus@gmail.com

OS ORGANIZADORES



Wilder Kleber Fernandes de Santana é Doutor e Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (PROLING-UFPB). Especialista em Gestão da Educação Municipal (Pradime-UFPB); Especialista em Língua Portuguesa (Faculeste) e Sociologia (Faculeste); Membro-pesquisador do Grupo de Pesquisa em Linguagem, Enunciação e Interação (GPLEI-UFPB-CNPq). Atua como parecerista *ad hoc* em cerca de 20 (vinte) Revistas nacionais, dentre as quais a Revista do Gelne ([ISSN 2236-0883 ON LINE] e [ISSN 15177874 IMPRESSA]); Revista Diálogo das Letras [ISSN 2316-1795] e a Revista Eletrônica do Instituto de humanidades [ISSN 1678-3182]. Atualmente presta serviços de Assessoria Acadêmica para profissionais na esfera universitária em terreno nacional e internacional, bem como auxilia na produção de livros, projetos e artigos científicos. Sua linha de pesquisa e publicações está direcionada para as áreas de Educação, Linguagem, Discurso e Sociedade, Saúde e Religião.

E-mail: wildersantana92@gmail.com

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
DA LOUSA À TELA: MÚLTIPLAS LINGUAGENS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA¹¹	
FERREIRA, Márcia de Assis (UFF).....	11
GAMA, Maria Carolina de Oliveira Barbosa (UFF)	11
EDUCAÇÃO BRASILEIRA, CAPITALISMO E LOUCURA.....	27
PEQUENO, Vitor (Universidade de São Francisco).....	27
A CONTRIBUIÇÃO DA ANÁLISE DO DISCURSO PARA O PROCESSO DE LEITURA.....	47
TRIGO, Mára Rubia (UNITAU).....	47
A PSICANÁLISE NA OBRA “A HORA DA ESTRELA” DE CLARICE LISPECTOR	64
ROCHA, Artur Batista de Oliveira (SEDUC-SP).....	64
O ENSINO DA LINGUAGEM VISUAL	75
GUARALDO, Laís (UFRN)	75
ACESSO A SERVIÇOS DE SAÚDE POR CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	87
VIEIRA, Thaís de Oliveira (UERJ)	87
QUITERIO, Patrícia Lorena (UERJ)	87
EDUCAÇÃO PARA O LAZER E O TURISMO NA CONTEMPORÂNEIDADE: UMA PROPOSTA PARA O ENVELHECIMENTO ATIVO NA AMAZÔNIA.....	104
OLIVEIRA, Ticiane Pereira de (UCS).....	104
HOLANDA, Ellen Oliveira Nobre (FUNATI-AM).....	104
BRITO, Kenya Márcia dos Santos Mota (FUNATI-AM)	104
LÍNGUAS EM FRONTEIRAS: DIVERSIDADE LINGUÍSTICA EM RORAIMA.....	117
LIMA, Adria Mayara Almeida (UFRR)	117
SILVA, Katiane Rodrigues da (UFRR)	117
FERREIRA, Midiã Rodrigues (UFRR)	117
UMA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO DE REPRESENTAÇÃO DA MULHER EM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL.	134
SILVA, Rhaí Ramos da (UFPE)	134

A MODALIZAÇÃO NO ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA	152
SILVA, Matheus Henrique da (UFPB)	152
ATENDE AÍ QUE É A READAPTADA DA TARDE! SENTIDOS-E-SIGNIFICADOS DO TRABALHO DO PROFESSOR EM READAPTAÇÃO	162
OLIVEIRA, Rosemeyre Moraes de (SEDUC/SP)	162
O PAPEL E AS AÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO EM REPOSITÓRIOS UNIVERSITÁRIOS.....	Error! Bookmark not defined.
SOLON, Thiago Falcão (UECE)	188
TIRINHAS DIGITAIS NAS AULAS DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRAGEIRA	206
SOARES, Débora Racy (UFLA).....	206
PRÁTICAS DE LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES: TECENDO EXPERIÊNCIAS NO NÚCLEO DE LEITURA MULTIMEIOS DA UEFS	218
LIMA, Rita de Cassia Brêda M. (UEFS).....	218
COUTINHO, Sônia Moreira (UEFS).....	218
CASULO TEA: O USO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA NO ENSINO DE CIÊNCIAS PARA ALUNOS COM TEA.....	233
PANTOJA, Bianca de Fatima Fonseca Jardim (UFPA).....	233
ARAÚJO, Marcelo Marques de (UFPA).....	233
LINGUAGEM E SURDOCEGUEIRA CONGÊNITA: SENTIDOS DA/NA PRÁTICA EDUCACIONAL.....	248
MAIO, Fabiana (Universidade São Francisco)	248
FREITAS, Ana Paula de (Universidade São Francisco).....	248
VEJA. COM E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS ACERCA DA CURA GAY: UMA ANÁLISE DISCURSIVA.....	261
SOUSA, Israel da Silva (UNEMAT)	261
MENDES, Annie Carolynne Soares (SEDU/ES).....	261
A CONTRUÇÃO DE SENTIDOS NAS INTERAÇÕES FACE A FACE: ESTRATÉGIAS DE ENVOLVIMENTO NO CONTO MISSA DO GALO.....	274
LINHARES, Allan de Andrade (UFPI)	274

A RELAÇÃO GAMES/APRENDIZAGEM A PARTIR DAS CRÍTICAS À GAMIFICAÇÃO: UM PERCURSO PELA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E A ARTE/EDUCAÇÃO COMO UM GLITCH POSSÍVEL.....	286
DORNELES, Bruno (UFRGS)	286
CONCEIÇÃO, Simone Rocha da (UFRGS).....	286
PILLAR, Analice Dutra (UFRGS).....	286
IMPLEMENTAÇÃO DAS ESCOLAS POLOS BILÍNGUES NO TOCANTINS E O CURRÍCULO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS.....	317
REZENDE, Flávia da Costa Rodrigues (UFT)	317
RODRIGUES, Domingos da Costa (UNB).....	317
PALAVRA ESCRITA E MUSEALIZAÇÃO EM SAN BASÍLIO DE PALENQUE (SBP), CO.	330
SOUZA, Raquel Santos (UFSC).....	330
UM DEFEITO DE COR: CENÁRIO DE FICÇÃO E HISTÓRIA.....	344
CHAVES, Rovana (UPF)	344
A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NO CEARÁ: MAPEAMENTO DE TESES E REFLEXÕES SOBRE A ÁREA	353
GOMES-SOUSA, Francisco Ebson (UFPB/UFERSA).....	353
SILVA, Charlene de Lima Alexandre da (UFPB)	353
VARELA, Ângela Brasil Claudino (UFPB).....	353
CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra (UFPB)	353
OS DISCURSOS SOBRE CIÊNCIAS NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS DE UM SÁBADO QUALQUER.....	365
CARDOSO, Helen Clemes (SENAI-Tubarão).....	365
LIMA, Jane Helen Gomes de (SMED/Criciúma)	365
O ENSINO SOB MÚLTIPLAS LINGUAGENS.....	379
PAIM, Ana Verena Freitas (UEFS).....	379
CARMO, Maria Cláudia Silva do (UEFS).....	379
SOUZA, Zenilda Fonseca de Jesus (UEFS).....	379
ESTRATÉGIAS DE ARGUMENTAÇÃO NO GÊNERO SEMINÁRIO	396
COSTA, Amanda Aparecida da (UFERSA)	396
SILVA, Ananias Agostinho da (UFERSA).....	396
ANDRADE, Gabrielly Thiciane dos Santos (UFERSA).....	396

PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO INFANTIL NO AMBIENTE FAMILIAR E ESCOLAR.....	413
SILVA, Douglas André (UERJ)	413
QUITERIO, Patricia Lorena (UERJ)	413
A LEITURA MULTISSEMIÓTICA EM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	429
FERREIRA NETO, Julio (UNICAMP)	429

INTRODUÇÃO

O percurso acadêmico é, por vezes, solitário, mas pode também ser um caminho de muitas descobertas, inovações, repetições e surpresas. Por isso, cada vez que escrevemos, pesquisamos, lemos, dialogamos, (re) inventamos modos de escrevivências e também deixamos um pouco de nós em tudo o que fazemos. Assim, os textos são um pouco disso: um caleidoscópio de cacos que vão se unindo a outros cacos e experiências de vida. A cada vez que escrevemos, buscamos praticar a escrevivência (ou deveríamos). E é nesse sentido que lançamos esta coletânea. Para que cada um (a) que tiver os textos que a compõem “em mãos” possa percorrer os passos atribulados e repletos de expectativa que constituíram a tinta das canetas imaginárias que os tornou possível.

Se algum texto pode germinar, ele também pode florescer e, tal qual naquele famoso poema de João Cabral de Melo Neto, um galo sozinho não tece a manhã. Que cada pessoa que encontrar esta coletânea ao alcance possa se unir aos que aqui se fazem presentes para ajudar a tecer amanheceres é o que desejamos. Que a escrita possa fazer emergir escrevivências é uma utopia que nos move a continuar. Então, para aqueles que estão cansados em meios aos autoritarismos do presente, ao invés de desistir, que descansem. E possam prosseguir, tecendo manhãs e fazendo alvorecer esse universo insubstituível que é a educação.

Boa leitura!
Os organizadores

DA LOUSA À TELA: MÚLTIPLAS LINGUAGENS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

FERREIRA, Márcia de Assis (UFF)¹
GAMA, Maria Carolina de Oliveira Barbosa (UFF)²

Para início de conversa

Em uma das primeiras cenas de *Better Call Saul*, série da Netflix, o então desconhecido Jimmy McGill, após ensaiar exaustivamente o texto em defesa de três réus de 19 anos, apresenta-se ao tribunal e inicia a sua exposição oral. Cita uma série de argumentos, hierarquizando-os, por meio da eloquência comum tanto aos advogados de defesa quanto aos de acusação, quando diante do corpo de jurados, a fim de influenciá-lo, convencê-lo e alcançar seus objetivos, a saber, inocentar seus clientes.

Primeiramente, McGill convoca a memória afetiva do auditório, fazendo questionamentos sobre suas lembranças de como era ter 19 anos, imersos em gramados de verde intenso e verões intermináveis. Depois, pontua também o quão “idiotas” se pode ser nessa idade, tomando-se decisões estúpidas cuja motivação se pode atribuir à alta atividade hormonal. O advogado refere-se ao delito cometido pelos três, usando expressões tais como “lapso momentâneo”, “pequena loucura”, “ato minúsculo”. Os réus, por sua vez, são designados por ele de “garotos”, “jovens”, “alunos exemplares” e até mesmo “patetas”.

O telespectador, desconhecendo a natureza do crime, mas informado de que ninguém se feriu, logo não houve vítimas da ação cometida, pode ser mobilizado positivamente a crer, se não na inocência, ao menos na possibilidade de serem inocentados. Podem, assim, aderir à tese de que, nessa faixa etária, a falta de maturidade

¹ Mestre em Estudos da Linguagem pela PUC-RIO - Membro do Grupo de Pesquisa em Ensino de Língua e Literatura (GPELL) - Professora efetiva do Colégio Universitário da Universidade Federal Fluminense. marciaassis@id.uff.br

² Doutora em Literatura Portuguesa pela UFRJ - Membro do Grupo de Pesquisa em Ensino de Língua e Literatura (GPELL) - Professora efetiva do Colégio Universitário da Universidade Federal Fluminense. mariacobg@id.uff.br

leva à ausência de reflexão prévia, o que, por sua vez, promove a ação por impulso, cometendo-se atos que, mais tarde, vão gerar arrependimento.

Terminada a exposição da defesa, o advogado de acusação se levanta, dirige-se a um aparelho de TV que está sobre rodinhas e o posiciona em ponto estratégico. Na sequência, uma fita é inserida no videocassete, e o crime se revela, causando um misto de repugnância e estarrecimento em muitos presentes, a julgar por suas expressões faciais. Nesse momento, os supostos “patetas” tornam-se, aos olhos da audiência, vândalos, criminosos cruéis, visto que um deles filma os demais em um ambiente que parece ser um necrotério, praticando atos libidinosos com o corpo morto de um homem. Provocativos, utilizando-se de vocabulário chulo, dedicam a cena à professora de Biologia, rindo muito. Resultado: são condenados à prisão.

O uso da linguagem do gênero textual “seção de julgamento”, em um tribunal de júri representado ficcionalmente, requer, certamente, habilidade na elaboração do texto verbal, que vai desde a escolha de léxico pertinente ao conteúdo à estruturação sintática, ordenação dos argumentos, prosódia, pausas, aumento ou diminuição do tom da voz. Somam-se aos aspectos linguísticos os extralinguísticos, tais como a postura física, os gestos, o olhar. A defesa apresentou habilidade nesses quesitos.

Contudo, conforme pontua Gunther Kress (2013 apud RIBEIRO, 2018, p. 74), “a atual paisagem comunicacional pode ser caracterizada pela metáfora de sairmos de dizer o mundo para mostrar o mundo”. Podemos refletir sobre uma consequência imediata desse paradigma. Ao se dizer o mundo, o poder argumentativo daquele que toma a palavra oral ou escrita para essa construção parece “controlar” ou “frear” mais enfaticamente a produção de sentidos. Quando se mostra o mundo, por sua vez, certa liberdade na produção do sentido se instaura.

O breve texto apresentado pela acusação, que teve como um de seus constituintes a imagem em movimento exibida na TV, além da sonorização, da palavra falada, de expressões faciais e corporais, superou, naquele evento comunicativo, o texto da defesa, pois produziu efeito de sentido que parece ter tornado, se não mais saliente, incontestável o ato criminoso. Nesse contexto, pode-se refletir sobre o papel do ensino crítico de leitura e escrita por meio de

múltiplas linguagens nas aulas de Língua Portuguesa na Escola Básica, pautando-se, entre outras, em uma questão muito bem colocada por Kress, conforme retoma Ribeiro (2016:25): que linguagem expressa melhor o que se quer dizer?

A autora indica que, segundo Duarte (2008, apud RIBEIRO, 2016, p. 30), há “um quadro desolador nas aulas de português”, visto que essas carecem de leitura e produção de textos tais como gráficos, infográficos, imagens entre outras possibilidades de criação de sentido para além do texto centrado majoritariamente na utilização da linguagem verbal. Desse modo, os modos de dizer, que podem ser ampliados ou mesclados com modos de mostrar, não são explorados em suas potencialidades.

As considerações da pesquisadora levaram-nos a refletir sobre nossa prática e a constatarmos que, de fato, tendemos a nos pautar, efetivamente, não diríamos na exclusividade da palavra escrita, mas em uma perspectiva de letramento que privilegia essa modalidade em detrimento das demais. Os multiletramentos, conforme desenhado pelo Grupo de Nova Londres³ (GNL), começaram, assim, a ser foco de nossa atenção.

Com a pandemia de Covid-19 e a necessidade de se implementar à força o ensino de Língua e de Literatura mediado por telas (celulares, notebooks, desktops), fomos impulsionados a repensar o “como” de nossa prática pedagógica. O desafio de explorar e dominar ferramentas que integram as denominadas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TIDC’s) e adaptar os conteúdos a esses meios vem sendo uma constante, mesmo no retorno às aulas no modo presencial. Tal retorno, aliás, não deve ser sinônimo de volta às práticas tradicionais, mas momento de se desenhar a convergência entre passado e presente, em que pesem todas as dificuldades que se apresentam no nosso contexto, a escola pública.

³ O Grupo de Nova Londres é formado por Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata, pesquisadores de diferentes áreas relacionadas à educação linguística. Em 1996, esse grupo publicou um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures*, em que foi exposta a urgência de uma proposta pedagógica adequada ao mundo contemporâneo, marcado pelo constante surgimento de novas tecnologias. Em 2021, um grupo de pesquisadores do CEFET-MG traduziu o manifesto, que, no Brasil, foi intitulado *Uma Pedagogia dos Multiletramentos - desenhando futuros sociais*.

Diante disso, a utilização de ferramentas disponíveis na web se fez necessária. Nesse sentido, *Wordwall*, *Padlet*, *Instagram*, *TikTok*, *YouTube*, *Flippity*, *Mentimeter*, entre outros Apps, tornam-se, ao lado do letramento da letra e dos meios impressos, importantes aliados do professor na busca não apenas de engajamento para as atividades de leitura e de escrita, que requerem todo um complexo de apreensão de conteúdos que se inter-relacionam, como também de disponibilidade de interfaces cujo modo de organização multimodal promove um tipo de interação que parece dialogar mais efetivamente com o discente das mais variadas faixas etárias e níveis de aprendizagem na Escola Básica.

Alguma teoria

De acordo com Cazden *et al.* (2021 [1996]), “As linguagens necessárias para produzir sentidos estão mudando radicalmente em três esferas de nossa existência: a vida profissional, a vida pública (cidadania) e a vida privada (estilos de vida).” Em meados dos anos de 1990, o Grupo de Nova Londres (GNL), em seu manifesto seminal, fez essa constatação, diante do cenário de transformações percebido por eles em seus países. O grupo de pesquisadores que publicou, em 1996, *Uma Pedagogia dos Multiletramentos - desenhando futuros sociais*, foi visionário, pois antecipou as reflexões sobre o profundo impacto que as relações políticas, o desenvolvimento tecnológico e as mudanças sociais em seus contextos de atuação estavam promovendo. Naquele momento, portanto, já se questionava como a escola se situaria diante das transformações. Estamos falando aqui de escolas nos Estados Unidos, na Austrália e no Reino Unido.

Para o GNL, desenhava-se um contexto para cujo funcionamento as teorias dos letramentos sobre as quais se debruçava já não seriam suficientes. De acordo com Rojo e Moura (2012:12), “os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte — mas não somente — devido às novas Tecnologias da Informação e da Comunicação” (TICs) sinalizavam que os currículos deveriam incluir “a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade”. Nesse contexto, cunharam o termo

multiletramentos o qual, em sua análise, adequar-se-ia melhor à pluralidade de culturas, de comportamentos, de linguagens presentes dentro e fora da escola. A esse respeito, pontuam Rojo e Moura (2012:13):

Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos — é bom enfatizar — aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Muitos aspectos significativos provenientes das constatações do grupo de pesquisadores, feitas há 26 anos, só começaram a “fazer sentido” no Brasil há pouco mais de uma década e eclodiram com a pandemia de Covid-19 e seus efeitos na escola, que se viu, literalmente, da noite para o dia, obrigada a fechar suas portas e promover ensino-aprendizagem por outros meios.

Trata-se aqui da difusão da perspectiva multimodal de trabalho com leitura e produção de texto, principalmente em virtude da proliferação dos meios digitais de comunicação. Uma gama de novas possibilidades de construção de sentido começa a circular com o desenvolvimento desses meios. Ainda que a multimodalidade não tenha surgido após a proposta do GNL, já que, como pontuam Kress e Van Leeuwen (1998, *apud* Ribeiro, 2021:123), todo texto é multimodal – o que nos leva à compreensão de que, se há texto, há multimodalidade –, costumam-se associar multiletramentos e multimodalidade. No entanto, certo é que esta está implicada naqueles, mas não é sua dependente.

Nesse momento, é descortinado um cenário de profunda desigualdade. De um lado, estudantes com pleno e irrestrito acesso às tecnologias (“agora” digitais) da informação e da comunicação, as TIDCs, pois têm seus dispositivos de uso individual e banda larga que suporta recepção e transmissão de dados com eficiência. De outro, aqueles cujas famílias precisam se deslocar até as escolas públicas onde seus filhos estudam para buscar o material impresso.

Importante observar que a inclusão do termo “digital” às TICs amplia seu alcance, pois evidencia o avanço das possibilidades de produção de textos com a utilização dos recursos digitais, as TDICs. Nesse cenário, os links e hiperlinks vêm promover, igualmente, profunda mudança nos modos de leitura com o surgimento do hipertexto.

Da lousa à tela

A inquietação acerca das metodologias aplicadas no ensino e na aprendizagem de Língua Portuguesa já vem se fazendo presente em nosso cotidiano há tempos. Muito impactadas com uma recepção insuficiente para não dizer inexistente, em alguns casos, das propostas levadas para a sala de aula, temos refletido sobre a questão do método que já constatamos obsoleto.

Em uma análise pautada na emoção, no “calor do momento”, quando saímos de alguma turma, vamos para a sala dos professores e comentamos as dificuldades cada vez mais flagrantes de darmos cabo do objetivo de promover aprendizagem dos conteúdos programáticos, tendemos a responsabilizar a indisciplina, o uso desenfreado do celular, o desinteresse generalizado da criança e do adolescente pelas propostas apresentadas.

No entanto, ao deslocarmos o olhar para o cenário além dos “muros da escola”, uma indagação se faz necessária: a indisciplina e o uso do celular serão os únicos responsáveis pela recepção negativa das propostas que levamos para a sala de aula? Não seriam as abordagens, pautadas quase exclusivamente nos textos verbais, tanto na esfera da oralidade quanto na da leitura e da escrita, um impeditivo para que os jovens, imersos em um mundo cada vez mais “apptizado” (se nos permitem o neologismo) e altamente semiotizado, mobilizem-se mais favoravelmente para os métodos oferecidos?

Temos, como rival da lousa e das indefectíveis folhas impressas — estas, quando têm imagens, tais como tiras, charges ou *print screen* de páginas da internet, estão em preto e branco, o que já mutila parte de um signo: a cor, de extrema importância para que todas as camadas de sentido possam ser melhor apreendidas — uma tela extremamente sedutora (também o é para nós, adultos) a

mobilizar os sentidos por meio de cores, imagens estáticas e em movimento, sons, palavras.

O público infantil e juvenil é atraído por esse “foco de luz” portátil, o *smartphone*, surgido por aqui não faz duas décadas, cujo acesso tem sido popularizado, porém ainda não o suficiente. Como, de fato, não planejamos nossas aulas com base nas inúmeras possibilidades que o dispositivo oferece, o celular acaba se tornando nosso algoz quando deveria ser nosso aliado.

Recente pesquisa publicada no site *Mobile Time*, feita em parceria com a *Opinion Box*, cujo objetivo foi acompanhar o uso de smartphones por crianças, evidencia que 49% dos filhos de famílias com celular têm seu próprio dispositivo. Os APPS mais utilizados por elas são, nessa ordem, *YouTube*, *Whatsapp* e *TikTok*. Além disso, é importante mencionar que 37% das crianças de 10 a 12 anos, por exemplo, passam em frente ao aparelho 4 horas ou mais.

Outro dado, nesse contexto, que cabe evidenciar corresponde ao que indica o motivo pelo qual a criança tem um *smartphone*: 58% delas têm por ser um recurso para estudo. Na reprodução do gráfico retirado do material publicado é possível verificar que estudo e entretenimento disputam o nível mais elevado.

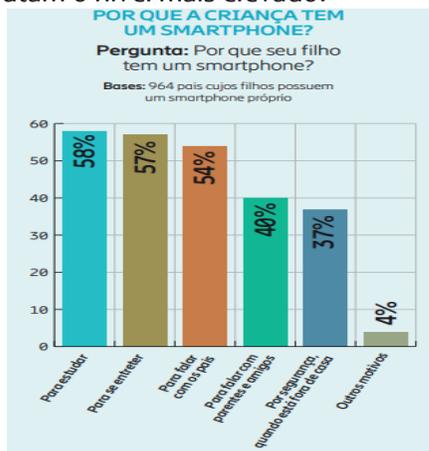


Figura 1: Gráfico representativo produzido pelo *Mobile Time* e *Opinion Box*

Fonte: Disponível em:

<https://www.mobiletime.com.br/noticias/29/10/2021/aumenta-o-uso-de-smartphone-por-criancas-brasileiras-de-7-a-9-anos/> Acesso em: 08 mai. 2022.

Essas informações, minimamente, põem em xeque um imperativo muito presente em nossas aulas: “guarde o celular!”. Definitivamente, é preciso que nos utilizemos das potencialidades pedagógicas dos smartphones para que essa ferramenta deixe de ser, como já sinalizado, um vilão em sala de aula. Já se pode, atualmente, por exemplo, tornar a ficha impressa mais interativa, inserindo-se nelas QRcodes, como exemplificamos a partir de uma atividade introdutória à leitura do livro paradidático escolhido para uma turma de 7º ano de nossa escola.

No 2º trimestre, vamos imergir no universo de Layla para refletirmos, entre outras questões, sobre todas as dificuldades por que passam pessoas que precisam emigrar de seus espaços de origem, deixando para trás sua cultura, sua história.



Disponível em: <https://literario20.editoradobrasil.com.br/wp-content/uploads/2019/07/banner__0000_Layla.png>. Acesso em: 17 mai. 2022.



Baseada em fatos e experiências reais, a obra nos leva, através de Layla, pelas antigas ruas de pedra de Aleppo, na Síria.

Layla, a menina síria - obra aprovada pelo PNLD literário 2020.

Disponível em: <<https://youtu.be/JhHGSNFN84I>>. Acesso em 17 mai. 2022.

Um pouco do universo de Layla antes e depois da guerra:



Figura 2: Imagem ilustrativa da atividade proposta

Fonte: Escaneado do acervo das autoras.

É bem verdade que, em escolas públicas constituídas de público proveniente de nichos sócio econômicos heterogêneos, há estudantes que ou não têm celulares – a falta de acesso à banda larga eficiente é uma realidade igualmente limitante –, ou os seus

dispositivos são aqueles mais básicos, com capacidade interna de armazenamento reduzida, o que limita o uso desse recurso difundido ao redor do mundo há cerca de 12 anos. Essa realidade faz com que o potencial educativo da ferramenta seja desperdiçado. Planos de acesso ao livro didático precisam ser acompanhados daqueles direcionados ao fim da exclusão digital, tão limitante. O letramento da letra impressa, em pleno século XXI, precisa ser acompanhado do letramento digital.

Não se trata, porém, de desconsiderar todas as outras formas de intervenção pedagógica que são promovidas no ambiente escolar, mais especificamente na sala de aula. Se o velho método “cuspe e giz” não fosse suficiente para promoção da aprendizagem, a humanidade não teria chegado até onde chegou no que diz respeito à educação formal. Nesse sentido, fetichizar o uso do celular ou do computador como recursos pedagógicos revolucionários e detentores, por si sós, da capacidade de resolver todos os problemas característicos de ambientes de aprendizagem é um equívoco. Tais recursos, sem o humano, pouco ou nada colaboram para a construção de conhecimento crítico.

Contudo, parece-nos que a implementação de uma metodologia que busque as ferramentas digitais disponíveis para trabalho com leitura e escrita pode contribuir sobremaneira para promoção de maior engajamento discente nas propostas pedagógicas. No caso da escola pública, além de promover essa adesão, possibilita o enfrentamento de uma problemática, já citada, que convoca urgente elaboração de políticas públicas educacionais: a inclusão digital. O período de ensino remoto deflagrou mais esse abismo social: o não acesso igualitário às tecnologias da informação e da comunicação.

Por outro lado, a utilização das tecnologias digitais para fins pedagógicos também não deve servir apenas de “maquiagem” para dar à aula uma aparência mais moderna, embora pensemos que um *layout* renovado também seja uma perspectiva a ser levada em conta quando já sabemos o formato “aula tradicional” tão desgastado, se considerarmos o público-alvo da Escola Básica.

É importante que tenhamos a prática do ensino de língua portuguesa — entendemos ser, igualmente, uma demanda de outras disciplinas — a partir da perspectiva dos multiletramentos, o que

enseja, evidentemente, o trabalho com a multimodalidade, como projeto curricular. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) já sinaliza para a necessidade de se promover a compreensão do dinamismo que envolve a circulação dos textos e mostra que “a cultura digital perpassa todos os campos, fazendo surgir ou modificando gêneros e práticas”. Por essa razão, optou-se por um tratamento transversal da cultura digital, bem como das TDCs, articulado a outras dimensões nas práticas em que aparecem.” (Brasil, 2018: 87).

Ribeiro (2016), por sua vez, considera que com uma “‘paisagem comunicacional’ muito diversa e complexa, seria ideal que pudéssemos mobilizar muitas linguagens e manejá-las com muitas modulações com bastante consciência dos recursos a serem usados e dos efeitos desejados” a fim de que se pudesse aprofundar uma relação de intimidade com a produção de textos, ainda que com, digamos, índice mais baixo de multimodalidade. A pesquisadora cita como um exemplo desse tipo a redação do ENEM. (p. 41)

Com base nos estudos aqui citados, apresentamos, a seguir, uma proposta de trabalho⁴ com um conteúdo considerando-se tanto os multiletramentos quanto a multimodalidade. Para sua produção (docente e discente), foram utilizados *PowerPoint*, *YouTube*, *Google*, *Instagram* e *Padlet*. As atividades foram direcionadas para uma turma de 1ª série do Ensino Médio, no último trimestre de 2021, quando ainda estávamos no modelo remoto de ensino, mais especificamente no que passou a ser denominado “encontro síncrono”, realizado via *Google Meet*. O conteúdo abordado nas atividades foram os Elementos da Comunicação e as Funções da Linguagem a eles associadas.

A sequência tem início com a apresentação de material por meio de um recurso altamente multimodal: o *PowerPoint*, uma das ferramentas do pacote *Office*. Contudo, de um modo geral, suas

⁴ Link para os slides correspondentes à descrição. Apenas a inserção, no artigo, das imagens relativas ao material não contribui para sua navegabilidade, o que limita a perspectiva multimodal. Importante usar as teclas “page up” e “page down” do teclado do computador em alguns dos slides para aproveitamento das funcionalidades de navegação. Há ainda botões dentro de alguns slides (no rodapé direito) para que se possa retornar aos slides anteriores ou avançar para os posteriores, de acordo com o que se queira explorar na sequência da aula. No modelo de *smartphone* usado para teste das funcionalidades, revelou algumas incompatibilidades.

funcionalidades são pouco exploradas nas salas de aula, já que as apresentações, nesse contexto, costumam se fixar exclusivamente na combinação de letras e imagens estáticas, em uma escala mais baixa de multimodalidade. A ferramenta permite, no entanto, explorar movimento, variedade de cores e fontes, gravação de vídeos, transições, animações, zoom, entre outras potencialidades, de modo a tornar a exibição bastante interativa. Assim, as possibilidades de apresentação de conteúdo são múltiplas.

No primeiro slide, foi utilizado um vídeo do *YouTube* como motivação inicial para o trabalho com os possíveis sentidos da palavra “utopia”, a partir de uma leitura crítica do texto, associando-se, após a etapa, à narrativa de Thomas More e estabelecendo-se as relações de oposição de sentidos com o poema “O utopista”, de Murilo Mendes. Se considerarmos uma escala de multimodalidade, o texto escolhido (vídeo) está em um ponto bem alto, pois reúne em si som, cores, imagem estática, imagem em movimento, língua oral (cantada) e língua escrita (com fontes de tamanho e formas diversas, que vão surgindo, em movimento, ao longo do vídeo) a colaborar na produção de sentidos a partir do “Samba da Utopia”⁵.

Após a mediação da leitura dos textos, com análise dos possíveis sentidos implicados, foi apresentado, na sequência, o conteúdo relativo aos Elementos da Comunicação e às Funções da Linguagem (Jakobson, 2005). Importante pontuar que nessa etapa a multimodalidade também esteve presente, já que esse conteúdo foi explorado a partir dos recursos de animação e transição que o *PowerPoint* oferece.

Uma estratégia de navegação pelos slides, que dinamizou o trabalho com os conteúdos, consistiu em linkar ou hiperlinkar, por exemplo, as palavras-chave de cada Elemento da Comunicação e de cada Função da Linguagem, que, a propósito, não foram apresentados todos de uma única vez. Foram surgindo, paulatinamente, à medida que se explicava cada conceito.

⁵ O Samba da Utopia, composição de Jonathan Silva, foi escrito para uma peça de teatro, mas extrapolou esse universo, uma vez que surge em um contexto de tensão política provocada pelos recentes acontecimentos relacionados ao processo de eleições presidenciais no Brasil de 2018. O vídeo usado foi para a plataforma do *YouTube* em outubro de 2018 e contava com 1.804.233 visualizações quando da escrita deste artigo.



Figura 3: Imagem de alguns dos slides mencionados

Fonte: Escaneado do acervo das autoras

Os links e hiperlinks, ao serem clicados, remetiam a textos verbais, não-verbais ou mistos que serviam para análise de sua centralidade na função emotiva da linguagem. Assim, esses recursos, bem como a possibilidade de se operar com zoom, animações e transições, possibilitam a escrita de um texto altamente multimodal, apresentado aos alunos e lido por eles, contribuindo-se para a construção do conhecimento necessário à compreensão do conteúdo em questão. Ampliam-se, assim, as possibilidades de uso para além

do estritamente verbal ou imagético (uso de imagens estáticas) presentes, em geral, em slides usados como ferramenta didática.

Para avaliação dos estudantes, foi proposta uma atividade em grupo. Deveriam pesquisar textos que circulam em canais como *YouTube*, por exemplo, ou em suas redes sociais: *Instagram*, *Facebook*, *Tiktok*, *Twitter*. Poderiam também buscar em ferramentas de mensagens instantâneas, tais como *Whatsapp* ou *Telegram*. Após fazerem a seleção dos textos, deveriam identificar o predomínio das Funções da Linguagem no material coletado a partir da centralidade dos Elementos da Comunicação em jogo. Todo material coletado e analisado deveria compor um *Padlet*⁶ de modo que toda a turma pudesse ler e comentar os trabalhos postados⁷.

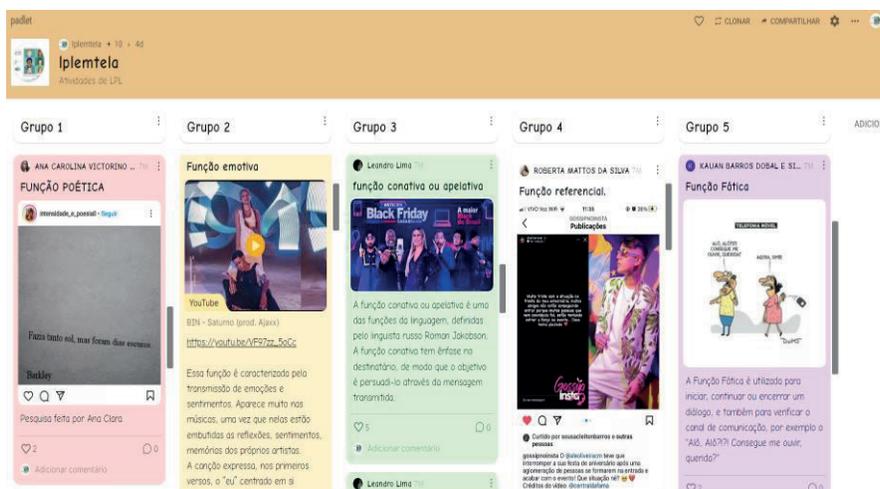


Figura 4: Print Screen da tela do padlet da atividade

Certo é que alguns estudantes limitaram-se a copiar e colar a primeira referência sobre elementos da comunicação e funções da linguagem que encontraram no Google. Contudo, houve aqueles que, de fato, comprometeram-se em realizar a ideia presente na atividade

⁶ Trata-se de uma ferramenta que permite criar murais de formatos diferentes. O gerenciamento e o compartilhamento das informações de forma colaborativa o tornam um instrumento com grande potencial na educação.

⁷ Link de acesso à totalidade do material: [Iplemtela \(padlet.com\)](https://padlet.com/Iplemtela).

que não objetivava esse modo de realização. Nesse sentido, tivemos a oportunidade de entrar em contato com a apreensão do conteúdo ao nos depararmos com textos cuja seleção foi ao encontro da proposição inicial.

Algumas considerações finais

Conforme sinalizado anteriormente, nosso incômodo com as práticas já percebidas como pouco atrativas ao nosso público-alvo vem nos impelindo a repensá-las. Nessa direção, a emergência da escolarização por meio das telas, em virtude do necessário distanciamento social promovido pela pandemia de covid-19, nos levou em busca de estudos que pudessem servir de suporte para o material didático que se pautava em maior interatividade, o qual começamos a elaborar em 2020. A reflexão sobre as múltiplas linguagens a que têm acesso nossos estudantes em seus dispositivos, usados, na maioria das vezes, para conversas de *Whatsapp*, visualização e postagem de vídeos no *Tiktok* e postagem e visualização de fotos no *Instagram*, nos mostrou a potencialidade desses recursos, motivando-nos, paralelamente, a buscar outras ferramentas para que não didatizássemos em demasia os ambientes usados por eles para diversão e entretenimento.

Sabemos ser nossa proposta incipiente, pois estamos ainda na etapa de buscar como as aulas de Língua Portuguesa podem associar conteúdo às múltiplas formas de leitura e produção de textos⁸. Para além dessa importante questão, deparamo-nos com o acesso nada democrático aos dispositivos, à banda larga. No nosso contexto, muitas famílias compartilham um mesmo celular ou computador entre todos os membros. Quando os estudantes têm smartphones,

⁸ Em 2021, submetemos ao Programa Licenciaturas da Universidade Federal Fluminense, que visa a fomentar a iniciação à docência de estudantes de cursos de Licenciatura da UFF, contribuindo para a formação de docentes da educação básica, o projeto de iniciação à docência “Escola básica em telas: iniciação à docência em tempos de pandemia”, para o qual obtivemos uma bolsa. Nesse ano contamos com a primorosa participação da bolsista de iniciação à docência Jackeline Lavoura da Silva Eularino, estudante do curso de Letras. Em 2022, com o retorno às aulas presenciais, propusemos algumas reformulações no projeto, que passou a ser denominado de “Escola básica em telas: iniciação à docência e os multiletramentos”. Duas bolsas foram direcionadas para o seu desenvolvimento. Contamos, no momento, com os estudantes de Letras Pietra Martins Alves Gomes e Isabella Leite Pereira da Silva.

muitas vezes o pacote de dados permite exclusivamente a utilização de ferramentas de troca de mensagens. Diante disso, urgem políticas de investimentos nas escolas públicas para que elas possam ser um agente da inclusão digital.

Outrossim, a qualificação dos professores para que aprendam a operar com as inúmeras possibilidades de softwares educativos se faz necessária. Igualmente os ambientes educacionais precisam disponibilizar banda larga de qualidade e equipamentos em quantidade para que práticas inovadoras possam ser planejadas e implementadas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Homologada. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 04 jun. 2022.

CAZDEN, Courtney *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto *et al.*). Belo Horizonte: LED, 2021.

COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Tecnologias para aprender** - 1ª ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 15-29.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção**. – 1ª ed. - São Paulo: Parábola, 2016.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever, hoje: palavra, imagens e tecnologias digitais na educação**. 1. ed. - São Paulo: Parábola, 2018.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, Textos e Tecnologias: provocações para a sala de aula**. 1. ed. - São Paulo: Parábola, 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. “Textos multimodais e escola: produção e leitura de peças de divulgação de um show de música popular”. In: FERRAZ, Obdália (org.). **Educação, (multi) letramentos e tecnologias**. Salvador: EDUFBA, 2019, p. 19 a 36.

_____. “Tecnologias digitais nos espaços escolares: um diálogo emergente. In: FERRAZ, Obdália (org.). **Educação, (multi) letramentos e tecnologias**. Salvador: EDUFBA, 2019.

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

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. 22ª ed. São Paulo: Cultrix, 2005, p. 162.

EDUCAÇÃO BRASILEIRA, CAPITALISMO E LOUCURA

PEQUENO, Vitor (Universidade de São Francisco)¹

Nota introdutória

Todo aquele que se aventurar no campo educativo
(haverá alguém que possa escapar dele?)
terá que se confrontar, mais cedo
ou mais tarde, com a decepção.
Rinaldo Voltolini – *Psicanálise e Educação*

Ao longo dos últimos anos, é justo dizer que testemunhamos uma forma muito específica do projeto de desmonte da educação no Brasil. Uma forma muito específica de reorganizar os ganhos educacionais que fizemos em décadas e administrações passadas em forma de perdas. É finalmente aí que esse artigo quer chegar. Na descrição cuidadosa da *forma* de uma perda, engendrada como processo econômico, sim, mas viabilizada por uma fantasia louca que vive no âmago da nossa sociedade futurista e que põe em risco o desejo que sustenta todo o empreendimento da educação.

Esse artigo é também, portanto, fundamentalmente o testemunho desesperado de um professor de ensino superior. Assim, nosso objetivo no percurso desse artigo é múltiplo, mas claro. Ele começou com uma retomada do trabalho que vem realizando a Análise de Discurso (doravante A.D.) no Brasil no que tange o problema da educação. Especificamente como se produz o *arquivo* no contexto das tecnologias digitais e suas relações com as formas e desafios da educação no século XXI. É da perspectiva da A.D. que falo, e portanto, do materialismo histórico, e também da psicanálise.

Os leitores familiarizados com a A.D. e seu percurso sobre o problema da educação talvez encontrem pouco valor aqui. Nossa intenção não é produzir nenhum achado novo, tampouco nenhuma análise imprescindível para o desenvolvimento da teoria. Considerando tudo que a A.D. já tem desenvolvido sobre o assunto

¹ Doutor. Universidade de São Francisco. E-mail: pequenovitor@gmail.com

dentro do arquivo científico, nossa intenção é retomar noções, mapear questões a partir dessa episteme científica, e demonstrar como o problema se organiza de formas produtivas, às vezes ensurdecedoras, sob essa lente.

Nosso primeiro passo é retomar certas ideias constitutivas da A.D. sobre a produção do arquivo no contexto dos discursos institucionais. Isso que Gallo chamou de Discursos de Escrita², e que produziu e produz as estruturas clássicas de organização e circulação dos discursos e também, portanto, do poder. Faremos isso junto a Auroux³ e retomando a historicidade e a materialidade das instituições, é claro, mas tomamos cuidado especial para enfatizar o papel das *práticas técnicas* de produção dos discursos e arquivos, pois é aí, conforme demonstraremos mais à frente, que está o eixo da questão dos programas políticos contemporâneos de transformação da educação no Brasil⁴.

Retomaremos então a historicidade da fantasia que sustenta o trabalho de programação, de criação dos sistemas digitais de trabalho, e é nosso objetivo mostrar como essa fantasia, base do processo de colonização, é retomada e continuamente reorganizada nas ferramentas educacionais digitais.

Finalmente, nosso último ponto de deriva é a retomada do acontecimento educacional e as formas como ele, por definição, resiste ao projeto de discursivização das “leis universais” do aprendizado, se constituindo permanentemente no espaço entre o fracasso e a resistência, pois a educação é, e precisa sempre ser, o campo de produção de um fracasso. Nos juntamos a Voltolini quando insistimos que nossa perspectiva teórica:

[...] não discute a boa relação pedagógica entre o mestre e o discípulo, ou as bases de uma metodologia adequada ao ensino. Ela nos fala, antes, sobre a precariedade inevitável de todo ato educativo, sobre a ignorância particular e insuperável, embora não incontornável, de todo adulto em relação à criança e sobre o campo amoroso que se instala entre o educador e o

² GALLO, S. **Discurso da Escrita e Ensino**. Campinas: Ed. Unicamp, 1992.

³ AUROUX, S. **A Revolução Tecnológica da Gramatização**. 3ª ed. Campinas: Ed. Unicamp, 2014.

⁴ Apesar de que não necessariamente só no Brasil. Essa é uma questão (importante) deixada para um segundo momento.

educando, permeando essa relação com uma atmosfera particular, decisiva quanto ao destino da aprendizagem.⁵

Tentamos fazer isso para o leitor que está atento aos problemas da educação, mas não esperamos fluência nos conceitos de A.D.. Qualquer falta de clareza não é, portanto, obscurantismo teórico, mas erro do autor. Fica aqui de qualquer forma, registrada nossa tentativa.

A colonização e a / da / na / pela / como linguagem

Devemos começar nos localizando. Se falamos de Análise de Discurso pècheuxtiana, estamos falando de uma disciplina que se desenvolve a partir da década de 1960, primariamente na França, de forma bastante intersticial. Quer dizer: não pretende se localizar estritamente no campo da linguística, nem da filosofia, nem da psicologia; mas com certeza tem como direção o problema geral da relação entre o sentido, a sociedade e o sujeito. A A.D. se constitui, portanto, a partir de uma interface de pressupostos e métodos de trabalho que encontramos no desenvolvimento da linguística moderna de Saussure e Benveniste, no materialismo histórico de Marx e Althusser, e na psicanálise de Freud e Lacan.

Intervir no Marxismo sobre a questão da ideologia, levantando questões sobre sua relação com a Psicanálise e com a Linguística, é *ipso facto*, mexer com uma espécie de “Tríplice Aliança” teórica que, na França ao menos, se configurou sob os nomes de Althusser, Lacan e Saussure no decorrer dos anos 60.⁶

A A.D. não é, portanto, uma disciplina da linguística *mais* do que é uma disciplina da filosofia política, ou da psicologia. Seu lugar constitutivo é intersticial, e é desse lugar que pode falar sobre o funcionamento histórico e social da linguagem.

⁵ VOLTOLINI, R. **Educação e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. p. 10.

⁶ PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. 4ª ed. Campinas: Ed. Unicamp, 2009. p. 269.

E se queremos falar de educação em um país com a história de colonização como o Brasil, precisamos começar ressaltando como as estruturas sociais de classe e, portanto, de dominação, repetição, resistência e transformação se organizam na materialidade da linguagem. Como Foucault insiste em nos lembrar:

Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar.⁷

É aqui que começa nosso problema.

A contradição que construiu a escola

Precisa ser inicialmente apontado como norte para uma conversa futura, que a educação no Brasil sempre foi a educação de um país colonizado. O que significa dizer isso? Ou, perguntado de forma muito mais elegante no contexto do ensino do português, por Gallo:

Assim, um brasileiro ensinar português para outros brasileiros remonta, em princípio, como em qualquer cultura, à questão do método, ou seja, o que deveria ser ensinado, ou de que forma ensinar língua materna? Essa consideração inicial está imbricada, então, em outra de cunho ideológico: ensinar (impor) uma norma, tida como culta, a todos os falantes, sem levar em conta as diferenças histórico-sociais. No Brasil, essa relação de dominação pela língua se torna especialmente clara se pensarmos que a nossa relação com a língua materna é atravessada pela presença simultânea da língua portuguesa

⁷ FOUCAULT, M. *A Ordem do Discuso*. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999. p. 10.

(língua do colonizador) e do que chamamos língua brasileira (língua do colonizado).⁸

O que significa devolver ao aluno aquilo que já é dele, mas que ao mesmo tempo é tão alheio a ele? O que significa falar para o aluno dessa coisa (a língua, a matemática, as ciências exatas...) que não lhe pertence?

Como a A.D. já tantas vezes demonstrou, esse não-pertencimento (que é ao mesmo tempo fantasia e materialidade econômica); esse campo imaginário, que o próprio Pêcheux chamou de as coisas-a-saber⁹, é uma parte importante das formas de regulação, inclusão e exclusão que organizam as sociedades modernas. Observamos a história disso se desenrolando pela via do que Gallo mostrou como sendo a distinção entre *discursos de escrita* e *discursos de oralidade*. Discursos de escrita, pois, não são discursos *grafados* (embora assim se formulam originalmente). São os discursos que ao longo da história de constituição das sociedades modernas (do Estado de Direito) e suas *colônias*, organizaram esse campo de coisas-a-saber, engendraram em torno de algumas práticas discursivas *efeitos de fecho* que hoje reconhecemos com palavras tão supostamente evidentes e neutras como *a verdade* (efeito de fecho do discurso religioso), *a certeza* (efeito de fecho do discurso científico), *o fato* (efeito de fecho do discurso jornalístico), *o justo* (efeito de fecho do discurso jurídico), e assim por diante.

Então, para colocá-lo de outra forma: aquilo que as Estados Modernos decidiram que seria a justiça, a verdade, a moralidade, a certeza, o fato e etc. sempre foi constituído no contexto dos *discursos de escrita*. É a partir de uma relação *material, econômica e de classe* que essa relação produz no texto um certo efeito. Esse efeito, a A.D. veio a chamar de *efeito de fecho*.

Esse “fecho”, apesar de ser um entre tantos outros possíveis, produzirá para o texto, um efeito de sentido único, como se não houvesse outro possível. Ou seja, esse “fecho” torna-se “fim”, por um efeito ideológico produzido pela “instituição” onde o texto se inscreve: o efeito que faz parecer “único” o

⁸ GALLO, S. **Discurso da escrita e ensino**. Campinas: Ed. Unicamp, 1992. p. 11.

⁹ PÊCHEUX, M. **Discurso: estrutura ou acontecimento?** Campinas: Pontes Editores, 2012.

que é “múltiplo”, “transparente” o que é “ambíguo”. Em suma, a assunção da autoria se dá quando o sujeito se constitui na formação discursiva dominante de um discurso legítimo (hoje, institucional)¹⁰.

Consequimos, portanto, entender que aquilo que separa aquele que pode e aquele que não pode falar, que pode e não pode ser autor, assinar seu nome sobre uma obra (antigamente a separação entre o padre e o crente, o juiz e o acusado, o professor e o aluno, e assim por diante), é propriamente um *problema de classe* no sentido técnico do termo, na medida em que entendemos classe como a posição heterogênea constituída pelo processo sob o qual cada indivíduo é *interpelado* na forma de um sujeito¹¹, no contexto das formações discursivas. A posição-sujeito do colonizado, portanto, é sempre atravessada, de uma forma ou outra, pelo discurso colonizador que é, entre outras coisas, o discurso do Estado de Direito e também o discurso científico. Fanon descreve o problema da seguinte forma:

Todo povo colonizado – isto é, todo povo em cujo seio se originou um complexo de inferioridade em decorrência do sepultamento da originalidade cultural local – se vê confrontado com a linguagem da nação civilizadora, quer dizer, da cultura metropolitana. O colonizado tanto mais se evadirá da própria selva quanto mais adotar os valores culturais da metrópole. Tão mais branco será quanto mais rejeitar sua escuridão, sua selva.¹²

E em seguida continua com um exemplo doloroso:

Num grupo de jovens antilhanos, aquele que se exprime bem, que possui o domínio da língua, inspira extraordinário temor; é preciso tomar cuidado com ele, é um quase branco. Na França se diz: falar como um livro. Na Martinica: falar como um branco.¹³

¹⁰ GALLO, S. *Discurso da escrita e ensino*. Campinas: Ed. Unicamp, 1992. p. 58.

¹¹ ALTHUSSER, L.. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Ed. Presença, 1980 (3. Ed.).

¹² FANON, F. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. São Paulo: Ubu Editora, 2020. p. 32.

¹³ *Ibidem*. p. 35.

Queremos sugerir com tudo isso que, como Althusser muito bem nos ensina em *Aparelhos Ideológicos do Estado* (1980), desde as práticas catequistas dos primeiros jesuítas até as “antiquadas” salas e métodos expositivos do século XXI, a escola não é um lugar onde se fracassa pois “os métodos não andam se adequando”.

Desde Jean-Jacques Rousseau, considerado o pai da pedagogia moderna, a reflexão sobre a educação é lastreada pelo interesse de pensar o *melhor modo para conduzir a criança* a bom termo. Tal programa afasta, obrigatoriamente, o exame do fato educativo em si, deslocando a discussão para as figuras da boa forma.¹⁴

Nesse registro, *estrutural e político* da escola, não se trata de um problema de ajustes, não se trata de uma falta de entendimento das características neuronais dos alunos, não se trata da espera por um novo método de sala invertida que vá resolver a distância cada vez mais violenta entre professores e alunos. O fracasso estrutural da escola brasileira é *absolutamente* constituinte da realidade material, política e econômica do nosso país. Como Althusser muito bem nos lembra:

É pela aprendizagem de alguns saberes contidos na inculcação maciça da ideologia da classe dominante que, em grande parte, são produzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, ou seja, as relações entre exploradores e explorados, e entre explorados a exploradores. Os mecanismos que produzem esse resultado vital para o regime capitalista são naturalmente encobertos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente aceita, que é uma das formas da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como neutra, desprovida de ideologia (uma vez que é leiga).¹⁵

E como é hábito para a A.D., é importante notar que essa realidade material da *divisão de classe* constituída no interior da

¹⁴ Voltolini, R. *Educação e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. p. 11.

¹⁵ ALTHUSSER, L.. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Ed. Presença, 1980 (3. Ed.). p. 66.

escola é organizada justamente pelo efeito do seu contrário: que a escola é constituída no imaginário também como o lugar da oportunidade, da igualdade, do aprendizado. A plataforma para as ambições individuais de cada sujeito livre. Althusser continua:

[...] em que os mestres, respeitosos da “consciência” e da “liberdade” das crianças que lhes são confiadas (com toda a confiança) pelos “pais” (os quais são igualmente livres, isto é, proprietários dos filhos) os fazem aceder à liberdade, à moralidade e à responsabilidade de adultos pelo seu próprio exemplo, pelos conhecimentos, pela literatura e pelas suas virtudes “libertadoras”¹⁶.

É justamente esse efeito de sentido produzido no interior da escola, que possibilita seu funcionamento como organizador da divisão de classes. Essa é a primeira peça que precisa ser colocada para que continuemos nossa discussão. A proposta de educar em um país colonizado é uma proposta contraditória. Por um lado estrutura a escola como lugar de divisão de classe, no sentido de que o discurso pedagógico clássico (como tão bem o recebemos nas grossas apostilas de *conteúdo*¹⁷) apresenta ao aluno o universo inacessível das coisas-a-saber do discurso científico. Por outro a escola é por excelência o espaço de depósito da esperança liberal clássica da mobilidade social, o espaço dos “casos que deram certo”, o espaço da esperança no futuro da sociedade Moderna, e assim por diante.

Mas está tudo bem, lá vem Leibniz ao resgate

Gostaria agora de colocar um segundo ingrediente em nossa discussão.

Como tentamos mostrar em *Tecnologia e Esquecimento*¹⁸, cometemos algum pecado quando esquecemos que para entender a realidade da prática linguageira, devemos sempre entendê-la no

¹⁶ *Ibidem*, p. 67.

¹⁷ A questão do *conteúdo* é um ponto importante que pretendo rever mais à frente.

¹⁸ Uso aqui livremente alguns achados que produzi naquela obra. Ver: PEQUENO, V. **Tecnologia e Esquecimento**: uma crítica a representações universais de linguagem. Campinas: Pontes Editores, 2020.

contexto técnico em que essa se desenvolve. A oratória, a grafia, a tipografia, o dígito, todas essas práticas languageiras engendram diferentes condições de possibilidade de dizer alguma coisa.

Mais interessante ainda: essas práticas técnicas (languageiras) estão *sempre* engendradas nas formas materiais de organização das sociedades nas quais operam. Então, por exemplo, a transmissão oral dos “causos” e contos é uma forma específica de interpelação dos sujeitos inscritos em certos tipos de sociedade, e organiza de formas específicas a relação que cada sujeito tem com o todo social, com o tempo da vida, com a latência entre as gerações, e assim por diante.

Da mesma forma: a grafia, e o que a tradição ocidental veio a entender como o registro histórico, é outra forma bastante específica de organizar o tempo, a identidade (por exemplo nacional), a relação do sujeito com o Estado, e assim por diante.

Existe, portanto, uma interdeterminação entre práticas técnicas languageiras, construção de arquivos e práticas sociais. Essa interdeterminação está *diretamente* relacionada com a materialidade econômica e histórica das sociedades nas quais funciona. Então: quais são as práticas languageiras, técnicas e ideológicas das sociedades que colonizaram o Brasil e as nossas práticas educacionais?

O mito que (des) montou o mundo

Gottfried Wilhelm Leibniz propõe, por volta de 1678:

Mas, até onde sei, nenhum mortal viu o princípio verdadeiro pelo qual cada coisa pode ser descrita por seu próprio número característico. [...] A não muito tempo atrás, algumas pessoas distintas desenvolveram uma certa linguagem ou Característica Universal na qual toda noção e coisa é bem ordenada, uma linguagem que ajudaria diferentes nações a comunicar seus pensamentos, e cada um, em sua própria língua, ler o que o outro escreveu. Mas ninguém propôs uma linguagem ou característica que encarna, ao mesmo tempo, a arte da descoberta e a arte do julgamento, isto é, uma linguagem cujas marcas ou caracteres fizessem a mesma função que as marcas aritméticas fazem pelos números e que as marcas algébricas fazem por magnitudes consideradas abstratamente. E, entretanto, quando Deus concedeu essas duas ciências à raça

humana, parece que ele queria sugerir a nós que um segredo muito maior se esconde no nosso intelecto, um segredo do qual essas duas ciências são apenas sombras.¹⁹

Do que se trata? Ora, de algo beirando a inocência da infância da filosofia pós-medieval. Se trata de uma proposta bastante simples, profundamente violenta, e intensamente inocente.

Como sabemos, a orientação Moderna para o racionalismo e o positivismo produziu exigências bastante severas sobre a filosofia do século XVII e XVIII. Numerosos foram os filósofos e numerosas foram as propostas de organização de novos princípios de comunicação e produção de conhecimento e, pelo menos para nossos propósitos, nenhuma é tão clara quanto a de Leibniz ao propor uma *linguagem que fosse uma matemática*. Ou seja: uma linguagem que fosse simultaneamente algo apresentado e algo avaliado. Reformulo em termos mais claros para nossos propósitos: o que Leibniz está propondo é *uma linguagem na qual a produção do enunciado incluisse seu modo único de interpretação*. Dito de outra forma: ele está propondo uma linguagem unívoca.

Esse projeto pode, superficialmente, parecer absurdo, pois não é necessário invocar a A.D. para demonstrar que o equívoco, a ambiguidade, o deslize, o ato falho, o mal-uso, o soluço, todos esses são a essência da linguagem. É no fracasso da comunicação que a linguagem finalmente faz o seu papel.

Entretanto, talvez não seja surpresa para o leitor atento que esse projeto de uma característica universal para a linguagem, para o pensamento humano, está vivo! Esteve vivo desde então e hoje mais do que nunca. As três perguntas que devem seguir são:

1. como demonstrar que essa proposta ainda está viva;
2. qual a relação entre essa proposta e o projeto de colonização e;
3. qual a relação dessa proposta com a direção atual da educação no Brasil?

¹⁹ LIEBNIZ, G. Leibniz: Philosophical Essays (HACKETT CLASSICS). Preface to a Universal Characteristic (1678-79) [tradução nossa].

Para responder a primeira pergunta precisamos entender que nossos artefatos tecnológicos são sempre a materialização de certos pressupostos, modelos teóricos e formas de conceber o mundo. Pêcheux descreve essa questão perfeitamente em *Reflexões Sobre a Situação Teórica das Ciências Sociais e, Especialmente, da Psicologia Social* (1966):

‘O babilônio não pretende uma explicação geométrica dos movimentos aparentes dos astros, ele busca uma *chave* que lhe permita encontrar quase mecanicamente a posição de uma constelação em um dado momento’ [...] o ‘polos’ mesopotâmico, já citado, constituiu um dos primeiros instrumentos sintéticos deste gênero e, nesse sentido, merece nossa reflexão. [...] assim surgiu o que nós chamaremos de um ‘instrumento-modelo’, que dizer, um aparelho técnico cuja função é de produzir por si mesmo o real sob uma forma pertinente à técnica em questão.²⁰

Isso significa dizer: nossas tecnologias não são um modo de revelar a verdade do mundo natural. Elas são uma interpretação desse mundo, e também uma forma de construí-lo. Se queremos ver como a proposta de universalização da linguagem e do pensamento humano anda, basta pensarmos em como, por exemplo, as novas tecnologias digitais andam reorganizando o trabalho humano em atores como o Uber, o Google for Education, o AirBnB e assim por diante.

Essas não podem ser descritas, em boa fé, como tecnologias de organização de uma demanda social. Elas são, é claro, tecnologias de aprofundamento dos sistemas de exploração da força produtiva. Mas também: novas *interpretações* sobre como essa exploração se dá. Se tratam de *gestos de leitura* sobre o que a tecnologia digital é e sobre como ela deve incidir sobre as vidas humanas, animais e os recursos naturais e sociais desse planeta. Nada muito mais complexo do que uma implementação prática dos modelos propostos pela cibernética clássica de Wiener²¹, entre tantos outros.

²⁰ PÊCHEUX, M. *Reflexões Sobre a Situação Teórica das Ciências Sociais e, Especialmente, da Psicologia Social*. In: PÊCHEUX, M. **Análise de Discurso**. 3ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

²¹ Ver: Norbert Wiener: *The Human Use of Human Beings*.

A mente colonizadora

Para tentarmos responder nossa segunda pergunta, a saber: o que é que esse programa epistêmico tem de relação com a colonização, precisamos passar pelo perigo de pensar os usos das práticas linguageiras. Quando pensamos, por exemplo, no desenvolvimento da escrita, pensamos também no desenvolvimento da urbanidade, do Estado, da história, ou seja: de toda uma série de práticas sociais que se constituem *pela* escrita²².

Sem a escrita não é possível a extensão do braço do Estado para além da voz do soberano e daqueles poucos em que o soberano confia. Sem a escrita não é possível construir a linearidade do tempo histórico ocidental, e assim por diante.

Se queremos entender o que a proposta da Característica Universal tem a ver com a colonização, precisamos entender que a colonização é também a empreitada que tem que ser ver com a intransigência da alteridade absoluta entre os povos. A *diferença* é o grande desafio com o qual a visão de mundo colonizadora tem de se ver para operar. Afinal, todo sistema produtivo capitalista tem interesse em globalizar as formas de consumo e, portanto, também, as formas do desejo. Então é a *diferença*, no sentido de “as diferenças nas formas de constituição da subjetividade”, que as propostas *universais* pretendem aniquilar no contexto dos sistemas produtivos modernos. A filosofia de uma *Característica Universalis* é uma forma de pensar essa prática, mas o Tinder é outra, o Uber é outra e assim por diante. Uma só língua, uma só regra, uma só forma de vida para todos os povos: a forma-histórica hegemônica capitalista.

O leitor pode corretamente protestar minhas aproximações selvagens e argumentar que falar da filosofia *européia* do século XVII não é exatamente a mesma coisa que falar do Tinder e do Uber.

Mas falamos aqui de uma corrente filosófica que perdura até hoje, e de um processo que não se trata somente do processo colonizador da Europa em relação ao Brasil, mas o processo colonizador do sistema econômico vigente em relação a

²² Para uma demonstração excelente disso ver: RODRIGUEZ, C. Escrita e Gramática Como Tecnologias Urbanas: a cidade na história das línguas e das ideias linguísticas. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, 53(2): 197-217, 2011/2.

subjetividade humana. De Leibniz a Boole, de Boole a Frege, de Frege a Shannon, a Turing, a Wiener. Todos dedicados ao projeto lógico-matemático de universalização.

Existe um drama naquilo que se convencionou chamar de ciências humanas. Deve-se postular uma realidade humana padrão e descrever suas modalidades psíquicas, considerando apenas suas imperfeições, ou será que não se deve buscar incansavelmente uma compreensão concreta e sempre nova do homem?²³

E é preciso entender que as tecnologias digitais são, entre outras coisas, também a encarnação desse projeto: o “tradutor universal”, a “linguagem natural”, o “arquivo geral”, o transistor, são todos diferentes formas alucinatórias/técnicas da *mente universal*²⁴.

A loucura no seio da educação

Chegamos, então, mais próximos agora de nossa última questão, a saber: *qual a relação dessa proposta com a direção atual da educação no Brasil?*²⁵ Para entendermos como os sistemas digitais materializam uma espécie de aniquilação do acontecimento educacional, temos que olhar para pelo menos dois pressupostos que, em geral, fazem parte da construção desses sistemas.

Eu quero enfatizar aqui que esses dois (poderíamos identificar mais) modos de operação dos novos sistemas educacionais são precisamente aonde a experiência da educação morre. Todos nós já sentimos e sabemos dessa experiência: que é uma experiência de afeto, uma espontânea construção compartilhada, e uma inscrição em novos campos. O testemunho de uma transmissão. Quero mostrar como que, apostando em noções antigas e pressupostos

²³ FANON, F. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. São Paulo: Ubu Editora, 2020. p. 37.

²⁴ Que, aliás, também aparece frequentemente em alguns projetos científicos como os das neurociências, por exemplo. Mas esse assunto também bastante importante é amplo demais para ser incluído aqui.

²⁵ É importante notar que no contexto atual da A.D. muitos outros autores como Cláudia Pfeiffer, Debbie Noble, José Simão, Luciana Nogueira entre outros já desenvolveram o tema da educação na sua relação com o digital muito mais especificamente do que eu posso fazer aqui. Nossa intenção é tomar certos achados nesse campo para apontarmos tendências sociais e políticas específicas.

universalistas, deixamos essa experiência perder espaço na sala de aula.

A cibernética do ensino

O primeiro pressuposto que precisamos criticar é o de que todo trabalho é passível de ser descrito ciberneticamente. Isto significa dizer: como uma relação universal de comunicação entre sistemas. O programador de um sistema educacional perguntaria “do que um professor precisa para dar sua aula?”, “como podemos descrever seu objetivo de trabalho?”, “como podemos mensurá-lo?”, “qual sua relação com os alunos?”, “em quais espaços essa relação se dá?” e assim por diante. Ele então passaria a construir cada um desses objetos²⁶ (sala de aula, avaliação, aluno, professor) e descrever como cada um se relaciona com o outro. O trabalho do professor seria então mais ou menos o mesmo que o trabalho de um operário em uma esteira de produção, parafusando as pontas das ogivas das bombas. Sua eficiência seria a medida na qual ele consegue se adequar àquilo que foi proposto como o “trabalho de um professor”. O artigo indefinido “um” aqui serve para salientar a universalidade da proposta. *Um professor. Qual professor? Qualquer professor.*

Esse pressuposto desconsidera, é claro, que um professor de português não pode nem deve dar a mesma aula que um professor de química. O que faz com que uma aula *aconteça* não se estende para a próxima. Mas desconsidera outras coisas também: que o professor não é sempre ele mesmo, quer dizer, que em diferentes momentos de um semestre ou ano, ele precisa conduzir coisas diferentemente. Desconsidera também que o professor não é o mesmo para cada aluno, pois diferentes formas de afeto são exigidas por diferentes alunos. Mais fundamentalmente: a proposta cibernética de descrição do trabalho que engendra a produção dos sistemas informatizados de educação desconsidera que não há forma de descrever o trabalho do educador em termos *comunicacionais*, pois o que está na essência do processo educacional, como todo professor bem sabe, não é passível de ser dito, descrito e muito

²⁶ A vasta maioria das linguagens de programação contemporâneas são designadas como “orientadas a objetos” justamente por essa herança cibernética.

menos medido. É parte afeto, parte promessa, parte fracasso, parte desejo. Esses são, precisamente, os componentes que faltam aos sistemas informatizados.

A quantidade de conhecimento

O segundo pressuposto que precisamos desmontar para pensarmos de outra forma o ensino é o de que o que o professor *faz* na sala de aula está relacionado com algum tipo de conteúdo: “o conteúdo que precisa ser passado”. É pela performatividade dessa “retenção de conteúdo” que se discursiviza a eficiência da escola, na intenção, sem dúvida, de pensá-la como empresa²⁷. Também é frequentemente na lógica do “quanto o aluno está retendo” que julgamos a eficiência, ou mesmo a razão de ser, de um professor: o bom professor como aquele que consegue deixar mais conteúdo com o aluno. Aprendizado como quantidade.

Ouvimos enunciados como “o quanto você lembra da quinta série?”; “o que se pratica, se retém *mais* do que o que se escuta”; “a neurociência prova que depois da 4ª hora de estudo, o cérebro só retém 5% do conteúdo”. Como se uma quantidade específica de conteúdo determinasse a diferença entre um cientista e um não-cientista (no caso do ensino superior, por exemplo). “Faremos da seguinte forma: se esse aluno retiver 70% ou mais do conteúdo, ele poderá ser considerado um cientista, senão não”. Como se a marca de um aluno que fez imenso proveito de seus anos no ensino médio, por exemplo, fosse uma média aritmética de suas notas, modificada apenas pelos eventuais defeitos nos sistemas de avaliação. Essa é a quantidade de conteúdo (quase um peso em quilogramas, dimensões específicas mesmo) que define a experiência da educação.

Não se considera aí, nem se pode considerar, a educação como a produção de um desejo de saber, e de um desejo de se inscrever em um certo espaço: o espaço social do ensino médio, ou o espaço discursivo científico da universidade, por exemplo. E o professor até já se acostumou a ouvir sobre o conteúdo. Pode inclusive se orgulhar de que seus alunos “tiram boas notas”. Mas é também o professor, e

²⁷ José Simão faz uma excelente descrição desse processo em *Educação, Tecnologia e Trabalho Docente* (2020). Christian Dunker também trabalha esse problema em *Paixão da Ignorância* (2020).

somente o professor, que sabe muito bem que o que de fato acontece na sala de aula é de outra espécie do que a transmissão do conteúdo. O professor não *tem* algo, ele *é* algo, dito de outra forma: ele ocupa uma posição. O professor não *entrega* algo, ele *pratica* algo: que o aluno, a partir de um exemplo, começa a arriscar praticar também.

Muito bem. Para *efetivamente* demonstrar o nível da nocividade desses pressupostos (da cibernética da educação e da transmissão do conteúdo) e como eles invadem a sala de aula, precisamos nos valer de uma noção (e de sua constelação nocional) desenvolvida já há algum tempo na Análise de Discurso por Gallo, e que a autora veio a chamar de *autoria*.

Quem vai salvar a sala de aula?

O que é autoria e como ela nos faz repensar o problema político da sala de aula?

Bom, vale começar dizendo que a noção não é ponto pacífico. Ela, inclusive, toma forma, no interior da Análise de Discurso, como revisão de uma noção anterior desenvolvida por Foucault. Gallo explica:

Considero que nesse nível a autoria tem relação com uma função de todo sujeito, a função-autor. Essa noção já foi cunhada primeiramente por Foucault e posteriormente pelos autores Guimarães e Orlandi no artigo *Nem escritor, nem sujeito, apenas autor*, publicado no livro *Discurso e Leitura*. Para os autores, diferentemente de Foucault, essa é uma dimensão de todo sujeito, em que ‘se está mais afetado pelo contato com o social e suas coerções’ e mais visível. Do autor se exige unidade, clareza, coerência etc. A função-autor, portanto, tem relação com a dimensão enunciativa do sujeito do discurso, ou seja, tem a ver com a heterogeneidade interna a uma formação discursiva dominante, que ganha aí seu movimento e sua unidade sem perder, com isso, sua dominância.²⁸

²⁸ GALLO, S. *Autoria: Questão Enunciativa ou Discursiva?* *Revista Linguagem em (Dis)curso*, volume 1, número 2, jan./jun. 2001. p. 2.

Ou seja: a primeira forma na qual a A.D. pensa a autoria é a de *função-autor*, que é a medida na qual toda enunciação é heterogênea à prática discursiva da qual deriva. Ora, os sujeitos não são nunca perfeitas representações das posições que ocupam. A posição-sujeito é sempre heterogênea, sempre composta, sempre equívoca, sempre contraditória. Por isso, o enunciado sempre produz alguma coisa nova, sempre repensa o discurso do qual se origina em certa medida, e esse processo é parte estruturante da possibilidade de um enunciado.

Mas Gallo descobre que a autoria também é outra coisa, ao trabalhar com crianças de ensino básico que precisam aprender a escrever. A autoria também pode ser pensada como a medida na qual cada coisa dita é (ou não) legitimada, garantida, protegida por uma tradição, por uma formação discursiva que produz, no contexto desse enunciado (e suas marcas), um *efeito*. O *efeito* de que aquilo que foi dito só poderia ter sido dito dessa forma, ou: sempre já tinha sido dito assim, sempre esperou para ser dito assim. Gallo o define:

Apresentávamos, então, o Discurso de Escrita como sendo aquele cujo efeito é de "fechamento", de "finalização". O sentido mais ou menos unívoco, sem ambiguidade aparente, seria um efeito desse discurso produzido institucionalmente. Esses discursos têm potencialmente um efeito-AUTOR que é mobilizado cada vez que um sujeito aí se inscreve.²⁹

Então: se afiliar a uma formação discursiva (vamos por exemplo pensar na formação discursiva literária, no caso dos alunos tentando aprender a escrever histórias), é também ter seu texto atravessado por essas práticas discursivas e, simultaneamente, ver seu texto produzir, do interior dessas práticas, um efeito de fecho. Efeito de que aquilo que foi dito é *justo*, ou está *certo*, ou é *belo*, ou é *fato*, e assim por diante.

Outrossim, enquanto a função-autor explica como que cada enunciado deriva da formação discursiva da qual se origina, o efeito-autor mostra como que esse enunciado nunca deriva longe o

²⁹ GALLO, S. *Como o Texto Se Produz*: uma perspectiva discursiva. Blumenau: Ed. Nova Letra, 2008. pg. 71.

suficiente. É atravessado pela discursividade da qual se origina e, por ela, se legitima. E, por ela, legitima o sujeito que o enuncia.

Aluno autor, professor autor

Gallo já demonstrou há mais de três décadas, como muitos outros professores também o fizeram, como construir o processo de produção de autoria no interior da sala de aula. Ela demonstrou que a autoria (a capacidade de fazer o enunciado funcionar pela via do efeito-autor) não é algo produzido na individualidade, “inteligência”, “talento”, “genialidade”, “habilidade” do aluno. Pois não somos cada um de nós que escolhemos se somos ou não somos autores. É a inscrição do aluno em um certo tipo de discurso (por exemplo o científico ou o literário) que produz em seus enunciados o efeito-autor.

O trajeto de produção de alunos autores não estava, no fim das contas, relacionado com nenhum mito neoliberal de atenção à neuroanatomia dos alunos, ou com algum método recente, certamente norte-americano ou europeu, de sala invertida.

Não, que – como o materialismo histórico muito bem nos ensinaria – produzir um aluno autor é dar para ele as condições *materiais* para produzir o discurso nos contextos nos quais aquele discurso produz seus efeitos-de-fecho. O discurso científico é produzido de certa forma, sob certas condições. O discurso literário, de outra. O discurso jornalístico, de outra ainda. O papel do professor seria então descobrir como produzir as condições para produção desses discursos no contexto da escola e da sala de aula.

Isso já é parte do trabalho que fazemos ao trabalhar com professores.

Mas a pergunta que precisamos nos fazer agora é: e o professor? Como fazer do professor autor de sua prática?

Ora vejamos: a prática do professor está sempre ligada com o discurso pedagógico. Disso ele não escapa, pois a instituição escolar o sobredetermina nesse lugar. E cada vez mais, os sistemas informatizados de educação, os Google for Education, os Positivo, os... enfim, organizam cada minuto profissional do professor até o ponto onde ele se torna incapaz de produzir um gesto de autoria sobre a sua própria prática profissional. Certamente o pavor de que o

professor esteja desperdiçando tempo. Certamente, *novamente*, a tentativa de transformar a escola em uma empresa o mais eficiente possível.

Mas é possível ser autor das práticas pedagógicas? É claro que sim. Paulo Freire já nos ensinou. Esses novos programas informatizados podem produzir o efeito de que o professor está atrasado, desatualizado, fora de moda. Mas o que o professor não tem culpa nenhuma de não saber (a não ser que tenha lido Leibniz, Boole e Wiener) é que são essas propostas de trabalho que são antigas, muito antigas. A proposta de uma educação universal é a proposta das empreitadas colonizadoras. É o antigo professor, lutando na sala de aula com seu aluno, que é moderno.

Quais são as condições para que uma criança seja poeta no interior do sertão? Quais são as condições para desenvolver um adolescente cientista na periferia do Rio de Janeiro? Quais são as condições para a produção de uma juventude revolucionária no interior de São Paulo? O Google for Education não saberá responder.

A resposta estará na intersecção entre o discurso pedagógico do qual o professor dispõe e a formação discursiva na qual ele tenta inscrever seu aluno. A resposta está com o professor e seu *aluno*. Enquanto houver educação, a educação será, como sempre foi, e continuará sendo, *entre um professor e o seu aluno*.

E se a gente dissesse que nada tem muita importância, que basta se habituar a fazer os mesmos gestos de uma forma sempre idêntica, aspirando somente à perfeição plácida da máquina? Tentação da morte. Mas a vida se revolta e resiste. O organismo resiste. Algo, no corpo e na cabeça, se fortalece contra a repetição e o nada. A vida: um gesto mais rápido, um braço que pende inoportunamente, um passo mais lento, um sopro de irregularidade, um falso movimento, a 'reconstrução', o 'escoamento', a tática do posto; tudo o que faz com que, nesse irrisório quadrado de resistência contra a eternidade vazia que é o posto de trabalho, haja ainda acontecimentos, mesmo minúsculos, que haja ainda tempo, mesmo monstruosamente estirado. Esse desajeito, esse deslocamento supérfluo, essa aceleração súbita, essa solda fracassada, essa mão que retoma a vida que se liga. Tudo o que, em cada um

dos homens da cadeia, urra silenciosamente: 'Eu não sou uma máquina!'.³⁰

O resto é procedimento e conteúdo. O resto é da máquina. E o professor não é uma máquina.

³⁰ LINHART, R. Apud PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. 4ª ed. Campinas: Ed. Unicamp, 2009. p. 278.

A CONTRIBUIÇÃO DA ANÁLISE DO DISCURSO PARA O PROCESSO DE LEITURA

TRIGO, Mára Rubia (UNITAU)¹

Introdução

Em seu texto *Da leitura como produção de sentidos*, Goulemot afirma que

Assim como existe dialogismo e intertextualidade, no sentido que Bakhtin dá ao termo, há dialogismo e intertextualidade da prática da própria leitura... Ler será, portanto, fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória de leituras anteriores e de dados culturais. (GOULEMOT, 2011, p. 113).

Leitura, portanto, para Goulemont (2011), assim como para Elias e Koch (2008), possui um caráter interativo, em que ler envolve mais do que conhecimentos linguísticos, mas também a exterioridade do texto, cujo sentido e significações são construídos a partir de contextos situacionais, posições valorativas, ideologias e conhecimentos que se interagem no processo de leitura de um texto, seja verbal ou não verbal.

Para essa concepção de leitura interativa, caminharemos na esteira do dialogismo de Bakhtin (2006), em que

[...] o diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN, 2006, p. 125).

Nessa perspectiva, a linguagem escrita também é compreendida como um diálogo. O livro é considerado por Bakhtin (2006), como um ato de fala impresso, como um objeto de

¹ Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté – UNITAU – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada; E-mail: trigomaraarubia@gmail.com

discussões sob a forma de diálogos formados por um discurso escrito, inserido em uma discussão ideológica que refuta, confirma, responde a determinadas questões, e que faz do livro um elemento da comunicação verbal, por meio da leitura. Uma leitura que se mostra intrinsecamente, dialógica, acontecendo na interação entre texto, leitor, autor e contexto, e entre as diversas vozes que circulam socialmente, reproduzindo, reconstruindo, organizando, significando e ressignificando os textos.

Dito isto, podemos mencionar a afirmação de Fiorin (2011, s/n.º) de que “o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem, é o princípio constitutivo do enunciado”, este que acontece no processo da interação verbal, é que é considerado por Bakhtin (1997, p. 291) uma unidade concreta da comunicação verbal, “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” dentro de uma dada esfera social.

É nessa perspectiva dialógica e interativa que trataremos a questão da leitura cuja concepção, nesta pesquisa, está centrada no processo de instauração de sentidos provenientes do gesto de interpretação do leitor, que ao ler considera tanto as condições de produção dos textos quanto as suas próprias condições de leitura, seu conhecimento sócio-histórico-cultural, sua história de leitura, a história de leitura dos textos e as relações dialógicas que se formam ao redor do texto, por meio das interações verbais.

Essa concepção de leitura interativa dialoga com a abordagem teórica da Análise de Discurso de linha francesa, em que o texto é visto como uma unidade de sentido, um

[...] espaço significante: lugar de jogo de sentidos, de trabalho da linguagem, de funcionamento da discursividade. Como todo objeto simbólico, ele é objeto de interpretação (ORLANDI, 2009, p.72).

De acordo com Orlandi (2009), o texto é considerado um exemplar do discurso, uma peça de um processo discursivo, abrangente, que produz sentidos. Os sentidos são produzidos a partir do gesto de leitura, em que a leitura é considerada:

O momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo da interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação. No momento em que se realiza o processo da leitura, se significa o espaço da discursividade em que se instaura um modo de significação específico (ORLANDI, 2008, p. 38).

Embora tenham concepções diferentes, os pensamentos do círculo de Bakhtin se assemelham a teoria da análise de discurso de origem francesa no tocante à compreensão de que a língua não é apenas um sistema abstrato de formas, mas um espaço de constituição e funcionamento de sentidos.

Considerando tal semelhança, essa pesquisa aborda a questão do texto e da leitura em ambas as perspectivas teóricas e traça como objetivo geral investigar qual a contribuição da Análise de Discurso (AD) de linha francesa para os processos de leitura no âmbito escolar e, como objetivo específico investigar como a AD pode oportunizar a formação de leitores críticos capazes de analisar, ressignificar e ter uma atitude responsiva frente aos discursos sociais.

Essa é uma pesquisa documental, cuja importância reside no fato de apontar a análise de discurso como um instrumento a ser utilizado pelo professor, nos processos de leitura em sala de aula, mostrando que o diálogo entre diferentes abordagens teóricas se constitui em uma ferramenta que contribui para a formação de um leitor crítico.

O que é leitura?

De acordo com Elias e Koch (2008), questões como o que é, para que e como ler, podem ser respondidas de diferentes formas, e todas essas respostas revelarão uma concepção de leitura, que é consequência da concepção de sujeito, língua, texto e de sentido adotado pelo leitor, que pode ter foco no autor do texto a ser lido, no próprio texto e na interação autor-texto-leitor.

Quando a concepção de língua está focada no autor, a língua é vista como uma representação do pensamento,

[c]orresponde à de sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações. Trata-se de um sujeito visto como um

ego que constrói uma representação mental e deseja que esta seja “captada” pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada (ELIAS; KOCH, 2008, p. 9).

Temos então um sujeito que é dono absoluto do seu dizer, sua representação mental é construída sem considerar o entorno da sua ação comunicativa como onde e para quem se fala, e a linguagem é um espelho do seu pensamento. Essa ausência de interação entre autor e o entorno comunicativo resulta em apenas uma exteriorização do modo de pensar daquele que escreve e que atribui sentidos ao texto a partir de suas próprias intenções. Segundo Elias e Koch (2008) essa exteriorização pode ser compreendida como um produto do pensamento do autor, uma condição que limita a atividade de leitura, restringindo-a a uma simples captação das ideias e das intenções daquele que escreve, caracterizando o leitor como um leitor passivo.

A definição de língua focada no texto revela que ela é concebida como uma estrutura, e aponta para o assujeitamento do sujeito ao sistema linguístico, em que a língua, considerada como um código, um simples instrumento de comunicação, permite que o texto seja visto “como um simples produto da codificação de um emissor, a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado” (ELIAS; KOCH, 2008, p. 10). Nessas condições a leitura pode ser compreendida como uma atividade linear, em que todas as informações necessárias para a compreensão do texto estão contidas no próprio texto, não havendo espaço para a manifestação dos conhecimentos armazenados pelo leitor para a compreensão do que está sendo lido. Cabe ao leitor, portanto, apenas “o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto” (ELIAS; KOCH, 2008, p. 10), o que o caracteriza como um leitor passivo, que busca extrair os sentidos do texto a partir do reconhecimento dos sentidos das palavras que o compõem.

Na contramão da concepção de língua com o foco no autor e no texto, Elias e Koch (2008), apresentam a concepção interacional da língua, em que ocorre uma relação dialógica entre os sujeitos, vistos como atores sociais, e o texto. Nessa relação dialógica, o texto é considerado um lugar da interação e da constituição dos interlocutores, que dialogicamente, constroem e são construídos no

texto, apontando que “o sentido de um texto não existe *a priori*, mas é construído na interação sujeitos-texto” (ELIAS; KOCH, 2008, P. 57). Nessa perspectiva,

[a] leitura é pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (ELIAS; KOCH, 2008, p. 11).

Essa concepção de leitura evidencia que ler um texto não é simplesmente ter a capacidade de decodificá-lo, mas, sobretudo, de atribuir a ele sentidos, a partir de conhecimentos e experiências pessoais que se relacionam com a situação comunicativa em que ocorre a interação entre os sujeitos e o texto.

A concepção de leitura como atividade interativa, de Elias e Koch (2008), é compartilhada por Cafiero (2005, p. 17), que compreende a leitura como “uma atividade ou *um processo cognitivo de construção de sentidos* realizado por sujeitos sociais inseridos num tempo histórico, numa dada cultura”. Esse processo de construção de sentidos, determinados histórica e ideologicamente, constitui também o modo como Orlandi (2008) elabora sua reflexão sobre a leitura. Em sua perspectiva discursiva de leitura, Orlandi (2008) aponta alguns fatos considerados relevantes, como o pensar a leitura como uma produção, uma atividade que pode ser trabalhada ou ensinada e que, em função da especificidade e da história do sujeito-leitor, é realizada de muitos variados modos. Desse modo conclui que leitura “é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade” (ORLANDI, 2008), Uma historicidade não apenas do texto mas também da própria ação e produção da leitura, definida como um “momento crítico da produção da unidade textual, da sua realidade significativa” (ORLANDI, 2008, p. 9), o momento em que sujeitos e sentidos se constituem e constroem a significação do texto.

Nessa perspectiva discursiva da leitura, por Orlandi (2008), em que os sentidos do texto vão tomando forma e significando-os, é importante lembrarmos que todo texto é produzido por alguém e

para alguém, e a partir do referencial de mundo daquele que escreve. O texto é portanto, um recorte das condições que circundam o gesto de autoria, razão pela qual está sempre impregnado de elementos, ideologias, apontados por seu autor, que contribuem para a construção de seus sentidos, por parte dos leitores. Da mesma forma, o sujeito leitor possui também o seu referencial de mundo, produzido a partir do lugar social em que vive, e que será empregado no seu gesto de leitura, interagindo com as marcas de autoria deixadas no texto e contribuindo para a construção de possíveis significações para o texto.

Segundo Carvalho (2014),

[a] leitura como ato e constituição do sentido faz parte de um permanente conflito de vozes entre o texto, o autor, o leitor, as outras vozes sociais e o próprio mundo histórico-social que circunda todos os envolvidos no processo. Logo, a leitura constrói-se justamente no “diálogo”; na fronteira entre essas diversas vozes que circundam o texto (CARVALHO, 2014, p. 175).

Essas diversas vozes que circundam o texto são constituídas por palavras, que na realidade podem ser consideradas como um ato bilateral:

Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro (BAKHTIN, 2006, p. 115).

De acordo com Bakhtin (2006), a palavra é a ponte que une as duas extremidades que compõem o diálogo e é sempre orientada em função do interlocutor. Na perspectiva da leitura, a palavra é a ponte que une leitor e autor, por meio do texto, se tornando um território comum entre ambos. Assim, a leitura pode ser concebida como um processo de enunciação, em que o texto pode ser considerado um enunciado. Todo texto, segundo Bakhtin (1997), tem um sujeito, um autor, e enquanto enunciado, é determinado por dois fatores identificados como a intenção do texto e a execução dessa intenção.

Dessa forma, a intenção parte do autor, daquele que escreve o texto, já a execução é fruto do segundo sujeito, aquele que reproduz o texto a partir da sua leitura, construindo novas significações e sentidos para ele. Essa relação dinâmica entre autor/leitor, nos mostra que como enunciado, o texto também está sempre em construção, a partir de sua leitura. Uma leitura que ocorre em uma relação dialógica, constitutiva de sujeitos aptos a compreender a sua construção argumentativa, se posicionar criticamente e assumir uma atitude responsiva em relação ao que foi lido. Assim, observamos que a leitura é um espaço polissêmico de sentido, de troca, amadurecimento e constituição do sujeito.

Gêneros discursivos e textuais

Para Fiorin (2011), o caráter dialógico e social da linguagem, na perspectiva Bakhtiniana, constitui um vínculo intrínseco entre a linguagem e a atividade humana nas diversas esferas sociais, o que ele considera ser o ponto de partida para os estudos dos gêneros discursivos.

As esferas representam o lugar social onde os enunciados foram construídos, razão pela qual eles refletem os aspectos sociais, culturais, históricos e demais especificidades dessa esfera. Esses enunciados são considerados, sempre, como sendo individuais, incluindo, por essa razão, variadas formas individuais de expressão que são próprias do seu locutor, e que correspondem a determinados estilos que estão vinculados ao conteúdo temático e a construção composicional dos enunciados. Isso mostra que cada esfera produz o seu tipo de enunciado, com suas características peculiares, o que permite dizer que esses enunciados são relativamente estáveis; enunciados estáveis é o que Bakhtin chama de gêneros de discurso (BAKHTIN, 1997).

Para Bakhtin (1997), existe uma infinidade de gêneros de discursos, considerando a infinidade de atividade humana que se realiza em diversas esferas. Essas esferas vão se modificando e contribuindo para a constituição de novos enunciados relativamente estáveis, com novas finalidades discursivas, novas características e especificidades, enfim com um novo padrão discursivo, o que acaba por revelar a heterogeneidade do gênero discursivo.

Os gêneros discursivos recebem, por Bakhtin (1997), duas classificações, primários e secundários. Os gêneros primários são aqueles originários da comunicação verbal e espontânea, sem as complexidades dos gêneros secundários, aqueles que se constituem em processos de comunicação mais evoluídos, culturalmente, e podem envolver a escrita formal. Quando da sua constituição, os gêneros secundários absorvem os gêneros primários, fato que faz com que estes percam sua característica informal para fazer parte de um universo discursivo mais complexo (BAKHTIN, 1997).

As peculiaridades dos gêneros discursivos, na visão de Bakhtin (1997), sua definição como enunciados estáveis e sua inserção na prática comunicativa da sociedade, aponta para a sua natureza não apenas linguística, mas sobretudo socioideológica e discursiva, mostrando que os gêneros discursivos estão intrinsecamente vinculados às relações sociais que se realizam por meio das interações verbais.

No processo sempre dinâmico das relações sociais e das interações verbais, nos deparamos cada vez mais com novos gêneros de discurso, são gêneros que, conforme Puzzo (2015),

Se proliferam em função das necessidades imediatas de comunicação, tanto do enunciador quanto do leitor presumido, propiciando o aparecimento de múltiplos exemplares genéricos nem sempre condizentes com o repertório conhecido (PUZZO, 2015 p. 175).

É o caso dos gêneros digitais até então não conhecido quando do início dos estudos dos gêneros por Bakhtin, e que emergiram em decorrência dos avanços tecnológicos para atender a novas necessidades de comunicação e interação do mundo contemporâneo. Na esteira dos gêneros digitais observamos o avanço dos gêneros multimodais, que se beneficiam de ferramentas tecnológicas para significar a comunicação em um espaço virtual e dinâmico. De acordo com Kress e Van Leeuwen (2006), a multimodalidade se caracteriza pela presença de mais de um código semiótico, como palavras e imagens, que se integram e constroem os sentidos de um texto, linguística e visualmente, permitindo a

compreensão da comunicação que eles representam semioticamente.

Para Puzzo (2015), nesse contexto contemporâneo de modificação, integração e alteração composicionais e estilísticas dos enunciados, a conceituação bakhtiniana de gêneros discursivos mantém o seu espaço, e consegue abranger essa nova realidade discursiva, multimodal e multissemiótica. Isto porque, os gêneros, na concepção de Bakhtin, são flexíveis, se “transformam e se adaptam às exigências do contexto de produção, de circulação e de recepção” (PUZZO, 2015, p. 176), mostrando que é o funcionamento social das esferas, onde se produzem e circulam as enunciações, que definem as especificidades do gênero discursivo.

De acordo com Marcuschi (2008):

É impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Partindo dessa primícia, ao abordar a questão dos gêneros, Marcuschi (2008) opta por adotar, no seu estudo da linguagem, diferentemente de Bakhtin, a expressão gêneros textuais. Para (MARCUSCHI, 2008, p. 155), gêneros textuais são compreendidos como “textos materializados em situações comunicativas recorrentes”, e que envolvem, concretamente, objetivos e estilos enunciativos, forças históricas e sociais que apontam para o envolvimento dos gêneros com a realidade sociointerativa da linguagem nas mais diversas esferas da sociedade. Observamos então que assim como Bakhtin, para Marcuschi (2008), os gêneros não estão desvinculados das situações comunicativas da vida diária, cada uma delas com seus padrões sociocomunicativos característicos, admitindo que “todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua, que se efetiva através de enunciados (orais e escritos)” (MARCUSCHI, 2008, p. 155). Quanto aos enunciados escritos, Marcuschi (2008), acrescenta que:

A tendência é ver o texto no plano das formas lingüísticas e de sua organização, ao passo que o discurso seria o plano do funcionamento enunciativo, o plano da enunciação e efeitos de sentido na sua circulação sociointerativa e discursiva envolvendo outros aspectos. Texto e discurso não distinguem fala e escrita como querem alguns nem distinguem de maneira dicotômica duas abordagens. São muito mais duas maneiras complementares de enfocar a produção linguística em funcionamento. (MARCUSCHI, 2008, p. 58).

Assim, Marcuschi (2008) não considera relevante a distinção entre a expressão gênero textual e gênero discursivo, admitindo que ambas as expressões podem ser utilizadas intercambiavelmente. Como exemplo dessa intercambialidade podemos citar a charge, um gênero textual discursivo, formado por elementos lingüísticos e não lingüísticos, que trazem em si o posicionamento ideológico, opiniões e juízo de valor de seu autor, organizando o discurso de forma a promover determinados efeitos de sentidos no leitor.

Enquanto organizam os discursos, tanto o gênero charges quanto os demais gêneros existentes, trazem para a linguagem as práticas sociais, permitindo ao leitor, situado sociohistoricamente, fazer uma leitura mais crítica e reflexiva, por meio dos textos e discursos sociais, do funcionamento das esferas das atividades humanas em que estes se manifestam, o que consideramos ser uma importante contribuição dos gêneros para o processo de leitura.

A análise do discurso e a leitura

De acordo com Orlandi (2009), há muitos modos de se estudar a linguagem, seja como um sistema de signos, regras formais da lingüística, ou normas do bem dizer, no que se refere a gramática. No entanto, embora esses modos sejam do seu interesse, a Análise do Discurso foca seu estudo na linguagem em uso, o discurso, compreendido como “a palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando” (ORLANDI, 2009, p. 15), e procura-se compreender os sentidos da sua fala, como sua língua significa o mundo, tanto na perspectiva de sujeitos individuais quanto como membros de um grupo social.

Para essa compreensão, a Análise do Discurso leva em conta a exterioridade da linguagem, o homem que fala, situado sócio historicamente, estabelecendo relações entre seu discurso e as condições de produção em que estes foram construídos. Desse modo, considera que a linguagem não é transparente, e que os sentidos, sejam da fala ou do texto, não podem ser evidenciados a partir de um gesto simples de decodificação, mas sim a partir de uma análise que possa apontar as relações existentes entre a história, a sociedade e as ideologias que atravessam os discursos sociais. Por essa razão, a Análise do discurso, segundo Orlandi (2009), não busca extrair os sentidos do texto, tentando compreender o que ele quer dizer, mas busca compreender como esse texto significa:

Ela não trabalha com os textos apenas como ilustração ou como documento de algo que está sabido em outro lugar e que o texto exemplifica. Ela produz um conhecimento a partir do próprio texto, porque o vê como tendo uma materialidade simbólica própria e significativa, como tendo uma espessura semântica: ela o concebe em sua discursividade. (ORLANDI, 2009. 18).

Assim, a Análise do discurso, compreende que não há uma “chave” de interpretação para o texto, pois não há uma verdade oculta atrás deles, mas sim gestos de interpretação que os constituem e os significam. Portanto, mais do que interpretados, os textos devem ser compreendidos. “Compreender é saber como um objeto simbólico (enunciado, texto, pintura, música, etc.) produz sentidos” e “como ele está investido de significância para e por sujeitos.” (ORLANDI, 2009, p. 26). Para isso o analista remete o texto a um discurso:

Que por sua vez, se explicita em suas regularidades pela sua referência a uma ou outra formação discursiva que, por sua vez, ganha sentido porque deriva de um jogo definido pela formação ideológica dominante naquela conjuntura.(ORLANDI, 2009, p.65).

Nesse contexto, observamos a afirmação de Orlandi (2007; 2008), de que os textos são partes de um processo discursivo que é o

que na realidade faz o texto significar. Desse modo, saber ler não é apenas compreender o que o texto diz, mas também compreender o que ele não diz e que ainda assim, atribui a ele significações, mostrando que a leitura é um processo complexo, que envolve mais do que a decodificação, mas também a habilidade de perceber a relação do texto com a sua materialidade externa.

Análise discursiva da charge

Figura 1: Charge só passando pra lembrar que um genocida não se elege sozinho



Fonte: <https://anchor.fm/charge-falada/episodes/CHARGE-FALADA-09-com-Miguel-Paiva-e-Renato-Aroeira---Trezentos-mil-mortos--pouca-reao-e-um-papo-com-a-cartunista-Carol-Ito-etp60v>

Analisaremos a charge acima, objeto do nosso estudo, recortada da página do facebook em uma postagem datada de 19 de março de 2021. Nesse recorte, considerando a materialidade linguística e imagética da charge, refletida no enunciado “só passando para lembrar que um genocida não se elege sozinho” e na imagem da morte, temos que ela aborda o contexto da crise de saúde pública vivida no país, e que é reflexo de uma crise mundial, em decorrência da contaminação pelo vírus que originou a pandemia denominada COVID19, objetivando, a partir desse contexto, efetuar uma crítica ao governante máximo do país, o presidente Jair Bolsonaro, e ao seu eleitorado.

O conhecimento prévio a respeito dessa condição de saúde pública, refletida na charge, bem como a mobilização de saberes e experiências pessoais que se relacionam com a situação comunicativa

que ela retrata, é necessário para que o leitor possa compreender o discurso e a intenção comunicativa da charge, esta que agrega dois tipos de discursos sociais, o discurso sobre a pandemia e o discurso político. Essa necessidade coloca em evidência a importância da exterioridade da linguagem e a necessidade daquele que lê estar situado sociohistoricamente, conforme defendido por Orlandi (2009).

A forma como o discurso foi organizado, sua composição verbal e imagética que se articulam na configuração global da charge, materializam o posicionamento político e ideológico do chargista, construído a partir do seu referencial de mundo e que se revela um discurso predominantemente argumentativo, como se pode observar pelo enunciado “passando para lembrar que um genocida não se elege sozinho.”

A primeira parte do enunciado, “passando para lembrar que” nos remete à ideia de algo que não pode ser esquecido. A palavra “passando”, que tem um tom descontraído e informal, dialoga com a imagem da figura, a linguagem não verbal constituída pela caveira de manto preto com sua foice, uma imagem negativa e populamente representativa da morte, o acontecimento que representa a finitude da existência humana. A caveira, no contexto da charge, é o sujeito do discurso, aquele que “passa”, descompromissadamente, com um gesto descontraído de “positivo”, para deixar o recado, “um genocida não se elege sozinho”, que constitui a segunda parte do enunciado, minimizando as perdas de vidas humanas pela nação brasileira.

O termo “genocida” se refere a alguém que é responsável pelo extermínio de vidas humanas e passou a integrar as discussões políticas do Brasil com o desencadeamento da mortalidade da população brasileira, vitimada pela pandemia do corona vírus, sendo associada ao comportamento negacionista do então presidente brasileiro quanto a letalidade do vírus e a eficácia da vacinação que o combateria. Genocida, portanto, reflete as diversas vozes sociais que se uniram em um dialogismo capaz de construir um consenso, quase unânime, a respeito do presidente Jair Bolsonaro, o genocida. A intenção comunicativa do chargista ao empregar esse termo “genocida” é reforçar a ideia que circula na sociedade, de que responsabilidade pelas mortes por contaminação do COVID19 não se limitam a disseminação mundial de uma nova doença, mas se estende

também à responsabilidade administrativa daqueles que podem atuar no combate à sua disseminação, no caso o presidente do país. Esse é um discurso que busca desumanizar o presidente Jair Bolsonaro e não apenas caracterizá-lo como um criminoso, visto que seu crime, a falta de atitude para conter as mortes pela pandemia, não tem nenhuma motivação pessoal ou partidária, nem tem um alvo ou motivação específicos, mas é cometido contra toda a nação brasileira, sendo portanto um crime contra a humanidade, um crime cruel.

Juntas, a primeira e a segunda parte do enunciado, associados à imagem da morte, constroem um discurso verbal, que se impõe para o leitor, de modo a não deixar dúvidas sobre o fato de que para ser eleito, o então “genocida” precisa ser votado, uma realidade que não pode ser possível sem a participação da sociedade, em um país de eleições democráticas. Tal discurso funciona como um recado, um alerta e uma crítica, aos eleitores brasileiros quanto à responsabilidade que é imputada a cada um deles pelo exercício do voto, e cria, discursivamente, o efeito de sentido de que tais eleitores são corresponsáveis pelo crime cometido contra a nação brasileira, considerando que foram eles que elegeram o presidente genocida.

A análise nos mostra que a charge foi construída por meio de um discurso que argumenta contra a eleição do referido presidente, e revela que seu autor possui posições políticas oposta às posições políticas dos eleitores do presidente, identificado como genocida, mostrando que o seu discurso é um recorte das condições que circundam o seu gesto de autoria, seu referencial de mundo e sua ideologia, elementos e motivações que podem ser diferentes das posições e considerações do leitor, aquele que faz a sua própria leitura da charge levando em conta o seu próprio referencial de mundo, a sua ideologia e suas próprias opiniões. Por essa razão é importante lembrar que o discurso da charge ao ser construído, além de considerar as condições sociais e históricas do seu entorno comunicativo, refletiu também os sentidos que correspondiam à própria formação ideológica e o próprio referencial de mundo do chargista, que compreende o presidente como sendo um “genocida”, buscando, por meio do seu discurso, fortalecer essa característica negativa do presidente que já se tornou um consenso social.

Considerações finais:

Observamos que a Análise de discurso concebe a leitura como uma produção de sentidos, mostrando que o processo de significação, que se constitui por meio da leitura, não está restrito apenas ao texto, e que o texto, visto como um objeto linguístico histórico, não é algo que inicia e termina em si mesmo, mas que se relaciona com a sua exterioridade. Essa exterioridade, que chamamos aqui de sociedade, se constitui pela história e ideologia, de forma a situar o leitor sócio-histórica e ideologicamente, conduzindo-o a realizar uma leitura/análise que ultrapassa a materialidade linguística dos objetos postos a ler. Com isso fica explícito o caráter social e dialógico da leitura, que insere o sujeito leitor em uma prática social, que favorece a formação de sua criticidade, em que a leitura é abordada como um espaço de discursividade, de produção de sentidos capaz de instituí-lo em sujeito do seu discurso e subsidiar sua atitude responsiva frente aos discursos sociais.

Assim compreendemos que a formação de um leitor crítico é a maior contribuição da Análise de Discurso para a prática do ensino da leitura, e ainda que, a percepção dos sujeitos do discurso em seu contexto de produção e leitura dos discursos, possibilita a constituição de sentidos polissêmicos para um mesmo evento discursivo, considerando que tais discursos estão investidos de diferentes significâncias para diferentes sujeitos.

Considerando o ensino da leitura no ambiente escolar, observamos ainda que o professor, destacando-se na função de mediador, não deve pressupor, ao apresentar um texto aos alunos, que já exista uma única interpretação para este, ou, que esta interpretação se relaciona apenas com a sua própria história de leitura desse texto. Há de se considerar, partindo do princípio de que a leitura não é uma simples decodificação, que ao ler o aluno interpreta o texto a partir de uma condição de produção de leitura que lhe é individual, perpassada por sua própria ideologia e pelas influências que ele sofre das leituras prévias desse texto, feita por outros leitores. A partir da sua interpretação o aluno se torna não apenas um leitor, mas um sujeito que se posiciona, que produz e defende novos sentidos para o texto, tendo com relação a ele um comportamento responsivo.

Isso nos mostra que a mobilização de conceitos e práticas da análise de discurso para a prática da leitura em sala de aula, propicia a pluralidade de significações dos objetos posto a ler, inibindo a prevalência do automatismo da leitura, o que contribui para uma melhor compreensão dos textos e para a formação de sujeitos aptos a atuarem de forma mais ativa na sociedade em que vivem.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. Campinas: Pontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- CAFIERO, Delaine. **Leitura como processo: caderno do professor**. UFMG, 2005.
- CARVALHO, Letícia Queiroz de. A leitura na escola: as contribuições de Mikhail Bakhtin para a formação do leitor responsivo. In: **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 5, p. 171-182, 2014.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2011.
- GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger. (org.). **Práticas da Leitura**. 5ª ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011, p. 107-116.
- ITO, Carol. **Só passando pra lembrar que um genocida não se elege sozinho**. Disponível em <https://m.facebook.com/pg/Projeto-Paideia-536284566544383/post/>. Acessado em 01/04/2022.
- KRESS, Gunther; LEEUWEN, Theo Van. **Reading Images The Grammar of Visual Design**. Routledge: London, 2006.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5ª ed. Campinas: Pontes, 2007.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Leitura**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 8ª ed. Campinas: Pontes, 2009.

PUZZO, Mírian Bauab. Gênero discursivo, estilo, autoria. **Linha D'Água (Online)**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 172-189, 2015.

A PSICANÁLISE NA OBRA “A HORA DA ESTRELA” DE CLARICE LISPECTOR

ROCHA, Artur Batista de Oliveira (SEDUC-SP)¹

Introdução

A Literatura e psicanálise são pensamentos que separadamente pensam a mesma coisa, ou seja, a condição humana. E, além disso, elas fazem isso com o mesmo método. Ambos trabalham com palavras e com palavras para dar conta da subjetividade do ser humano. Tanto a literatura quanto a psicanálise são narrativas. Ambas as disciplinas constroem uma história que vai do geral da condição humana ao particular de cada caso. A literatura agrupa palavras em histórias fictícias: histórias, romances e poemas e a psicanálise dá conta de seu trabalho por meio de histórias clínicas.

O recalque é um dos conceitos centrais da psicanálise e designa o mecanismo ou processo psíquico que um sujeito utiliza para rejeitar representações, ideias, pensamentos, memórias ou desejos e mantê-los no inconsciente. Segundo a teoria de Sigmund Freud, os conteúdos rejeitados, longe de serem definitivamente destruídos ou esquecidos pela repressão, estando vinculados à pulsão, mantêm sua eficácia psíquica a partir do inconsciente.

A hora da estrela é um dos quatorze livros de Clarice Lispector, que faleceu prematuramente em 1977, mesmo ano em que a novela foi publicada. Sua extensão, de cerca de setenta páginas, é tão escassa quanto sua ação e a parcimoniosa caracterização de seus personagens. O que predomina na obra é ausência, a escassez de bens materiais e espirituais. Não há dinheiro, sem saúde, sem família, sem amor, sem amizade, sem beleza física, sem possibilidades para o futuro

Com o objetivo de discutir o recalque na obra “A Hora da Estrela” de Clarice Lispector, no primeiro eixo deste capítulo será abordada a importância da Psicanálise. No segundo eixo o foco será o sujeito e a Psicanálise. Para o terceiro eixo será realizada uma

¹ Especialista em Linguística Aplicada na Educação e Mídias na Educação. Professor de Línguas Inglesa e Portuguesa, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC - SP). rochaartur@uol.com.br

abordagem sobre o recalque. Já no quarto eixo será abordada a obra “A Hora da Estrela” de Clarice Lispector.

Para atingir esses objetivos, a metodologia empregada foi a de pesquisa bibliográfica a partir de busca bibliográfica por meio do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A Importância da Psicanálise

De acordo com Pinheiro (1999), a psicanálise surge em torno do livro “A Interpretação dos Sonhos”, escrito por Sigmund Freud em 1900, onde levanta a existência do inconsciente. É uma teoria que explica o funcionamento da mente humana normal e patológica, bem como uma técnica para o tratamento de problemas emocionais. Além disso, fornece um método de pesquisa para evidenciar os conteúdos do inconsciente e as raízes profundas do comportamento.

Uma das grandes contribuições da Psicanálise é afirmar que grande parte do comportamento é determinado pelo Inconsciente. O que está no inconsciente reprimido tende a se repetir, o que na Psicanálise é chamado de compulsão à repetição. Ou seja, os conflitos são repetidos, formas de agir, formas de se relacionar, entre outras situações.

Freud descobriu, trabalhando com seus pacientes histéricos, que os sintomas continham um significado oculto. Com o tempo, ele aprendeu que os sintomas neuróticos eram mensagens que carregavam conteúdos psíquicos reprimidos e inconscientes. Isso permitiu que ele desenvolvesse a “cura pela palavra” que revolucionou a interação entre pacientes e seus terapeutas. Freud atendia seus pacientes seis dias por semana, ouvindo e respondendo o que eles queriam enquanto eles se deitavam no divã. Eles foram convidados a dizer o que passavam por suas mentes, isso forneceu a Freud associações que vieram de experiências, desejos e fantasias reprimidos na infância que eram resultado de conflitos inconscientes. Uma vez que esses conflitos foram trazidos à consciência, eles puderam ser analisados e os sintomas desapareceram. Esses três procedimentos (enquadramento, associação livre e interpretações) não são apenas transformados em um poderoso método de

tratamento, mas também em uma ferramenta eficiente estudar a psique humana, o que mais tarde levou ao desenvolvimento de uma sofisticada teoria psicanalítica sobre o funcionamento da mente e nos últimos anos permitiu agregar estudos comparativos com o novo campo da chamada neuro-psicanálise (DAVID e CAIERO, 2020).

A importância da Psicanálise está no fato de ser uma ferramenta que pode ajudar as pessoas a viverem melhor, resolverem problemas emocionais e se sentirem mais satisfeitas com a vida. As pessoas acreditam que mudanças na vida ou crescimento emocional é algo que vai acontecer naturalmente, porém, se a pessoa decidir, pode fazer mudanças propositais com o objetivo de viver melhor.

O sujeito e a psicanálise

No "Projeto para uma psicologia científica" (FREUD, 2006), o esforço de Freud para definir o aparelho psíquico buscando compreender sua existência, sua atividade e suas diferenciações internas. Observe as tentativas de explicar algo que ia além da noção de indivíduo centrada na razão e tocou a construção subjetiva, a partir do descentramento trazido pela descoberta do inconsciente.

Se Freud não tratou da tarefa de buscar sua "própria epistemologia" sobre o assunto, é possível supor que essa lacuna se dá, entre outros motivos, por sua formação médica, o que o leva a utilizar, em seus textos, termos como "indivíduo", "sujeito" e "organismo" conforme definido pela tradição científica, epistemologia da época. O assunto, aqui, ainda era o do cogito cartesiano, marcado pela noção de unidade e indivisibilidade, tendo a razão como centro de seu funcionamento e sua existência (MACEDO, 2020).

Uma das grandes contribuições freudianas sistematizadas como conceito, apesar de tudo, foi o circuito de energia que sustenta o trabalho do aparelho psíquico, aspecto que introduz no campo analítico a dimensão da causa, trata-se da pulsão. A pulsão é um conceito que faz parte da metapsicologia freudiana, composta por construções que somente se manifestam e são observáveis de seus fins, seus efeitos. É definido como um estímulo que desestabiliza a tendência à inércia presente na vida psíquica, exercendo a função de um "vazio" que exige que um ato seja realizado para suprimir o

desequilíbrio de tensão causado por ele. Ela opera como uma força constante do interior do organismo, inutilizando a fuga motora, como é possível no arco reflexo. Aquele "vazio" situa-se no corpo erógeno, que transcende a mera anatomia e se estabelece como fonte da pulsão, produzindo circulação ininterrupta no aparelho psíquico. Então, embora pareça absolutamente impalpável e alheio a uma representação concreta, a pulsão pode ser pensada como a ideia mais próxima de um suporte material do lugar do sujeito na experiência Freudiana (EIZIRIK, 2009).

O circuito de acionamento traça um movimento pendular: do eu, sua fonte primária, vai na direção do objeto, orientado de volta ao eu, sucessivamente, organizado para impedir a passagem de qualquer quantidade de energia ser acompanhada de dor. Na reorientação teria justamente a função de evitar o desprazer: nele, o conceito de que não pode acessar a consciência sem causar sofrimento exigiria uma imagem acústica alternativa, diferente do original, garantindo assim o seu acesso. A cura, na clínica psicanalítica, estaria associada à união do conceito com a verdadeira imagem acústica; dentro nesse momento da teoria, Freud acredita na possibilidade de a palavra plena, na harmonia entre o significante e significado como inter-relacionado de forma fixa e estável (EIZIRIK, 2009).

No ano seguinte, em sua Carta 52, dirigida a Fliess, Freud (2006) esclarece o que já havia delineado em seu texto Afasia a respeito do mecanismo do aparelho psíquico. O funcionamento é baseado em rearranjos sucessivos de traços de memória em diferentes registros, de acordo com o tipo de neurônio, o que ele faz evidente a ligação inicial das ideias freudianas com a biologia. Várias camadas sobrepostas conteriam traços de memória deixados como sulcos no aparelho psíquico. Como menciona Macedo (2020), passar de um elemento para outro, a excitação teria que superar uma resistência, abrindo um caminho para facilitá-la.

A primeira das camadas do aparelho psíquico, W (percepções), estaria relacionada à consciência e não armazenaria pedaços de memória, pois memória e percepção seriam mutuamente exclusivas. Apenas em Wz (indicação de percepção) haveria o primeiro registro de percepção. Já a camada seguinte, Ub (inconsciente), seria responsável pelos registros de conceito. A camada Vb (pré-

consciente) seria a terceira transcrição, das palavras. Para Lima (2022), é justamente nessa terceira etapa que “a coisa” (das Ding) é apagada para avisar algo do que que, mais tarde, Lacan definirá como a peça unitária (LACAN, 1961-1962), significante que fundamenta o sujeito. Finalmente, em Bews (consciência), conceito e palavra podem passar para a consciência, que surge em vez de uma parte da memória (FREUD, 2006). Como visto, o órgão responsável pelos estímulos sensoriais é a consciência encontrando-se em polos opostos do aparelho psíquicos, separados por sistemas de memória.

A noção de recalque

De acordo Lopes (2021), a proposta do conceito de repressão, se origina desde o início de sua teoria. Num primeiro momento, Freud se deparará com um fenômeno característico do qual emerge o conceito de recalque, a saber: o trauma. Neste momento, início de 1900, deve dar conta de uma concepção de "trauma", que está presente particularmente na clínica da histeria. Historicamente, o conceito de recalque remonta ao início próprio da psicanálise. A primeira publicação em que ele foi mencionado na bibliografia de Freud foi "Sobre o mecanismo psíquico dos fenômenos Históricos: Comunicação Preliminar", por Breuer e Freud (1893).

Num primeiro momento, então, o recalque é entendido como uma defesa, a respeito de certas representações que resistiram a fazer parte de conteúdo consciente. Neste ponto, Freud postula que há uma defesa do próprio assunto, e que essa defesa é original, diante de conteúdos que eles são traumáticos. No entanto, isso é categoricamente rejeitado pelo mesmo Freud, em 1914. O recalque não é um mecanismo de defesa presente desde o início; não pode desovar antes que uma separação nítida tenha sido estabelecida entre a atividade consciente e a atividade inconsciente da alma, e sua essência consiste em rejeitar algo da consciência e mantê-lo longe disso (LATTAZIO & RIBEIRO, 2012).

O segundo momento que podemos distinguir é que o recalque é conceituado a partir das análises e escritos sobre a sexualidade infantil, como componente fundamental na etiologia das neuroses (1906). É aqui onde distingue a repressão como um duplo conceito: recalque original e próprio recalque. Ou seja, haveria um momento

mítico ou suposto necessário em que o recalque surge como meio de enfrentar uma realidade difícil ou insuportável, a diferença sexual, e haveria outro recalque propriamente dito que vem a se configurar como o mecanismo básico de defesa da neurose (LATTAZIO & RIBEIRO, 2012).

O terceiro e último momento que pode ser distinguido - em torno do conceito de recalque, encontra-se fundamentalmente no texto "Inibição, sintoma e angústia" (1926) onde se lança uma nova luz sobre o assunto, postulando que a repressão é uma das principais forças motrizes da angústia e não, como dito anteriormente, uma consequência do mesmo recalque. A angústia não é produzida como algo novo como resultado da repressão, mas é reproduzido como um estado afetivo seguindo uma imagem de memória preexistente (LATTAZIO & RIBEIRO, 2012).

Corroborando com Verceze e Cordeiro (2019), no início do século XXI, são encontrados grandes desafios e paradoxos que vão além do fronteiras que dominaram as diferenças entre gêneros ao longo dos séculos. As experiências sobre feminilidade e masculinidade deixam de estar demarcadas por lugares, espaços e valores rigidamente pré-estabelecidos e, ao mesmo tempo, são insistentemente determinados por máscaras, papéis e fantasias endurecidos desde o tempo lendário. incerteza, instabilidade e angústia marca os encontros diários entre homens e mulheres diversos, que já não se reconhecem com facilidade nos espelhos nebulosos que refletem distorcidamente. a ambiguidade e contradições começam a povoar vidas vida cotidiana, práticas institucionais e as mais diversas manifestações culturais, sem podemos evitá-lo, sem poder nos esconder algum canto intocável. Uma mistura de terror, raiva e desgosto em relação a essas mudanças em grande parte inesperadas e incontroláveis, impõem abordagens defensivas, que colorem as relações entre os gêneros de ritmos sinistro agarrado às paredes tecidas para os milhares de anos que foram marcados pelo horror dos poderes patriarcais.

A Hora da Estrela

A hora da estrela de Clarice Lispector, publicado há quase trinta anos. Uma escritora do século 20 que decide, em seu período de

maturidade, pouco antes de sua morte, escrever uma história narrada por um homem, Rodrigo S.M., fala apaixonadamente, tragicamente e, ao mesmo tempo, com doçura de uma mulher, Macabéa. Uma jovem do nordeste brasileiro, negra, desconhecida frágil e fortemente silenciada socialmente. Um material opaco, sem estrelas, mesmo desprezível para todos, conformará os fios com o que uma história dolorosa e fascinante vai ser tecida ao mesmo tempo. Uma realidade que supera o autor e o leitor, que transborda entre as palavras que não sabem como contê-lo, que fala além do que disse, entre o silêncio e a escuridão da noite.

Macabéa é cheia de ausências, não é bonita nem saudável, não consegue se reproduzir, faminta, ignorante e assexuada na aparência e sozinha no mundo. Em sua alma ele tem um enorme buraco que ele tenta cobrir engolindo aspirina sem água. Esta fome interior é reforçada pela fome física - falta-lhe comida e gordura no corpo. Macabéa é a antítese da "verdadeira mulher brasileira", exuberante, ostentosa e cheia de energia sexual e com uma imagem mítica para exportação. Sua vida também está cheia de necessidades não satisfeitas, ela nunca havia recebido um presente, nenhuma uma carta, nenhum telefonema, ela nem "tinha um anjo da guarda". Macabéa não existe para ninguém. Nem é autoconsciente, nem exige nada, nem se sente infeliz, porque paradoxalmente "não é necessário saber tudo e não saber era uma parte importante de sua vida" (LISPECTOR, 1988).

Existe algo que a define fora dessas ausências? Segundo ela mesma: é datilógrafa, virgem e gosta de Coca-Cola" (LISPECTOR, 1988). Macabéa uma péssima datilógrafa e está constantemente à beira de ser demitida de seu emprego mal pago de um salário-mínimo. Ela não tem um amante, porque aquele que poderia ter sido Olímpico de Jesus, logo ele a deixa pela colega Glória, que apesar de feia tem uma boa carne, ela é carioca, e não lhe falta comida já que seu pai é açougueiro. O refrigerante preferido de Macabéa é a Coca-Cola, símbolo da inundação do Brasil por produtos nocivos do consumo de países poderosos. A outra bebida que Macabéa tenta encher é café frio. Ela mesma, segundo Olímpico, que a maltrata emocional e verbalmente, tem gosto de café frio e é "um fio de cabelo na sopa" (LISPECTOR, 1988). É inútil e ainda atrapalha. Ela também adora os produtos da cultura de massa, como comerciais no

rádio e em revistas, plástico e transporte público. A Rádio Relógio é sua única fonte de informação, embora informações inúteis que ela não possa entender ou usar. O único uso que ele faz ela está fazendo perguntas inúteis sobre palavras "estranhas" para olímpico, provocando sua irritação, já que ele também não pode respondê-las. Macabéa divide quarto com outras meninas na rua do Acre, no meio de uma zona vermelha imunda no Rio de Janeiro. Em suma, Macabéa parece ser a patética colecionadora de mau gosto e desperdício da sociedade capitalista em que vive.

Macabéa é atropelada por uma luxuosa Mercedes pertencente a um estrangeiro. Este é o tempo da hora de maior grandeza e felicidade, "a hora da estrela" prevista pela cartomante e antecipada pelo título do romance, porque na hora da morte "se parece com uma estrela de cinema brilhante, é o instante a glória de cada um". O título do romance, *A Hora da Estrela*, dialoga ironicamente com o filme americano *A Star Is Born*. este musical melodramático, especialmente em sua segunda versão com Judy Garland do ano 1954, é um dos mais famosos de Hollywood e é apresentado como estrela de cinema. chegam à fama enquanto outros são destruídos pelo alcoolismo. O filme de grande intensidade dramática, alude também aos problemas reais da atriz principal, que em 1969 morreu de overdose, vítima do sistema opressor das drogas de Hollywood (FILMSITE, 2022).

Conclusão

A hora da estrela trata de uma daquelas vidas que não costumam ser dignas de serem contadas em um romance, pois conta a história de uma jovem nordestina que foge de todos os estereótipos da exuberante brasileira. Macabéa, protagonista de sua história, é marginalizada em atenção ao gênero, pobreza e status migrante. Na sua tripla negação, está sujeita a crueldade e discriminação; nada importa a sua dignidade e sensibilidade que oferecem um exemplo autêntico de compreensão, primeiro, da necessidade de respeito mútuo e, segundo, da forma afirmativa feminina. Com uma prosa que produz certa estranheza por suas peculiares estruturas sintáticas e sua dimensão lírica, a autora levanta uma história que poderia ser banal à condição da literatura e constrói

um personagem para assistir em sua infeliz fortuna. Ela é a mulher sem atributos, a representação do anódino e do dispensável feito carne. Lispector apresenta uma história profundamente urbana sem tropicalismo, que acompanha essa anti-heroína enquanto ela viaja por uma cidade onde nem amor, nem saúde, nem família, nem esperança a acompanham. A autora constrói um seriado frio e sem emoção em que Macabéa, completamente inocente, vive uma vida miserável sem ter consciência de sua situação.

Macabéa não só desconhece o funcionamento de seus processos mentais, que são apenas objeto de interesse do narrador, mas também carecem esquemas morais ou sociais sob os quais administram suas próprias vidas: "Ela achava que as pessoas são obrigadas a serem felizes. Assim foi. Antes de nascida. Ela foi uma ideia? Ela estava morta antes de nascer?" (LISPECTOR, 1988). A ignorância Macabeia pode até ser interpretada sob uma série de outros termos: estranheza, ingenuidade, estoicismo, a presença de um estado de ser tão inicial que não admite nenhum dos preconceitos com que o mundo que a rodeia foi esboçado.

Lispector choca o leitor com o retrato de figuras sórdidas, incapaz de tratar uma mulher indefesa com apreço. mais sugestivo ainda, é a inserção no mundo interior do protagonista. A meio caminho entre a franqueza e a ironia, o escritor conseguiu construir uma obra literária primorosa, fundada na vida psíquica de seres modestos e esquecido. A aparente simplicidade expressiva do texto vai da de mãos dadas com a abordagem experimental das mentalidades dos setores marginalizados. Através de um pseudoato de comunicação, a literatura é uma forma de comunicação fingida, ela dá voz àqueles que não a possuem e problematiza as categorias com as quais a sociedade julgue sua própria existência (BARROS, 2014).

A própria existência de Macabéa, neste momento da história, não é sequer pode ser chamado de vida na medida em que o personagem desconhece completamente o finitude de sua pessoa. Se Macabéa estava morta antes de nascer é algo que ela é bastante irrelevante para ele, pois, além desses dois polos biológicos e temporária, a nordestina só consegue se entender como permanência constante em um espaço que não a compreende. Desta forma, é possível ver como a imagem de Macabéa é, acima de tudo, uma espécie de vazio que foi colocado no mundo sem um propósito

claro, quase como se fosse transferido no tempo para um lugar onde não pertence. Macabéa é recalcada durante toda a obra, pois não fala, ela é falada por aqueles que a conhecem: o narrador, em seus pensamentos, e os personagens, em suas ações e palavras, e esse aspecto é justamente o que permite ver como dois lados disputam o destino da garota ao longo da história.

Conforme Barros (2014), dois estados podem ser vistos no meio dos quais a nordestina é manipulada. De um lado, Rodrigo S.M., o escritor que se arrepende de ser o narrador da totalidade da história e da mente de Macabéa, do outro, os personagens que a cercam e que representam um conhecimento racionalmente ilógico, mas completamente aceito em seu ambiente. Desta forma, uma tríade é estabelecida em disputa (Rodrigo-Macabéa-Entorno, ou: saber-ignorar-saber), onde Macabéa passa a ser uma espécie de mentalidade primordial, estranha aos dois polos.

Referências

- BARROS, José Fernando de Santana. O segredo de Macabéa. **Revista IDE**, v. 38, n. 60, p. 139 -144, 2014.
- DAVID, Mário; CAIEIRO, Lara. O nascimento e o desenvolvimento da neuro-psicanálise. **Vínculo**, v. 17, n. 1, p. 1 – 24, 2020.
- EIZIRIK, C. L. Pulsão, com pulsão, compulsão. **Revista Brasileira de Psicanálise**, v. 43, n. 2, p. 161 – 171, 2009.
- FILMSITE. A Star is Born (1954). Disponível em: <<http://www.filmsite.org/stari.html>>. Acesso em: 14 fev. 2022.
- FREUD, Sigmund. Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (Vol. I). Rio de Janeiro: Imago, 2006. (Obra original publicada em 1896).
- LACAN, Jacques. **O Seminário**, livro 9: a identificação. Inédito, 1961 - 62.
- LATTAZIO, Felipe Figueiredo; RIBEIRO, Paulo de Carvalho. Recalque originário, gênero e sofrimento psíquico. **Psicologia em Estudo**, v. 17, n. 3, p. 507 – 517, 2012.
- LIMA, Celso Rennó. Uma brecha na fantasia: traço de perversão. Escola Brasileira de Psicanálise. Disponível em: <<http://www.ebp.org.br/biblioteca/>>

[pdf_biblioteca/Celso_Renno_Sobre_o_traco.pdf](#)>. Acesso em: 14 fev. 2022.

LISPECTOR, Clarice. **A Hora da Estrela**. São Paulo: Rocco, 1988.

LOPES, A. J. Descritivo, recalcado, originário, estruturado como linguagem, isso, resto de estrutura e outros: quantos são os inconscientes? **Estudos de Psicanálise**, n. 55, p. 147 – 170, 2021.

MACEDO, Sybele. A linguagem na estruturação do aparelho psíquico. **Analytica**, v. 9, n. 17, p. 1 – 22, 2020.

PINHEIRO, Nadja Nara Barbosa. Psicanálise, teoria e clínica: reflexões sobre sua proposta terapêutica. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v.1 9, n. 2, p. 1 – 10, 1999.

SCHLACHTER, Lina; BEIVIDIAS, Waldir. Recalque, rejeição, denegação: modulações subjetivas do querer, do crer e do saber. **Ágora**, v. 13, n. 2, p. 2007 – 2027, 2010.

VERCEZE, Flávia Angelo; CORDEIRO, Silvia Nogueira. Feminilidade não toda: uma revisão sistemática de literatura. **Tempo Psicanalítico**, v. 51, n. 2, p. 140 – 165, 2019.

O ENSINO DA LINGUAGEM VISUAL¹

GUARALDO, Laís (UFRN)²

Introdução

No Brasil, conteúdos associados aos fundamentos da linguagem visual costumam ser ministrados no ensino fundamental, em algumas escolas do ensino médio e nos períodos iniciais das graduações de arte, design, moda, publicidade e arquitetura. No entanto, ainda que muito indicado como conteúdo obrigatório em diferentes níveis de ensino, pouco se avançou em relação às abordagens epistemológicas e pedagógicas sobre o tema nas últimas décadas. Grande parte da bibliografia disponível no país sobre linguagem visual destinada a professores e estudantes de graduação ainda organiza esses conteúdos a partir de abordagens antiquadas, que vão da parte para o todo, e segregam elementos da linguagem como se o ponto, a linha, o plano, o volume e a luz de maneira isolada fossem produtores de sentido.

A contribuição da Teoria da Gestalt para a área da visualidade, que observou que a percepção visual se dá a partir da totalidade e não da somatória de partes isoladas, foi assimilada apenas teoricamente, mas não foi efetivamente encampada nas práticas pedagógicas. E as abordagens posteriores que trataram da percepção e produção visual, que enfocam aspectos sociais e culturais, quando encampadas como aporte metodológico, parecem desvinculadas das estruturas formais da imagem. Essa ruptura que ocorreu no campo metodológico, do modernismo para o contemporâneos, acarretou em uma obsolescência no tratamento do tema da estrutura da linguagem visual e necessita de um resgate e atualização das pontas que foram deixadas soltas.

¹ O texto aqui apresentado foi desenvolvido a partir de pesquisa de pós-doutoramento junto ao Instituto ID+ de Arte e Design, na Universidade de Aveiro, Portugal, com supervisão do Prof. Dr. Francisco Providência.

² Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUCSP, docente e pesquisadora do Departamento de Artes da UFRN. E-mail: lagua@bighost.com.br

Uma hipótese para essa defasagem talvez seja o impacto que os livros *Ponto e Linha sobre Plano* e *Do Espiritual na Arte*, de Wassily Kandinsky e também a obra pedagógica de Paul Klee e de Albers, (autores artistas e educadores da Escola Bauhaus) exercem até hoje na formação para a área da visualidade no Brasil, sem que tenha sido feita uma necessária revisão crítica desse legado – que sem dúvida foi pioneiro e questionou a natureza dos elementos fundamentais, que acreditavam ser ordenadores. Mas pela sua condição inaugural, foram contribuições fragmentadas e insipientes para uma compreensão sistêmica da linguagem visual.

Kandinsky propôs em 1911 reflexões sobre os conteúdos implícitos nos elementos da linguagem visual, a partir de associações de ordem sinestésica. Formulava afirmações como a cor amarela soar como um trompete e estar associada com um conteúdo expressivo relacionado com atrevimento. E todas as outras cores e formas teriam seus correspondentes semânticos. Sua abordagem buscava propriedades imanentes da cor e da forma e partia de um fundamento muito associado às estruturas da linguagem verbal, como se cada elemento constituinte fosse um vocábulo, uma unidade básica construtora de sentido que já trazia em si um *sema*, uma unidade mínima de significado. Essas iniciativas pioneiras de formular uma teoria da Linguagem Visual, que tiveram como legítima motivação o projeto de uma futura gramática da imagem, foram formuladas a partir dessa busca de unidades mínimas de significado.

Nota-se na obra de Kandinsky uma preocupação metodológica focada na identificação isolada de conteúdos inerentes às formas, de caráter universalizante, do que uma preocupação relacional entre as formas. Era legítimo, no início do século XX, esse desejo de formulação de uma gramática universal. Estranho é hoje em dia, cem anos depois, tal iniciativa persistir na maneira como os conteúdos são ministrados.

O enfoque proposto por Kandinsky, que podemos associar com a visão atomista, tão combatida pela teoria da Gestalt, foi escrito no início do século XX. De lá pra cá, até a presente data, novos aportes teóricos trataram da percepção visual e da construção de sentido formulada pelas estruturas imagéticas, como a Gestalt, a Iconologia, o Estruturalismo, a Teoria do Campo, a Semiologia, a Semiótica, a

Fenomenologia, as Ciências Cognitivas. Mas quando o tema é estrutura de linguagem, a abordagem muitas vezes ainda é defasada.

O caso mais preocupante e revelador dessa defasagem é a maneira como é proposta a organização dos conteúdos relacionados com a linguagem visual no documento da Base Nacional Comum Curricular para o ensino fundamental (BNCC), homologado em 2017 e atualmente em vigor.

A BNCC se define como um documento “de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017). Dada a sua natureza, o documento já vem nortando os livros e materiais didáticos e a atuação dos professores. Portanto os seus equívocos e inconsistências estão se propagando em planejamentos de cursos e formulações de materiais didáticos. A despeito das críticas que foram feitas na ocasião da elaboração do documento, (artes visuais, teatro dança e música são considerados componentes curriculares da subárea Arte) as chamadas subáreas ficaram subordinadas à uma área do Conhecimento denominada “Linguagem”, junto com a área de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Educação Física.

O corpo de conhecimento dessas áreas está atualmente sendo considerado “componente curricular” da área “Linguagem”, em uma estrutura claramente hierárquica, que valoriza a linguagem verbal e desorganiza os conteúdos das áreas de artes, facilita a polivalência do professor e desrespeita o legado de conhecimentos específicos de cada modalidade artística e sua autonomia como campo de conhecimento.

É motivo de preocupação diferentes áreas de conhecimento com estruturas de linguagens tão distintas e complexas como teatro, dança, música e artes visuais estarem sob o guarda-chuva de uma área denominada “Linguagens”, em um contexto em que a própria compreensão do que seria a Linguagem e o que seria a Arte parece precário. A arte não seria justamente a instância inexplorada da linguagem, a abertura das significações, e a sua possibilidade de expansão? O que se entende por Linguagem, para que o conceito tenha o status de guarda-chuva que reúne áreas de conhecimento tão distintos? O que se entende por Arte? As práticas criativa e experimentais de diferentes formas expressivas não requerem

conhecimentos específicos do profissional que vai desencadear processos entre estudantes? Nenhuma dessas questões é tratada no documento da BNCC.

Embora haja uma preocupação legítima e manifesta na apresentação da BNCC em relação à necessidade de formar o estudante para uma ampla diversidade de linguagens é notório, na análise do conjunto do documento uma dissociação entre a intenção de proporcionar conhecimento das diferentes linguagens e um efetivo respeito às áreas e conhecimento dos mecanismos de articulação de cada linguagem.

As habilidades elencadas na área da Linguagem Verbal são numerosas, detalhadas e consistentes, abrangendo aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos. Já as habilidades das áreas de Artes são escassas, entrecortadas pela variedade de linguagens artísticas, fragmentadas, genéricas, desarticuladas entre si e redundantes, o que revela um desrespeito e desconhecimento das estruturas das linguagens não verbais e as especificidades de seus processos criativos. O resultado disso é que em nome da interdisciplinaridade vêm sendo proposto dinâmicas superficiais, que saltitam de uma linguagem para outra, para serem ensinadas por profissionais que desconhecem as estruturas profundas de cada linguagem.

Vejam os a seguir alguns indicadores daquilo que estamos chamando de visão fragmentada e não sistêmica das linguagens não verbais, presente no documento da Base Nacional Comum Curricular. O conteúdo “elementos da linguagem” está presente nas quatro modalidades artísticas e não está presente nas artes integradas (o que denota uma limitação na abordagem das estruturas híbridas da arte contemporânea). Um “objeto de conhecimento” denominado “sistemas de linguagem” é indicado apenas para Artes Visuais e para Dança, Teatro, Música e Artes Integradas não. Por que a habilidade “sistemas da linguagem” apenas é elencada na área de Artes Visuais e deslocada do tópico “elementos da linguagem”? “Notação e registros musicais não seriam “sistemas de linguagem”? Por que alguns tópicos estão presentes em uma área e não estão presentes em outras? São perguntas que não encontram respostas no documento.

Na sub área destinada às Artes Visuais, o documento propõe “explorar e reconhecer elementos constitutivos”, ou seja, focar na identificação dos elementos com o risco de tratar apenas de uma análise formal descontextualizada das estruturas compositivas, sociais e culturais, de uma relação entre os recursos da linguagem e os conteúdos expressivos que ela proporciona. Os elementos constitutivos identificados no documento estão relacionados exclusivamente com a produção pictórica e não há nenhuma menção à amplitude de formas expressivas das artes visuais (e a amplitude e variação de elementos constituintes, para além dos elementos básicos da expressão gráfica e plástica). Esse é um conteúdo que se repete em diferentes momentos da formação proposta. E no entanto, propõe elementos constitutivos equivocados.

Vejam abaixo a habilidade relacionada com o tema, para 6º. Ano, proposta pelo BNCC:

EF69AR04: Analisar os elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, direção, cor, tom, escala, dimensão, espaço, movimento etc.) na apreciação de diferentes produções artísticas.

Se a proposta é “explorar e reconhecer elementos constitutivos da linguagem visual”, caberia maior rigor no elenco desses elementos. A listagem proposta mistura aquilo que seria um elemento que tem uma **ação** na configuração no espaço (e que é sujeito da configuração espacial, portanto) com termos que dizem respeito às **relações** entre os elementos (escala, dimensão) e outros que indicam o resultado perceptivo de suas configurações (direção, movimento). Uma forma pode ter uma dimensão grande ou pequena, ser estática ou dinâmica. **Forma e direção não estão, portanto, na mesma categoria.** Esse é um exemplo gritante da falta de rigor dessa formulação (e como já foi dito, já vem norteando os materiais didáticos e as práticas pedagógicas).

Como esperar algum entendimento da Linguagem Visual se é apresentado aos estudantes e professores uma lista disparatada daquilo que seriam os elementos básicos constituintes dessa linguagem? É como se iniciássemos um processo de alfabetização misturando categorias de vogais com adjetivos e adjuntos adverbiais.

Certamente a área de Letras não permitiria um erro dessa magnitude. Mas parece que para a área de Artes não é necessário critério algum. A aplicação do BNCC, para as áreas de Artes, é muito mais um desmanche epistemológico do que um fortalecimento e reconhecimento de áreas de conhecimento que têm escopo teórico e metodológico construído ao longo de décadas.

Um dado curioso é que para os anos iniciais do Ensino Fundamental também consta uma habilidade que faz referência aos elementos constituintes:

EF15AR02: Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento, etc).

A listagem daquilo que o documento afirma que são os elementos constituintes na habilidade EF69AR04 não é a mesma elencada na habilidade EF15AR02. E não há nenhuma ressalva a respeito da amplitude e diversidade de produções das artes visuais, com seus respectivos elementos constituintes. Desconhecemos a presença da palavra como elemento constituinte em obras como a de Basquiat, de Leonilson ou Bispo do Rosário? Onde foi parar o elemento Luz? E o volume, porque não consta em nenhuma das listagens? Essas ausências estão incluídas no “etc”? Mas qual é a lógica que fundamenta os elementos elencados? O preocupante de uma estrutura de conteúdos fragmentados e pouco coerentes é a inviabilidade dessas linguagens serem compreendidas como sistema de significação complexo.

O semioticista russo, Iuri Lotman (1970: p.35), na obra *A estrutura do texto artístico*, conceitua a linguagem como “todo sistema de comunicação **que utiliza signos ordenados de modo particular**”. Segundo o autor, qualquer linguagem utiliza **signos**, que constituem o seu “dicionário; utiliza **regras** definidas de combinação desses signos; representa uma determinada **estrutura**, que por sua vez possui a sua própria **hierarquia**. E **comunica** algo a alguém. A definição de Linguagem de Lotman é apropriada para o reconhecimento de uma gama ampla de sistemas de significação e a possibilidade de estudos das estruturas de construção de sentido das mais variadas formas expressivas criadas pela humanidade. Não trata

das linguagens não verbais como inferiores à linguagem verbal, mas singulares nos seus mecanismos.

Nota-se que Lotman não utiliza o termo “elementos da linguagem”, mas “signos”. Tal formulação implica em uma diferença significativa, pois admite que haja maior flexibilidade em relação às categorias de análise (que podem variar segundo o contexto lógico proposto), sem desconsiderar o aspecto sistêmico da linguagem, que articula partes. Em outras palavras: podemos abordar uma imagem a partir de suas formas mais elementares e cores, mas também a partir da articulação de signos reconhecidos por sistemas culturais (um anjo que aponta para uma virgem e segura um lírio branco). A análise de obras de arte quase sempre implica no deslizamento entre esses níveis. O aporte de Lotman fornece uma pista para uma possível estruturação de conteúdos que expliquem sistemas de significação de diferentes formas expressivas.

Uma obra que provavelmente embasou a equipe que formulou o documento da BNCC e seus equívocos é o livro mais adotado sobre o tema da linguagem visual nas graduações do país: *Sintaxe da Linguagem Visual*, de Donis A. Dondis (escrito em 1973 e editado no Brasil em 1991). Nesse livro a autora norte americana afirma com recorrência a ideia de que a humanidade sofre de analfabetismo visual e defende a necessidade de alfabetização (tal afirmação está alinhada com a abordagem da Visual Literacy). A autora defende (1991, p. 30) que “o elemento mais importante e necessário da experiência visual é de natureza tonal”. E que os demais elementos, subordinados à experiência da luz, seriam os seguintes: linha, cor, forma, direção, textura, escala, dimensão, movimento.

Ao eleger a “natureza tonal” como elemento mais importante da experiência visual (pelo fato do olho captar a luz, afirma a autora) ela não estaria confundindo aspectos de ordem perceptiva e mental com a análise da produção plástica (que pode apresentar todo tipo de hierarquia na sua amplitude de expressão)? O elemento volume é ignorado (como fica a análise de todas as obras do Renascimento?). E há também nessa obra uma mistura daquilo que seriam os elementos constituintes com a qualidade da relação entre eles. Direção, dimensão, escala e movimento são relações entre as formas.

A organização dos conteúdos relacionados com a prometida “sintaxe da linguagem visual” é confusa e não indica um fundamento

consistente que estruturaria essa pretensa sintaxe. O livro está dividido em três áreas: 1) Princípios compositivos, ou disposição ordenada das partes (baseados em estudos da percepção, desenvolvidos pela Gestalt – basicamente o equilíbrio e a tensão). 2) Elementos visuais básicos. 3) Técnicas visuais (contraste, harmonia). Por que “técnicas visuais”, “contraste” e “harmonia” se encontram separados da discussão sobre princípios compositivos? As relações de contraste e semelhança não seriam a estrutura básica de qualquer percepção de uma composição? É surpreendente que uma abordagem tão precária seja ainda utilizada como bibliografia básica nos programas universitários e que raras opções a ela sejam apresentadas.

Uma abordagem muito diferente à de Dondis A. Donis, que demonstra efetiva reflexão sobre a linguagem visual é a de Fayga Ostrower, na obra *Universos da Arte*. Nessa obra, os elementos visuais elencados são linha, superfície, volume, luz e cor. O movimento visual é abordado como assunto relacionado ao espaço e expressão. Ritmo, semelhança, contraste, proporção, são temas relacionados com as dinâmicas internas da composição. Para essa autora, os elementos visuais vão estruturar a imagem visual com diferentes ênfases. E essa singularidade é um indicador para a leitura das imagens. As tensões espaciais criadas pela dinâmica entre os elementos constituintes formulam “o estado de ânimo da obra”.

Fayga observa que os elementos constitutivos estão relacionados com as dimensões no espaço: a linha age no espaço com uma dimensão. Quando a linha fecha a forma, vira superfície, cria duas dimensões, e promove percepção de maior peso visual. A superfície, quando se desdobra, cria o volume, a ilusão de uma terceira dimensão e aumento da percepção de peso visual e estabilidade. A luz e a cor não possuem dimensões, são elementos que criam vibrações no espaço a partir da percepção da maneira como se projetam ou recuam.

A autora reforça a ideia de que os elementos que operam na imagem não têm significados preestabelecidos. Ao participar de uma composição formal, cada elemento visual configura o espaço de um modo diferente. O foco se dá, portanto, na singularidade **do modo como o espaço é configurado pelo elemento constituinte**. Os contextos formais e as tensões espaciais produzidos pelos elementos

constituintes da linguagem em questão são a chave para a análise do conteúdo expressivo da obra.

Ao contrário de palavras, os elementos visuais não têm significados preestabelecidos, nada representam, nada descrevem, nada assinalam, não são símbolos de nada, não definem nada, antes de entrarem num contexto formal. Precisamente por não determinarem nada antes, poderão determinar tanto depois (OSTROWER, 1984, p. 99).

Mas esse cuidado em observar a totalidade do campo plástico para a partir daí reconhecer a ação das partes é antigo. R. Arnheim, no seu livro *Arte e Percepção Visual*, publicado em 1954, divulgou a teoria da Gestalt entre os artistas visuais. Nessa obra, Arnheim elenca temas relacionados com a linguagem visual, sem, no entanto, classificá-los como constituintes de um texto visual. Os capítulos de seu livro são divididos em: equilíbrio, configuração, forma, desenvolvimento (expressão infantil), espaço (linha e contorno, figura e fundo), luz, cor, movimento, dinâmica e expressão. É digno de nota que Arnheim não elenca elementos constituintes da imagem visual (ainda que dedique um capítulo para a luz e outro para a cor). As forças de configuração da forma são o fio condutor da obra. O que passa despercebido pelos estudiosos brasileiros é que mesmo antes de o crítico de arte Mário Pedrosa, em 1949 já questionava a inviabilidade metodológica de segregar os elementos e a necessidade de encarar a obra como um todo: “A superfície de um quadro é um mundo vitalizado de forças que agem dentro dele. É um campo carregado de ação”.

Muito pertinente e pouco conhecido no Brasil é o aporte de Fernande Saint Martin, semioticista canadense, e seu livro *Semiotics of Visual Language*, de 1990. A autora questiona o dogmatismo fonocêntrico que dominou tanto a semântica quanto a sintaxe visual. Argumenta que a gramática visual não obedece aos mesmos critérios da linguagem verbal, que é estruturada a partir fonemas. Portanto não é passível de decomposição em partes menores. Essa característica básica da imagem, de não ter seus elementos facilmente segregáveis e identificados como unidades mínimas, afasta a linguagem visual da linguagem verbal e é o ponto central, no

entendimento de Saint Martin, para que um pensamento sobre a linguagem visual seja estruturado em bases diferentes da linguagem verbal. Porque a linguagem visual lida com experiências espaciais, não lineares. A cor e a tonalidade, a linha e a textura, o volume e a luz, são exemplos de relações mais interdependentes, com dinâmicas muito próprias.

Haveria uma dimensão possível para essas unidades constituintes? Saint Martin argumenta que é variável:

Dado o papel crucial do processo perceptivo na construção do campo visual, nós propomos que a dimensão das unidades da semiótica visual devem ser determinadas de acordo com a estrutura específica da percepção visual (SAINT-MARTIN, 1990, p. 4).

Saint-Martin propõe observar como se dá a construção sintática de uma imagem, considerando suas características globais. Essa proposta de abordagem de Saint Martin se assemelha à proposta de Mário Pedrosa, de Arnheim e Ostrower, que lidam com a imagem de maneira realmente gestáltica, ou seja, como um fenômeno que é apreendido em sua totalidade e cujas partes são – por natureza- não segregáveis.

Espaço pode ser definido como a apreensão de uma coexistência simultânea de elementos múltiplos em uma forma autônoma de organização que é consideravelmente diferente daquela da ordem temporal desses elementos (Saint Martin, 1990, p. II).

Tais formulações expostas aqui mostram como não há, entre autores dedicados à pesquisa da linguagem visual, um consenso em relação a uma possível gramática da imagem, quais seriam os “elementos básicos” que constituem a linguagem visual e a maneira como eles operam na construção de sentido.

Também vale notar que a partir da década de 1960 a concepção de percepção das teorias da Gestalt que reforçava uma abordagem universalizante passou a ser questionada por vários autores e as questões relacionadas com a percepção passaram a também levar em conta as dimensões sociais e culturais. Merleau-Ponty, em seu

último texto publicado em vida, “O olho e o espírito” (1961), faz referência a Panofsky e Francastel. O que há em comum nesses autores é a problematização de que a imagem pictórica fornece traços da relação do sujeito com o mundo percebido, mediados pelas dimensões psicológicas, sociais e históricas. Os processos perceptivos são compreendidos como uma totalidade que envolve as estruturas inatas da humanidade, mas também são levados em consideração os contextos culturais na formulação das configurações simbólicas. Notamos aqui um afastamento da abordagem da Gestalt, que foca a percepção apenas nos aspectos mentais e desconsidera os seus contextos sociais.

Pierre Francastel (1990, pg.24) observa que “o espaço não é uma realidade em si, da qual somente a representação é variável segundo as épocas. O espaço é a própria experiência do homem”. As configurações simbólicas são distintas em cada cultura. Experiências perceptivas são, antes de tudo, experiências do mundo e criam seus sistemas. Essa abordagem possibilita uma ponte entre o aspecto formal (que na sua origem tinha um viés universalista) com as singularidades dos contextos expressivos (o que o aproxima da fenomenologia de Merleau-Ponty).

Considerações finais

Foi avaliada aqui a maneira como o ensino da linguagem visual e dos seus elementos constituintes é tratado de forma fragmentada e pouco consistente no documento BNCC e em obras de referência utilizadas no Brasil. Na sequência, foi apresentado um conjunto plural de reflexões sobre a percepção e a linguagem visual, com a intenção de apontar a necessidade de amadurecer reflexões sobre o tema, condizente com a fortuna crítica da área, que aponta para um olhar sistêmico da produção visual e das suas estruturas internas. Esse “campo carregado de forças” que é a imagem, onde o “tudo ao mesmo tempo agora” predomina, exige mais do que um elencar pouco rigoroso de elementos para ter suas estruturas de linguagem compreendidas, como se a imagem fosse um conjunto de vocábulos alinhavados.

Em especial a imagem poética apresenta complexidades singulares. Faz-se necessário, portanto, partir de um entendimento

de conjunto, incluindo nessa reflexão novos aspectos e também o lugar do espectador, que na arte contemporânea tem a sua mobilidade e interatividade enfatizada. Em uma parte considerável da produção artística contemporânea o espectador não ocupa lugar fixo, frontal e estático diante da obra, o que altera radicalmente as configurações em ação. A coexistência de elementos no espaço é produtora de sentido. Mas a análise dessa configuração exige um entendimento sistêmico.

Essas são as contribuições que a presente pesquisa tem a apresentar, com a intenção de problematizar deficiências e apontar algumas diretrizes para debates e pesquisas futuras que proporcionem novos aportes para que o ensino da linguagem visual seja tratada com mais acuidade nas universidades e escolas.

Referências

- ARNHEIM, Rudolf. **Arte e Percepção Visual**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1997.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- DAMISCH, Hubert. **Oito teses a favor (ou contra?) uma semiologia da pintura**. Rio de Janeiro: Arte & ensaios. Revista do ppgav/eba/ufrj. n. 24, 2012.
- DONDIS, Donis A. **Sintaxe da Linguagem Visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- FRANCASTEL, Pierre. **Pintura e Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- KANDINSKY, Wassily. **Ponto Linha Plano**. Lisboa: Ed. 70, 1989.
- LOTMAN, Iuri. **A Estrutura do Texto Artístico**. Lisboa: Editorial Estampa. 1978.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **O Olho e o Espírito**. São Paulo: Cosac & Naify, 2004
- OSTROWER, Fayga. **Universos da Arte**. Rio de Janeiro: Campus, 1989.
- PEDROSA, Mario. **Arte necessidade vital**. Rio de Janeiro: Livraria Editora da Casa do Estudante do Brasil, 1949.
- SAINT-MARTIN, Fernand. **Semiotics of Visual Language**. Indiana: University Press, 1990.

ACESSO A SERVIÇOS DE SAÚDE POR CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

VIEIRA, Thaís de Oliveira (UERJ)¹
QUITERIO, Patrícia Lorena (UERJ)²

Introdução

Ao longo dos anos, os direitos da pessoa com deficiência têm passado por avanços, tendo um importante marco após a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU), em 2006 (SANTOS, 2016). A Lei nº 13.146, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, foi baseada nesta convenção. A LBI garantiu o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência e resultou em avanços em diversas áreas, tais como: saúde, educação, trabalho, assistência social, esporte, previdência, transporte, entre outras (BRASIL, 2015).

Segundo Cumim e Mäder (2020), devido à falta de recursos públicos destinados a pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), pais e familiares buscam construir suas próprias estratégias assistenciais, como é o caso da aprovação da Lei Berenice Piana (12.764/12). Essa lei é considerada uma das mais representativas por instituir a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA e estabelecer, para todos os fins legais, a pessoa com TEA como pessoa com deficiência, passando a estar resguardada por todas as diretrizes destinadas a essa população, o que garante inúmeros direitos referentes ao acesso a ações e serviços de saúde (BRASIL, 2012).

Diante o exposto, é relevante explicitar as características do TEA, segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), o TEA é classificado como um Transtorno do

¹ Psicóloga graduada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: thaoliveira@gmail.com

² Doutora em Educação Inclusiva pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Professora Adjunta no Instituto de Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social (PPGPS) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: patricialorenauerj@gmail.com

Neurodesenvolvimento, caracterizado por déficits persistentes na comunicação e interação social em múltiplos contextos, bem como em padrões de comportamento, interesses e atividades restritos, repetitivos e estereotipados (APA, 2014).

O Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) lançou um manual de orientação sobre o TEA em 2019, o qual aborda que o TEA não se restringe a um grupo social, sendo possível se manifestar em indivíduos de quaisquer condições financeiras, etnias ou raças. No entanto, dados mostram uma maior prevalência no sexo masculino, numa proporção de cerca de 4:18, entretanto, ainda não foram encontrados os motivos para essa predominância (SBP, 2019; VARELA; MACHADO, 2017).

Conforme Miranda et al. (2020) e SBP (2019), os primeiros sintomas costumam aparecer entre os 12 e 24 meses de idade. Apesar disso, o diagnóstico ocorre, em média, aos 4 e 5 anos de idade. Diante desses fatores, a intervenção precoce é considerada fundamental para a promoção do desenvolvimento cognitivo e adaptativo da criança. Em virtude de o TEA ser frequentemente associado a outros transtornos psiquiátricos, condições médicas e dificuldades motoras, Miranda et al. (2020), SBP (2019) e Zaqueu et al. (2015) orientam o encaminhamento de crianças com suspeitas de atrasos ou desvios no desenvolvimento neuropsicomotor para avaliação e tratamento com profissional especializado, como o psiquiatra infantil ou neuropediatra.

Em uma pesquisa realizada por Ribeiro et al. (2017 apud SBP, 2019), a pediatria aparece como o primeiro atendimento buscado pelas mães (84,2%), caracterizando sua importância para o rastreamento e direcionamento de quaisquer sintomas de atrasos no desenvolvimento. SBP (2019) e Varela e Machado (2017) ressaltam a necessidade de um trabalho conjunto entre as equipes interdisciplinares para objetivar a condução adequada das crianças e adolescentes com TEA, a fim de desenvolver habilidades e diminuir danos. Contudo, os familiares apresentam dificuldades para oferecer essa intervenção, visto que é custoso e demanda tempo e energia, ainda mais considerando a realidade de muitas mães, que precisam renunciar a sua carreira profissional para cuidar dos filhos, podendo

gerar problemas financeiros e desorganização da estrutura familiar (SBP, 2019).

No Brasil, segundo Portolese et al. (2017), a maioria dos atendimentos voltados a pessoas com TEA ocorre no Sistema Único de Saúde (SUS). No que se refere ao TEA, o tratamento acontece, geralmente, nos níveis da Atenção Básica e da Atenção Especializada. A Atenção Básica destina-se à identificação precoce, acompanhamento e cuidado integral dos indivíduos. Na Atenção Especializada encontram-se os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) e Centros de Atenção Psicossocial Infanto-juvenil (CAPSI). Considera-se que esses são os equipamentos mais preparados para atender as pessoas com TEA, visto que contam com profissionais especializados em saúde mental, além de ser composto por equipes multidisciplinares.

Em contrapartida, Portolese et al. (2017), por meio de um estudo que mapeou 650 instituições que prestam atendimento a indivíduos com TEA, indicam dificuldades que podem comprometer a assistência adequada no CAPSI, como: o número reduzido de unidades, equipes reduzidas, problemas na infraestrutura, carência de recursos humanos com formação especializada em TEA, falta de avaliação sistemática e periódica do processo de tratamento, priorizar intervenções grupais, entre outros.

Rossi et al. (2018), em um estudo de análise da rede virtual de acesso a informações sobre atendimento para Autismo no município do Rio de Janeiro, explicitam que estudos americanos indicam que crianças com TEA requerem serviços de apoio, como terapia ocupacional, fisioterapia e fonoaudiologia. No entanto, elas são 1,4 vezes mais propensas a não apresentarem suas necessidades de terapia atendida se comparado a crianças com outros transtornos do desenvolvimento.

Oliveira (2020), em um estudo bibliográfico sobre os direitos sociais da pessoa com TEA, enfatiza a relação que existe entre a prestação de direitos e a efetividade do tratamento. A autora explicita alguns aspectos que se configuram como fatores de risco ao desenvolvimento: demora no diagnóstico, equipe multidisciplinar despreparada para prestar o atendimento, o SUS não abranger todas as concepções terapêuticas necessárias para o tratamento, falta de

suporte escolar para inclusão, vulnerabilidade da estrutura familiar, figura paterna ausente e sobrecarga materna, dentre outros pontos.

Além disso, Cavalcante e Minayo (2009), em um estudo sobre as relações e representações sociais entre profissionais e familiares de três instituições no Rio de Janeiro que atendem crianças e adolescentes com deficiência, abordam a importância dos familiares terem ciência da legislação brasileira, dado que a falta de informação promove a perpetuação de um pensamento mítico de incapacidade de aprendizado ou de impossibilidade de sucesso de crianças e adolescentes com deficiência, o que impacta no cumprimento de atividades da vida regular.

Zaqueu et al. (2015), em um estudo com 92 crianças de cinco creches do interior de São Paulo, afirmam que há a necessidade de monitorar os indicadores de desenvolvimento nos aspectos de psicomotricidade, funções sensoriais, linguagem, comunicação, interação social, cognição e funcionamento sócio adaptativo desde o nascimento por serem importantes para identificação de quaisquer possíveis alterações ou transtornos do neurodesenvolvimento. Os autores destacam que a identificação precoce de alterações no processo de desenvolvimento da criança e o acesso a serviços de saúde de qualidade são essenciais para a detecção de fatores de risco, obtenção de diagnóstico precoce e tratamento especializado.

Considerando isto, o presente trabalho tem como objetivo analisar o acesso aos serviços de saúde por crianças ou adolescentes com TEA de diferentes classes sociais e avaliar a qualidade do atendimento e contribuição para o desenvolvimento infanto-juvenil por meio de dois instrumentos de pesquisa. Em face do exposto, levantou-se a hipótese de a maior renda *per capita* permitir o acesso a uma maior quantidade de atendimentos especializados capazes de interferir positivamente no desenvolvimento integral.

Método

A pesquisa de caráter exploratório utilizou o método qualitativo para análise dos resultados do questionário e estatística descritiva básica para entender melhor o perfil dos respondentes (FONTELLES et al., 2009). Este estudo faz parte de uma pesquisa maior intitulada “Habilidades Sociais de Crianças e Adolescentes com

Deficiência em Diferentes Contextos”, aprovada pela Comissão de Ética em Pesquisa sob o parecer 4.606.734 e CAAE 41962820.5.3002.5282.

Participaram 41 familiares, 29 advindos de divulgação em redes sociais e 12 do Grupo de Orientação Familiar (GOF) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com idades entre 25 e 56 anos ($M=39$; $DP=7,44$). As crianças têm idades entre 2 e 18 anos ($M=9$; $DP=4,48$). Em relação à classe socioeconômica, as mais prevalentes foram a B2 e C1, com 34,1% ($N=14$) e 31,7% ($N=13$) respectivamente, seguidas de 19,5% ($N=8$) na C2 e 14,7% distribuídos entre a A, B1 e D-E, ambas com $N=2$.

Convidaram-se os familiares de crianças e adolescentes com TEA com idades entre um e 18 anos. Os dados foram coletados de forma on-line por conta das medidas de restrições estabelecidas devido à situação da COVID-19 no país. Visto isso, optou-se por apresentar os seguintes instrumentos no Google Forms:

a) Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB). O instrumento avalia a classe socioeconômica através do grau de instrução do chefe de família, o acesso a serviços públicos e o poder de compra, assim é gerado um valor que indicará a classe à qual o indivíduo está inserido. (ABEP, 2019).

b) Questionário de Identificação de Acesso aos Serviços de Saúde (QIASS). O formulário foi desenvolvido pela primeira autora, sob a orientação da Prof^a Dr^a Patricia Lorena Quiterio. Seu objetivo é obter informações junto aos familiares/cuidadores acerca do acesso de crianças e adolescentes com TEA a serviços de saúde (ver APÊNDICE A). O questionário estrutura-se da seguinte maneira: (a) é composto por 10 itens de múltipla escolha; (b) as questões relacionam-se aos seguintes atendimentos: pediatria, neuropediatria, psiquiatria infantil, fonoaudiologia, psicologia, psicomotricidade, fisioterapia, terapia ocupacional e outros atendimentos; (c) as informações coletadas para esses atendimentos são: forma de acesso, frequência, desejo por maior frequência, duração, modalidade, orientação à família e contribuição do atendimento para o desenvolvimento da criança ou adolescente; (d) há duas perguntas discursivas sobre os atrasos no desenvolvimento e as mudanças observadas após o início do(s) atendimento(s); (e) ao final há um espaço para comentários gerais sobre os atendimentos. Antes de ser

aplicado, o instrumento passou pela avaliação de duas juízas, com formações acadêmicas em psicologia e pedagogia. Ambas o consideraram adequado e relevante para o cenário atual e fizeram sugestões que foram incluídas na versão final.

Resultados e Discussão

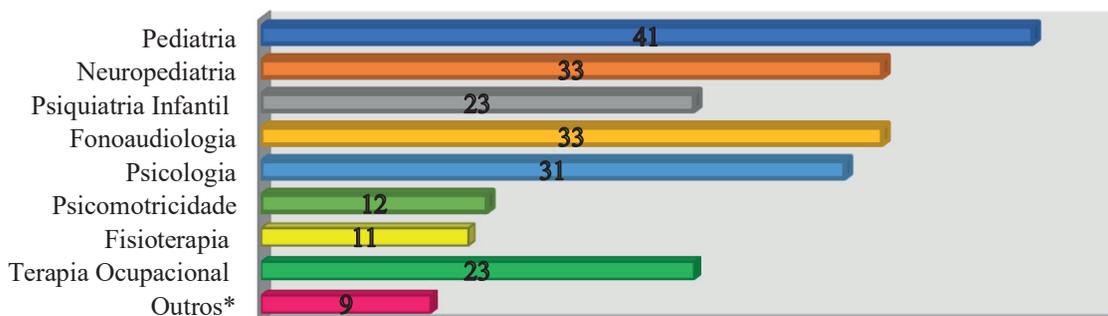
Os resultados apresentados correspondem aos dados obtidos por meio dos instrumentos utilizados, em que se obtiveram informações sobre os dados sociodemográficos, a classificação socioeconômica e o acesso e avaliação dos serviços de saúde de acordo com os participantes.

Por meio da análise, verifica-se uma predominância do gênero feminino nos familiares (92,7%). O grau de parentesco varia entre mães (90,2%), pais (4,9%) e irmãos (4,8%). Essa discrepância pode resultar em fatores de risco ao desenvolvimento da criança ou adolescente se relacionado a outras circunstâncias que podem explicar esse valor acentuado. Segundo a SBP (2019) e Oliveira (2020), muitas mães renunciam a sua carreira e trabalho, o que pode gerar dificuldades financeiras, vulnerabilidade da estrutura familiar, desgaste físico e emocional.

Outro ponto de destaque é a maior prevalência de meninos com TEA (70,7%) em relação às meninas (29,3%). A SBP (2019) e Varela e Machado (2017) identificam essa predominância e apontam para uma proporção de cerca de 4:18. No tocante aos locais de moradia dos participantes, nota-se que há uma maior participação no Rio de Janeiro (70,7%), seguidos do Rio Grande do Sul e São Paulo, ambos com 7,3%. O Paraná aparece com 4,9% e todos os outros estados têm 2,4% (Alagoas, Minas Gerais, Pernambuco e Santa Catarina). O Rio de Janeiro se sobressai pelo estudo ser realizado no local, inclusive onde o GOF ocorre semanalmente, o que gerou maior divulgação e consequentemente maior número de respostas.

O Gráfico 1 apresenta a quantidade de familiares que já tiveram acesso aos atendimentos listados na primeira pergunta do QIASS: “Quais atendimentos a criança ou adolescente tem atualmente ou já teve em sua vida?”.

Gráfico 1 – Quantidade de Participantes em cada Atendimento



*Psicopedagogia (3), Neuropsicologia (1), Musicoterapia (1), Nutricionista (1), Oftalmologista (1), Ortopedista (1), Hockey sobre Grama (1).

Conforme a SBP (2019), o profissional mais buscado pelas famílias é o pediatra, o mesmo observa-se na presente pesquisa, visto que todos os participantes já realizaram consulta com esse profissional. Assim, o pediatra se mostra como o principal aliado na identificação dos primeiros sinais de TEA ou outros aspectos dos marcos do neurodesenvolvimento. Em casos de suspeitas de atrasos no desenvolvimento neuropsicomotor, Miranda et al. (2020), SBP (2019) e Zaqueu et al. (2015) orientam que a criança seja encaminhada para avaliação e acompanhamento com médico especializado, geralmente o psiquiatra infantil ou neuropediatra, atendimentos que também aparecem com maior número de buscas pelos familiares.

Segundo Rossi et al. (2018), crianças com TEA requerem atendimentos como a terapia ocupacional, fisioterapia e fonoaudiologia, entretanto, são mais propensas a relatar uma demanda não atendida. O acesso à fonoaudiologia, conforme o Gráfico 1, se mostra elevado e confirma a necessidade do tratamento. Todavia, o acesso aos outros serviços citados é reduzido, sendo a terapia ocupacional um dos atendimentos mais mencionados pelos familiares quando se trata da dificuldade de acesso, principalmente pelo atendimento público.

O acesso aos serviços de saúde desde o nascimento e o trabalho conjunto das equipes interdisciplinares é considerado essencial para objetivar um tratamento mais adequado às especificidades de cada indivíduo. Nesse sentido, percebe-se que os atendimentos mais buscados pelos familiares estão de acordo aos mencionados na literatura como mais importantes (SBP, 2019; VARELA; MACHADO, 2017; ZAQUEU et al., 2015).

A partir dos atendimentos indicados pelos participantes, foram avaliados a qualidade desses serviços, os resultados estão reunidos na Tabela 1. Por uma questão de organização visual dos dados, a primeira parte da tabela apresenta o acesso e avaliação dos serviços de saúde referente à pediatria, neuropediatria, psiquiatria infantil e fonoaudiologia. E a segunda parte refere-se à psicologia, psicomotricidade, fisioterapia, terapia ocupacional e outros atendimentos.

Tabela 1 – Acesso e avaliação dos serviços de saúde

Variáveis	Pediatria		Neuropedia tria		Psiquiatria Infantil		Fonoaudiologia	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Forma de Acesso								
Particular	12	29,27	13	39,39	8	34,78	15	45,45
Plano de Saúde	17	41,46	11	33,33	4	17,39	10	30,30
Público	11	26,83	9	27,27	11	47,83	7	21,21
Frequência								
Semanal (1x)	2	4,88	1	3,03	2	8,70	25	75,76
Semanal (2x)	1	2,44	1	3,03	1	4,35	6	18,18
Quinzenal	3	7,32	3	9,09	2	8,70		
Mensal	7	17,07	7	21,21	9	39,13		

Semestral	14	34,15	11	33,33	4	17,39		
Anual	9	21,95	5	15,15	2	8,70		
Desejo por Maior Frequência								
Sim	17	41,46	18	54,55	10	43,48	25	75,76
Não	15	36,59	8	24,24	9	39,13	6	18,18
Duração								
15 min ou menos	6	14,63	2	6,06	4	17,39	1	3,03
Entre 15 e 30 min	12	29,27	8	24,24	4	17,39	11	33,33
Entre 30 e 45 min	9	21,95	6	18,18	5	21,74	16	48,48
Entre 45 e 60 min	8	19,51	8	24,24	4	17,39	2	6,06
Mais de 60 min	3	7,32	5	15,15	3	13,04		
Modalidade								
Individual	39	95,12	30	90,91	19	82,61	28	84,85
Em Grupo	1	2,44			1	4,35	3	9,09
Frequência de Orientação Familiar								
Sempre	25	60,98	18	54,55	12	52,17	11	33,33
Frequentemente	6	14,63	8	24,24	6	26,09	15	45,45
Raramente	5	12,20	2	6,06	1	4,35	4	12,12
Nunca	1	2,44						
Contribuição para o Desenvolvimento								

Sim	29	70,73	30	90,91	12	52,17	24	72,73
Em parte	8	19,51	1	3,03	6	26,09	5	15,15
Não	4	9,76			2	8,70	1	3,03

Variáveis	Psicologia		Psico- motricidade		Fisioterapia		Terapia Ocupacional		Outros*	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Forma de Acesso										
Particular	12	38,71	3	25,00	4	36,36	11	47,83	4	44,44
Plano de Saúde	9	29,03	6	50,00	2	18,18	6	26,09		
Público	9	29,03	3	25,00	4	36,36	4	17,39	3	33,33
Frequência										
Semanal (1x)	25	80,65	7	58,33	4	36,36	14	60,87	3	33,33
Semanal (2x)	2	6,45	1	8,33	2	18,18	6	26,09		
Quinzenal	1	3,23	1	8,33	1	9,09			1	11,11
Mensal										
Semestral	1	3,23								
Anual			1	8,33	1	9,09			2	22,22

Desejo por Maior
Frequência

Sim

26 83,87 10 83,33 5 45,45 17 73,91 5 55,56

Não

4 12,90 2 16,67 3 27,27 5 21,74 2 22,22

Duração

15 min ou menos

2 6,45 1 9,09

Entre 15 e 30 min

7 22,58 4 33,33 2 18,18 6 26,09 1 11,11

Entre 30 e 45 min

13 41,94 6 50,00 3 27,27 10 43,48 1 11,11

Entre 45 e 60 min

6 19,35 1 9,09 3 13,04 2 22,22

Mais de 60 min

1 3,23 1 4,35 1 11,11

Modalidade

Individual

26 83,87 9 75,00 6 54,55 18 78,26 5 55,56

Em Grupo

4 12,90 1 8,33 1 9,09 2 8,70 1 11,11

Frequência de
Orientação Familiar

Sempre

8 25,81 2 16,67 2 18,18 6 26,09 1 11,11

Frequentemente

16 51,61 7 58,33 5 45,45 11 47,83 4 44,44

Raramente

5 16,13 1 8,33 1 4,35

Nunca							1	4,35		
Contribuição para o Desenvolvimento										
Sim	26	83,87	8	66,67	6	54,55	20	86,96	6	66,67
Em parte	4	12,90	2	16,67	1	9,09	1	4,35		
Não							1	4,35		

*Psicopedagogia, Neuropsicologia, Musicoterapia, Nutricionista, Oftalmologista, Ortopedista, Hockey sobre Grama.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Em relação à forma de acesso, nota-se uma variação, já que em todos os serviços de saúde, com exceção aos que foram incluídos no item “outros”, apareceram os três tipos de acesso (particular, plano de saúde e público). Os familiares relataram dificuldades de acesso a atendimentos interdisciplinares pelo plano de saúde, como a psiquiatria infantil (17,39%) e a fisioterapia (18,18%), além dos serviços indicados no item “outros”, nos quais não há nenhum acesso pelo plano de saúde.

Constata-se que atendimentos mais específicos possuem maior acessibilidade na rede particular, como a fonoaudiologia (45,45%) e a terapia ocupacional (47,83%), sinalizando a necessidade de os cuidadores terem maior renda *per capita* para ofertá-los aos seus dependentes. Percebe-se também a dificuldade de acesso a todos os serviços pelo SUS, visto que os mesmos são ofertados, segundo Portolese et al. (2017), mas não em número suficiente para atender toda a população.

Na maioria dos atendimentos, o percentual de interesse no aumento da frequência foi elevado, demonstrando a carência pelos serviços. Zaqueu et al. (2015) destacam que o acesso a serviços de saúde de qualidade é imprescindível para monitorar os indicadores de desenvolvimento e identificar possíveis alterações, bem como possibilitar intervenções precoces. Cavalcante e Minayo (2009) enfatizam a importância da orientação familiar, na Tabela 1 se

sobressaem respostas positivas para esse fator, apenas na pediatria e na terapia ocupacional o item “nunca” foi marcado e ainda assim os percentuais não foram significativos.

Por fim, os familiares consideraram que os serviços de saúde contribuem para o desenvolvimento, totalmente ou parcialmente, somente uma pequena parte não percebeu nenhuma evolução após o início das intervenções. Esses resultados estão de acordo com a literatura no que diz respeito à importância do acesso a serviços de saúde de qualidade para a promoção de um desenvolvimento infantil saudável (MIRANDA et al., 2020; OLIVEIRA, 2020; ZAQUEU et al., 2015). No entanto, destaca-se à falta de efetividade na prestação de direitos em diferentes aspectos, como a forma de acesso, frequência e duração dos atendimentos, pontos que sofreram maiores críticas pelos respondentes do QIASS.

Com base nas respostas do QIASS e do Critério Brasil realizou-se uma análise, expressa na Tabela 2, com o objetivo de avaliar se a classe socioeconômica tem influência nos tratamentos oferecidos para estimular a criança ou adolescente com TEA.

Tabela 2 – Relação entre a classe socioeconômica e o acesso aos serviços de saúde

CCEB	Número de Atendimentos		Particular		Plano de Saúde		Público	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
A	6,00	1,41	3,50	2,12	5,00			
B1	5,50	0,71	4,50	0,71	1,00			
B2	5,57	1,70	3,64	2,29	2,90	1,60	2,33	2,31
C1	4,85	2,08	3,20	1,64	3,71	2,06	2,25	1,04
C2	5,25	1,98	2,00	1,00	2,67	1,53	4,00	1,41
D-E	5,00	2,83					4,50	2,12

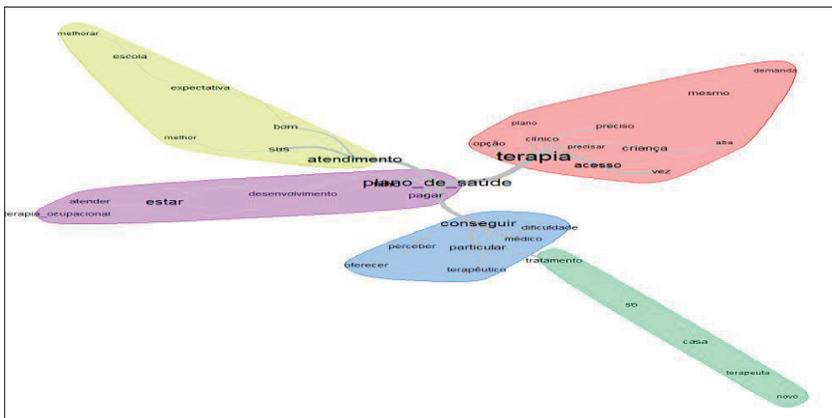
Fonte: Elaborado pelas autoras

Inicialmente, surgiu a hipótese de que a maior renda *per capita* permitiria o acesso a uma variedade de serviços de saúde, enquanto a baixa renda seria um empecilho para o acesso e continuidade dos tratamentos, o que não se confirmou pela pesquisa, já que não há diferença significativa na Tabela 2 em relação à quantidade de atendimentos por classe socioeconômica. Dessa forma, observa-se

que a equiparação ocorre pelo acesso ao SUS, pois todos os atendimentos realizados na classe D-E ocorrem na rede pública, diferente das classes A e B1, as quais não fazem nenhum uso do sistema público. Oliveira (2020) destaca a relevância social do SUS como ferramenta fundamental para diminuir disparidades e constata que a efetividade do direito à saúde de pessoas com TEA está relacionada à prestação de direitos que garantam o progresso do tratamento.

Para a análise qualitativa do QIASS foi utilizado o *software* IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*) e optou-se por realizar a análise de similitude dos comentários gerais sobre os atendimentos por abordar temas referentes a todas as perguntas. Essas respostas estão sintetizadas na Figura 1.

Figura 1 – Análise de similitude dos comentários sobre os atendimentos



Fonte: Elaborado pelas autoras

Conforme indicado na árvore de coocorrência, observa-se que houve muitos comentários sobre o plano de saúde, em que está fortemente associado à terapia, já que um propicia o outro. Essa forma de acesso aos atendimentos recebe variadas críticas dos cuidadores, que usam esse espaço para explicarem seus motivos, como a dificuldade de autorização para realizar os tratamentos e para

achar clínicas que aceitem o convênio; a falta de prestação de um serviço de qualidade; profissionais despreparados para perceber atrasos no desenvolvimento e sem especialização no tratamento do TEA; demora no diagnóstico e descredenciamentos dos profissionais. Diante disso, muitos optaram pelo SUS para realizar os acompanhamentos, apesar de haver reclamações em relação às poucas vagas. Portolese et al. (2017) indicam o CAPS e CAPSI como os equipamentos mais preparados para atender pessoas com TEA em virtude de os profissionais serem especializados em saúde mental e os atendimentos contarem com equipes multidisciplinares. Contudo, constata-se que os familiares consideram ter havido melhoras após o início das intervenções, comprovando o explicitado por Miranda et al. (2020), Oliveira (2020), SBP (2019) e Zaquero et al. (2015) a respeito da importância dos tratamentos para a promoção do desenvolvimento infantil saudável.

Considerações Finais

O presente estudo possibilita o conhecimento da realidade do acesso aos serviços de saúde por crianças e adolescentes com TEA em diferentes classes sociais. Nesse sentido, apresenta um direcionamento de ações que podem ser realizadas ao identificar possíveis alterações ou atrasos no desenvolvimento, tais como: os principais serviços buscados nessas condições e sua importância para a promoção do desenvolvimento, as instituições públicas que ofertam os tratamentos e os benefícios que os familiares têm direito. O estudo também apresenta contribuições em relação à sinalização da demanda por orientação profissional e familiar.

A pesquisa demonstra limitações devido a sua amostra ser composta majoritariamente por moradores do Rio de Janeiro, principalmente pela grande parte dos participantes residirem na capital, o que pode facilitar o acesso ao SUS e as políticas públicas pela maior demanda nessas regiões. Outro ponto a ser sinalizado diz respeito a todo o processo ter sido realizado de forma on-line, dificultando a participação de familiares com problemas de acesso à internet ou que tenham baixo ou nenhum conhecimento tecnológico.

Visto isso, sugerem-se novos estudos com uma amostragem maior e composta por diferentes regiões do país. Indica-se também a

produção de maiores conteúdos relacionados ao TEA e ao desenvolvimento infantil, com uma linguagem adequada a todas as pessoas. Por fim, espera-se com este estudo apresentar informações relevantes aos familiares de crianças e adolescentes com TEA, contribuir para o avanço do conhecimento científico e incentivar a produção de novas pesquisas.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA. **Critério de Classificação Econômica Brasil**. 2019. Disponível em: <<https://abep.org/criterio-brasil>> Acesso em 08 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm> Acesso em 08 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso em 08 jul. 2022.

CAVALCANTE, Fátima Gonçalves; MINAYO, Maria Cecília de Souza. Representações sociais sobre direitos e violência na área da deficiência. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 57-66, fev. 2009.

CUMIM, Jéssica; MÄDER, Bruno Jardini. Espaço que a criança e adolescente com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista ocupa na rede de atenção psicossocial: revisão integrativa da literatura. **Psicologia Revista**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 404-421, dez. 2020.

FONTELLES, Mauro José et al. Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. **Revista paraense de medicina**, v. 23, n. 3, p. 1-8, jul-set. 2009.

MIRANDA, Juliana Rodriguez et al. Evidências de validade de critério do Inventário Dimensional de Avaliação do Desenvolvimento Infantil para rastreio do Transtorno do Espectro do Autismo. **Revista Neuropsicologia Latinoamericana**, Porto Alegre, v. 12, n. 3, p. 19-29, jul. 2020.

OLIVEIRA, Mariana Ferreira. Os direitos sociais da pessoa autista à luz da teoria das necessidades humanas básicas. In: V ENCONTRO DE PESQUISAS JUDICIÁRIAS DA ESCOLA SUPERIOR DA MAGISTRATURA DO ESTADO DE ALAGOAS. O Poder Judiciário como garantidor dos direitos humanos: **Anais**. Maceió: Escola Superior da Magistratura de Alagoas, ESMAL, 2020. p. 137-150.

PORTOLESE, Joana et al. Mapeamento dos serviços que prestam atendimento a pessoas com Transtorno do Espectro Autista no Brasil. **Cad. Pós-Grad. Distúrb. Desenvolv.**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 79-91, dez. 2017.

ROSSI, Livia Peluso et al. Caminhos Virtuais e Autismo: acesso aos serviços de saúde na perspectiva da Análise de Redes Sociais. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 23, n. 10, p. 3319-3326, out. 2018.

SANTOS, Wederson. Deficiência como restrição de participação social: desafios para avaliação a partir da Lei Brasileira de Inclusão. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3007-3015, out. 2016.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Transtorno do Espectro do Autismo. **Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento**, n. 5, p. 1-24, abr. 2019.

VARELA, Beatriz; MACHADO, Pedro Guilherme Basso. Uma breve introdução sobre autismo. **Cad. da Esc. de Educ. e Human.**, Curitiba, v. 1, n. 11, p. 25-39, jan. 2017.

ZAQUEU, Livia da Conceição Costa et al. Associações entre Sinais Precoces de Autismo, Atenção Compartilhada e Atrasos no Desenvolvimento Infantil. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 31, n. 3, p. 293-302, set. 2015.

Apêndice A – Questionário de Identificação de Acesso aos Serviços de Saúde (QIASS)

Link de acesso ao questionário:
<https://forms.gle/VzmW2A2fEi7C6Q1d6>

EDUCAÇÃO PARA O LAZER E O TURISMO NA CONTEMPORÂNEIDADE: UMA PROPOSTA PARA O ENVELHECIMENTO ATIVO NA AMAZÔNIA

OLIVEIRA, Ticiania Pereira de (UCS)¹
HOLANDA, Ellen Oliveira Nobre (FUNATI-AM)²
BRITO, Kennya Márcia dos Santos Mota (FUNATI-AM)³

Introdução

Os fenômenos do envelhecimento humano bem como da longevidade, podem ser considerados conquistas sociais da atualidade. A associação entre fatores como o desenvolvimento da Ciência e Tecnologia, somados às regulamentações da jornada de trabalho, diminuição das taxas de mortalidade e fecundidade, corroboram para um cenário favorável para o aumento da expectativa de vida da população.

Tal ganho pode ser proporcionalmente comparável ao desafio da sociedade, do poder público e também da iniciativa privada, adequar-se a esta nova realidade social onde pessoas idosas são em maior número e cada vez mais ativas e participativas.

Dentre os desafios dessa empreitada, figura a urgente necessidade da educação para o envelhecimento a fim de desmistificar e informar a sociedade a respeito dos diferentes aspectos do processo do envelhecimento.

Não se trata de romantizar tal fase da vida e ignorar seus desafios e dramas, sobretudo a partir do paradigma social, onde o adulto idoso acaba por retirar-se de determinadas funções e círculos de convivência como comenta Debert (2012): “[...] a velhice, em nossa sociedade, mesmo quando não se associa à pobreza ou à invalidez, tende a ser vista como um período dramático por implicar a

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Turismo e Hospitalidade na Universidade de Caxias do Sul – UCS, Bacharela e Mestra em Turismo. E-mail: ticiania12@hotmail.com

² Psicóloga e Especialista em Gerontologia pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA atuando na Fundação Universidade Aberta da terceira Idade – FUnATI-AM. E-mail: eonobre@hotmail.com

³ Doutora em Gerontologia Biomédica pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Assistente Social e Coordenadora de Ensino na FUnATI-AM. E-mail: kmotaesa@gmail.com

passagem, tida como indesejada, de um mundo amplo e público para um mundo restrito e privado (DEBERT, 2012, p. 25)”.

A jornada que leva à velhice, por conta de diferentes aspectos contemporâneos de ordem cultural, os contatos sociais acabam por se tornar paulatinamente mais escassos seguido de lacunas em alguns dos papéis que os mesmos representavam, colaborando assim, para o enclausuramento progressivo limitando-se a passar a maior parte do tempo no ambiente doméstico. Conhecida como “síndrome do ninho vazio”, os filhos crescem e seguem seu caminho, o trabalhador se aposenta, fica viúvo, perde amigos e parentes mais próximos, vai aos poucos vendo suas funções subtraídas. Embora não seja um cenário generalizado, tal cenário tem sido mudado ao longo dos anos (FERRIGNO, 2006).

Um importante trabalho de investigação a partir da Psicologia Social foi realizado pela Dra. Ecléa Bosi e a autora nos ilustra o envelhecimento a partir de seus desafios ainda que considere um processo natural:

A velhice, que é fator natural como a cor da pele, é tomada preconceituosamente pelo outro. Há no transcorrer da vida, momentos de crise de identificação: na adolescência também nossa imagem se quebra, mas o adolescente vive um período de transição, não de declínio. O velho sente-se um indivíduo diminuído, que luta para continuar sendo um homem. O coeficiente de adversidade das coisas cresce: as escadas ficam mais duras de subir, as distâncias mais longas a percorrer, as ruas mais perigosas de atravessar, os pacotes mais pesados de carregar. O mundo fica eriçado de ameaças, de ciladas. Uma falha, uma pequena distração são severamente castigadas (BOSI, 1994, p. 79).

Uma diferenciação sobre o envelhecimento enquanto processo natural da vida e o tornar-se velho é defendido por alguns estudiosos. Em sua obra denominada Envelhescência, o médico geriatra Euler Ribeiro (2008) reitera tal diferença assim ilustrando:

Idoso é quem tem idade avançada, velho é quem perdeu a motivação para viver. O passar do tempo degenera as células, a velhice degenera o espírito (por isto existem velhos de todas

as idades). Você é idoso quando se pergunta se vale à pena, você é velho quando responde que não (RIBEIRO, 2008, p. 29)

Desta forma e complementando tal afirmação, em um estudo realizado em uma Instituição de Longa Permanência para Idosos, a antropóloga Guita Grin Debert (2012) faz uma analogia parecida a proposta por Ribeiro e menciona tratar-se do nível de autonomia um dos principais fatores que definiriam então o indivíduo velho:

Os velhos propriamente ditos são aqueles que, por razões de ordem física, perderam toda a capacidade de se movimentar e permanecer sós. Necessitam de um acompanhante em tempo integral e são incapazes de estabelecer um relacionamento e até mesmo de reconhecer outras pessoas, inclusive os próprios familiares (DEBERT, 2012, p. 124).

Importante e indispensável mencionar que o processo do envelhecimento humano possui aspectos biopsicossociais e não pode ser considerado de maneira isolada senão por suas diferentes perspectivas que lhe são próprias.

O estudo dos aspectos biológicos e clínicos do envelhecimento é denominado Geriatria, especialidade médica que se dedica ao cuidado do paciente idoso. Por outro lado, considerando os aspectos psicossociais de tal processo, a Gerontologia vem se debruçar sobre o entendimento de tal fenômeno considerando o idoso e seus processos psicológicos e sociais.

Destacando o que nos informa Lopes (2006): “A heterogeneidade do tema é determinado pelas peculiaridades socioculturais e contingências dos percursos, implicando a definição de velhice como constante e inacabado processo de subjetivação” (LOPES, 2006, p. 88). A autora ainda menciona a Gerontologia tratar-se do estudo do envelhecimento, sobretudo dos fatores que interferem nas populações.

Do ponto de vista social, BOSI (1994) destaca que a velhice, socialmente construída, decorreria majoritariamente da luta de classes do que de conflitos intergeracionais. A autora sugere ainda que a vida precisa ser modificada, recriada, reestabelecendo novas relações sociais para que os trabalhadores ao envelhecerem não sejam marginalizados, em suas palavras: “Para que nenhuma forma

de humanidade seja excluída da humanidade é que as minorias têm lutado, que os grupos discriminados têm reagido. A mulher, o negro, combatem pelos seus direitos, mas o velho não tem armas. Nós é que temos que lutar por ele (BOSI, 1994, p. 81).”

Assim, este trabalho tem como tarefa aportar conteúdos que colaborem para desmistificar aspectos sociais do processo do envelhecimento humano e fomentar a discussão sobre a importância da educação para a prática de atividades de Lazer e Turismo. Levando em conta que tais atividades podem constituir ferramentas importantes no contexto da qualidade de vida não apenas na velhice em si, como também a caminho desta. Pautando tais atividades para além dos benefícios individuais que possa oferecer, os processos de sociabilização como pano de fundo para atividades que proporcionem prazer, satisfação e qualidade de vida àqueles que delas usufruem.

Desmistificando o envelhecer

O Dr. Euler Ribeiro (2008), médico geriatra e cientista também no campo da gerontologia, destaca a importância da quebra de paradigmas ultrapassados sobre informações errôneas sobre o processo do envelhecimento, a saber:

Há muito acreditava-se que a maior parte da população mundial de idosos se concentravam nos países mais desenvolvidos e creditava-se a longevidade apenas às sociedades mais abastadas. Assim, não é correto essa afirmação conforme nos informa o autor:

Dos quase seiscentos milhões de idosos que vivem ao redor do mundo, mais da metade vive nos países em desenvolvimento. Isto ocorre devido à queda acentuada da mortalidade precoce por infecções e doenças crônicas, graças às melhorias no saneamento, na atenção de saúde básica, nas condições habitacionais e nutricionais, na prevenção e controle das infecções com o avanço da medicina (RIBEIRO, 2008, p. 31)

O autor menciona ainda quais fatores seriam responsáveis pelo aumento da longevidade populacional, confirmando que, avanços científicos e tecnológicos bem com a urbanização das cidades, somam-se e melhoram a qualidade de vida da população.

Seria ingênuo ou desleal imaginar que todos os indivíduos envelhecem de maneira igual em uma sociedade marcada por desigualdades. Assim, é consenso entre os autores pesquisados o entendimento da heterogeneidade do processo de envelhecimento, uma vez que a própria velhice em si se trata de uma cronologia criada pela sociedade. A esse respeito Ribeiro (2008) informa: “A heterogeneidade tende a aumentar com a idade, por causa da diversidade de estilos de vida, oportunidades educacionais, expectativas e papéis sociais e fatores de personalidade, cujos efeitos são iterativos e sobrepostos às influências genéticas (RIBEIRO, 2008, p. 31)”.

Ainda no cerne da discussão da provável homogeneidade do processo de envelhecimento e, uma vez já mencionado que se trata de um processo heterogêneo, o autor nos ensina a respeito de outra inverdade amplamente difundida a respeito da velhice: homens e mulheres envelhecem da mesma forma. Totalmente incorreto conforme informa Ribeiro (2008):

A velhice é um fenômeno preponderantemente feminino. A expectativa de vida é mais ampla no sexo feminino. Em média as mulheres vivem mais de três a oito anos que os homens. Contudo, as mulheres são mais acometidas de osteoporose, diabetes, hipertensão, incontinência urinária e artrite. Já os homens são vítimas mais frequentes de doenças cerebrovasculares e cardiovasculares do que as mulheres (RIBEIRO, 2008, p. 31).

Outros autores mencionam e reiteram o fenômeno conhecido como feminilização ou feminização da velhice (DEBERT, 2012; NERI, 2007). Tal fenômeno ocorre em virtude de uma série de fatores, dentre os quais podemos destacar a maior dedicação da mulher com sua saúde e seus cuidados pessoais, por exemplo.

Considerando o mundo do trabalho, por muito tempo a pessoa idosa foi considerada como inapta para o desempenho de suas atividades, não tendo mais o que oferecer e com o que colaborar, caindo-se assim a aposentadoria. Etapa da vida em que o trabalhador se desliga de suas atividades laborais, compulsoriamente, em alguns casos. Tais tarefas poderiam ser facilmente substituídas e readaptadas.

Outrossim, no Brasil a pessoa idosa, tendo contribuído ou não para a previdência social, caso se encontre comprovadamente em situação de vulnerabilidade social, estará elegível para receber o Benefício de Prestação Continuada (BPC), cujo objetivo é atender minimamente as condições necessárias para a subsistência. Logo, em muitos dos casos, não apenas a pessoa idosa acaba por ser contemplada como também para a colaborar no sustento da família, desmistificando que o idoso seja um peso para a sociedade (RIBEIRO, 2008).

O chamamento para a construção de uma nova mentalidade sobre o processo do envelhecer é urgente e necessário pois o preconceito, a falta de informação, o desconhecimento acabam por penalizar e estigmatizar ainda mais a população de idosos que só aumenta com o passar dos anos. Tais paradigmas precisam ser revistos o mais breve possível e atualizados a fim de que nós, enquanto sociedade, possamos dar a resposta que o segmento necessita. Lopes (2006) nos encoraja: “Se conseguirmos nos relacionar com os idosos sem preconceitos, sem olhar viciado e sem ter medo da nossa própria velhice, poderemos, mais facilmente, ajudá-los a viver com mais qualidade e, com o aprendizado, preparar melhor o nosso próprio amanhã (LOPES, 2006, p. 98)”.

Como em todas as fases da vida, a velhice também tem suas dificuldades e obstáculos. Do ponto de vista psicossocial, Vellas (2009) destaca: “O envelhecimento se efetua não somente pela apatia intelectual, que vai até aquele estado de prostração característica da senescência do sono intelectual que é o anúncio da própria morte; efetua-se, também, pelo recolhimento sobre si mesmo, feito de solidão, depois de insociabilidade” (VELLAS, 2009, p. 12).

Isolar-se e retirar-se são aspectos comumente detectados em pessoas idosas desde os tempos mais antigos. Em sua obra denominada *A Solidão dos Moribundos*, o sociólogo Norbert Elias lança luz sobre as agruras do envelhecimento e o conflito social da morte. Porém, o autor esclarece que qualquer indivíduo a qualquer tempo pode render-se à decadência:

Muitas pessoas morrem gradualmente; adoecem, envelhecem. As últimas horas são importantes, é claro. Mas muitas vezes a

partida começa muito antes. A fragilidade dessas pessoas é muitas vezes suficiente para separar os que envelhecem dos vivos. Sua decadência as isola. Podem tornar-se menos sociáveis e seus sentimentos menos calorosos, sem que se extinga sua necessidade dos outros (ELIAS, 2001, p. 8).

Para Elias (2001), essa ruptura social, seguida do isolamento, corresponde a um convite à solidão, podendo até causar a antecipação da morte. Não podemos ignorar a miséria afetiva que emerge do isolamento das pessoas, em especial da pessoa idosa o que acaba por fragilizar sua saúde. É fundamental que indivíduo resgate a sensação de pertencimento e isso se dá ultrapassando toda a negatividade que está intrinsecamente relacionada ao envelhecimento (LOPES, 2006).

A autora defende o investimento em um novo projeto de vida e define como momento criativo “a perspectiva de mudança que contém a busca de algo significativo. A revisão do projeto de vida, adequando-o à realidade atual, inclusive do ponto de vista das condições pessoais, orgânicas e econômicas, indica soluções criativas e individuais (LOPES, 2006, p. 95)”.

A batalha contra o envelhecimento do cérebro, igualmente exige que se combata o isolamento, o recolhimento sobre si mesmo. Devendo assim, potencializar o máximo possível a realização de contatos sociais sem medir esforços para alcançar tal objetivo (VELLAS, 2009). O autor ainda nos dá exemplos práticos a esse respeito:

As relações com os que estão próximos, os vizinhos, o quitandeiro, o padeiro, a pessoa sentada ao seu lado no banco de um jardim público. Mas deve-se ir bem além deste círculo limitado, e isto se dará plenamente nas associações, nos clubes que reúnem pessoas idosas do bairro ou da cidade. É verdade que vão se reencontrar com as mesmas pessoas, mas vão se reencontrar. Há nestes lugares, a ocasião, e como isto é útil, de conversas, de estabelecimento de laços, de amizades, até mesmo de animosidades, de todo modo reencontros (VELLAS, 2009, p. 139).

Interagir é preciso!

Os indivíduos não apenas podem como devem aprender a conviver em sociedade, respeitando regras e limites específicos de cada comunidade e, segundo Elias (2001) “Sem aprendizado, não são capazes de funcionar como indivíduos e membros de grupo. Em nenhuma outra espécie essa sintonia com a vida coletiva teve tão profunda influência sobre a forma e desenvolvimento do indivíduo como na espécie humana” (ELIAS, 2001, p. 11).

A respeito da sociabilização, Anita Liberalesso Neri (2014) em sua obra Palavras-chave em Gerontologia explica:

O envolvimento social é definido pelo desempenho de atividades que oferecem oportunidade para interação com outras pessoas, na sociedade ou na comunidade. A participação social é uma forma de envolvimento social em que as pessoas se comprometem com grupos, instituições, organizações e ideologias, tendo em vista objetivos comuns. A exclusão social implica em restringir o acesso de indivíduos e categorias etárias, raciais ou econômicas aos bens e às oportunidades sociais que lhes são devidos como cidadãos de direitos (NERI, 2014, p. 328).

A autora deixa claro sobre os aspectos, tanto do envolvimento como da exclusão social e da necessidade de que os direitos dos cidadãos sejam respeitados de maneira justa e igualitária.

No que tange a necessidade do idoso em socializar-se, uma oportunidade seria por intermédio das atividades em grupo, seja da mesma faixa etária ou não, pois ambos trariam diferentes possibilidades. No caso de grupos de idosos, Lopes (2006) explica: “Grupos com certa homogeneização etária dos participantes resultam em espaço onde o indivíduo se sente respeitado como cidadão, pleno de direitos e livre para expressar problemas, dificuldades e carências (LOPES, 2006, p. 95)”.

Outro importante estudo sobre envelhecimento que menciona a importância de atividades em grupo é resultado da pesquisa de Silene Sumire Okuma (2012). A mesma destaca:

O grupo torna-se um redutor do estresse, auxiliando o idoso a manter um autoconceito positivo ante a diminuição de energia e as dificuldades que surgem. Ademais, o suporte social, associado ao fato de poder desempenhar uma atividade, pode contribuir para reforçar o sentimento de valor pessoal, reforçando ao mesmo tempo o autoconceito e sentimento de autoeficácia, e facilitando o modo de lidar com situações de estresse (OKUMA, 2012, p. 79)

No âmbito das relações e interações sociais, Vellas (2009) compara os diferentes contextos. O da passividade e o do protagonismo. A pessoa idosa que optar por não se isolar e sentenciar-se à solidão, tornar-se-á pessoa central de sua própria existência e poderá desfrutar e empreender novos projetos:

Que diferença entre um “terceira idade” vivendo na solidão, voltado sobre si mesmo, finalmente ausente, prostrado, fora do mundo e logo fora da vida, e um outro, aberto, atento a tudo o que o rodeia, interessado por todas as coisas que lhe dizem respeito! Aquele que tem a sua frente longos anos livres ativos, um período consagrado não à servidão de uma vida ativa e frequentemente banal e dura, mas a tudo o que não foi feito e que ele teria vontade de fazer (VELLAS, 2009, p. 140).

O envelhecimento ativo e suas possibilidades

No ano de 2005, a Organização Mundial de Saúde cunhou o termo Envelhecimento Ativo que, vem a ser: “Envelhecimento ativo é o processo de otimização das oportunidades de saúde, participação e segurança, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida à medida que as pessoas ficam mais velhas” (OMS, 2005, p. 13)”.

Assim, a proposta consiste em preparar-se com antecedência para, ao chegar à velhice, o indivíduo tenha melhores condições de vida, saúde e autonomia.

Os três pilares básicos sob os quais estão assentadas as ações voltadas para o envelhecimento ativo são a saúde, a participação e a segurança.

Em termos de garantia de boa saúde, a idéia consiste em minimizar os fatores de risco responsáveis pelo desenvolvimento de

doenças crônicas assim como diminuição funcional bem como na elevação dos fatores de proteção. Assim, a autonomia sobre a vida do idoso se prolongará de maneira qualiquantitativa. Àqueles que necessitarem de atenção médica e serviços essenciais à saúde também terão suas demandas atendidas.

Para fins de cidadania e participação social, espera-se que o idoso continue colaborando com a sociedade seja de maneira formal ou não. A participação da pessoa idosa em atividades culturais, espirituais e socioeconômicas conforme sua preferência e capacidade deve ser incentivada.

Por fim e não menos importante, a segurança requer programas e políticas focadas na garantia da segurança física, financeira e social das pessoas idosas, assegurando-lhes uma rede de segurança social dignidade, assistência e proteção aos que envelheceram. Comunidade e familiares devem receber ferramentas para o cuidado de seus membros, promovendo incentivo a jovens e adultos para que se preparem para a velhice tendo em vista as práticas de saúde, relações sociais e organização financeira (OMS, 2005).

Lazer, turismo e o idoso ativo

Através da reorganização de atividade e seus elementos básicos como regras, metodologias e equipamentos, a acessibilidade poderá ser alcançada de maneira inclusiva. Aspectos sociais, físicos, afetivos, psicológicos, culturais e lúdicos estarão presentes (SOUZA, 2010).

Por sua vez, a meta das atividades de lazer devem ser proporcionar entretenimento, descanso, recreação, divertimento bem como desenvolvimento pessoal. Corresponde ao conjunto de ocupações às quais o indivíduo possa entregar-se espontaneamente.

Outra autora, Oliveira (1996) que aposta nas atividades de lazer para benefício da população idosa nos diz:

O envelhecimento é um processo natural da vida humana que traz consigo uma série de modificações biopsicossociais que alteram a relação do homem com o meio no qual está inserido. Uma dessas alterações, de âmbito social, é o aumento

considerável do tempo livre que as pessoas adquirem com o advento da aposentadoria, ocorrência frequente nessa etapa da vida. Este tempo poderá ser utilizado de diferentes formas sendo uma delas com atividades de lazer (OLIVEIRA, 1996, p. 113)

O benefício psicológico advindo da possibilidade que o indivíduo vislumbra em dar continuidade ao seu desenvolvimento pessoal, se dá por intermédio da prática de atividades que sejam significativas para ele segundo analisa Okuma (2012): “uma vez que todos mantêm sua capacidade de mudança e adaptação (OKUMA, 2012, p. 79)”.

Dentre as diferentes possibilidades de lazer e, considerando o crescente fenômeno do envelhecimento, Fromer & Vieira (2003) destacam: “O turismo, não apenas enquanto atividade de mercado, mas também como uma das manifestações socioculturais mais expressivas da atualidade, não pode ignorar uma transformação tão contundente (FROMER e VIEIRA, 2003, p. 16)”. As autoras ainda salientam a falta de preparo do mercado para acolher esse público:

No que diz respeito ao turismo, a tendência de crescimento do mercado de terceira idade é, reconhecidamente, um prenúncio de novas oportunidades de negócios. Contudo, apesar do enorme potencial de consumo, a oferta turística para esse segmento parece ser, ainda hoje, uma lacuna a ser preenchida (FROMER & VIEIRA, 2003, p. 47).

Para as autoras, as práticas turísticas através das viagens, potencialmente cumpririam um importante papel junto ao segmento da terceira idade pois, se trata de instrumento ativo de participação social, não estando limitado à passividade da contemplação. Outros benefícios mencionados são a elevação da autoestima e fator de realização pessoal pela possibilidade de ter experiências distintas do seu cotidiano. O lazer turístico, segundo elas, seria bastante significativo por incentivar a sociabilidade, comunicação e expansão de seu universo cognitivo através de novas vivências (FROMER & VIEIRA, 2003).

Considerações finais

Ao emplacarmos a trajetória teórico conceitual de bases multidisciplinares que assentam nosso debate, é indiscutível o papel da educação nos processos que norteiam nossa discussão. As múltiplas facetas do processo do envelhecimento humanos nos dá a oportunidade de, sob a égide psicossocial, nos debruçarmos sobre o tema do que significa o envelhecer para o indivíduo e para a sociedade.

A resignificação de suas trajetórias, o combate ao isolamento social, a antecedência com a qual cada indivíduo precisa encarar que, cedo ou tarde se a velhice não chegar, ele irá até ela pois assim é o ciclo de nossas vidas.

A morte é inevitável. O envelhecimento sim pode ter seus aspectos negativos atenuados conforme formos nos educando enquanto sociedade, a nos prepararmos para este momento de nossas vidas. Estar entre as pessoas que amamos, estabelecer novas conexões e não cair nos ostracismos, são apenas alguns dos desafios do tornar-se velho. Viajar, conhecer novos lugares, culturas e pessoas. Experimentar novas gastronomias e intercambiar saberes é um tesouro pessoal que levamos para a vida. Nada levaremos senão nosas lembranças, experiências, amores e afetos.

Esperamos ter colaborado para reflexão a respeito dos temas propostos, sabendo que é impossível esgotar o tema, porém com a sensação de haver somado aos saberes que orbitam sobre eles.

Referências

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças dos Velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

DEBERT, Guita Grin. **A Reinvenção da Velhice: Socialização e Processos de Reprivatização do Envelhecimento**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 2012.

FERRIGNO, José Carlos. A identidade do jovem e a identidade do velho: questões contemporâneas. In: Vários colaboradores. Edição dos 60 anos do SESC e PUC São Paulo. **Velhices: Reflexões contemporâneas**. São Paulo: SESC: PUC, 2006, p. 11-24.

- _____, José Carlos. **Co-educação entre gerações**. Petrópolis: Vozes; São Paulo: SESC, 2003.
- FROMER, Betty e VIEIRA, Débora Dutra. **Turismo e Terceira Idade**. São Paulo: Aleph, 2003. – (Coleção ABC do Turismo).
- LOPES, Ruth Gelehter da Costa. Diversidades na velhice: reflexões. In: Vários colaboradores. Edição dos 60 anos do SESC e PUC São Paulo. **Velhices: Reflexões contemporâneas**. São Paulo: SESC: PUC, 2006, p. 87-100.
- NERI, Anita Liberalesso. **Palavras-chave em Gerontologia**. Campinas: Editora Alínea, 2014 - (Coleção Velhice e Sociedade).
- OKUMA, Silene Sumire. **O Idoso e a Atividade Física: Fundamentos e pesquisa**. Campinas: Papirus, 2012 – (Coleção Vivacidade).
- OLIVEIRA, Yeda Aparecida Duarte de. O lazer do idoso. In: RODRIGUES, Rosalina Aparecida; DIOGO, Maria José D’Elboux (Orgs.). **Como cuidar dos idosos**. Campinas: Papirus, 1996, p. 113-119 - (Coleção Vivacidade).
- RIBEIRO, Euler Esteves. **Envelhescência: Envelhecer Bem e com Qualidade!** Rio de Janeiro: UnATI/UERJ, 2008.
- SCANDOLARA, Luizandra Bendo. A importância dos vínculos afetivos para o envelhecimento ativo. In: TERRA, Nilton Luiz; BÓS, Ângelo J. G. (Orgs.). **Temas sobre envelhecimento ativo**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.
- SOUZA, Maria Aparecida Ceciliano de. **Esporte para Idosos**. São Paulo: Edições SESC SP, 2010.
- OMS, Organização Mundial de Saúde; WHO, World Health Organization. **Envelhecimento ativo: uma política de saúde**; tradução Suzana Gontijo. – Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2005.

LÍNGUAS EM FRONTEIRAS: DIVERSIDADE LINGUÍSTICA EM RORAIMA

LIMA, Adria Mayara Almeida (UFRR)¹

SILVA, Katiane Rodrigues da (UFRR)²

FERREIRA, Midiã Rodrigues (UFRR)³

Introdução

O Brasil é um país de dimensão continental abrangendo diversas culturas oriundas do processo de colonização e migração. O país caracteriza-se pelo processo histórico como uma nação multilíngue composto de diversas línguas. Todavia, a Constituição Federal no artigo 13 estabelece o português como o idioma oficial (CUNHA, 2008; PESSOA, 2010).

No âmbito escolar (catequese) o Brasil por meio de sua política colonizadora passou a estabelecer a predominância do português como forma de domínio cultural dos povos dominados. Esse processo ainda hoje reflete barreiras para o desenvolvimento à pluralidade dos idiomas ensinados em sala de aula.

Ao evidenciar o contexto migratório atual das últimas décadas, principalmente no estado de Roraima que recebeu um grande contingente de venezuelanos percebe-se que o âmbito escolar tornou-se cada vez mais intercultural se configurando em um desafio para as escolas locais desenvolver um processo de aquisição da linguagem e aprendizagem para proporcionar o ensino da língua portuguesa e uma contextualização linguística considerando assim, as línguas presentes como: Português, Espanhol, Inglês e as Línguas Indígenas.

Diante desse contexto, a pesquisa levanta a temática das línguas em fronteira e a diversidade linguística em Roraima considerando o contexto histórico de colonização e ocupação da

¹ Mestranda em Letras/PPGL. Estudos de Linguagem e Cultura Regional na Universidade Federal de Roraima – UFRR/E-mail: adriamayrr@gmail.com

² Mestranda em Letras/PPGL. Estudos de Linguagem e Cultura Regional na Universidade Federal de Roraima – UFRR/E-mail: kr2614@gmail.com

³ Mestranda em Letras/PPGL. Estudos de Linguagem e Cultura Regional na Universidade Federal de Roraima – UFRR/E-mail: midi.rf.2@gmail.com

região e o processo migratório dos últimos anos, tendo como objetivo analisar sobre a diversidade linguística do estado de Roraima apresentando um panorama das Línguas que formam o quadro linguístico do estado.

Nesse sentido o estudo parte inicialmente de uma revisão de literatura de caráter descritivo, bibliográfica, sob uma abordagem metodológica sistêmica de cunho qualitativo e exploratório, pois busca analisar as causas e efeitos dos fenômenos que colaboram para análise do contexto histórico e cultural que contribuem para a formação do quadro linguístico de Roraima.

O artigo está dividido em quatro sessões. Primeiramente trata-se da introdução apresentando a temática, o objetivo e o método aplicado a pesquisa. Seguido da fundamentação teórica que aborda uma breve contextualização do processo migratório no Brasil e em Roraima, fazendo um breve apanhado da língua portuguesa, língua Espanhola, língua inglesa e língua indígena. Por fim discorre sobre as considerações finais mostrando o mosaico linguístico no estado de Roraima.

Migração em Roraima

O processo migratório atual que compreende o fluxo de venezuelanos entrando no território brasileiro atingiu principalmente a região Norte. O estado de Roraima por ser uma região de fronteira com a Venezuela recebe diariamente uma demanda muito grande de imigrantes que afeta sua infraestrutura de acolhimento. No entanto, o estado brasileiro não possui esta infraestrutura adequada para acolher com dignidade todos esses imigrantes (ROCHA; RIBEIRO, 2018).

Assim, devido esta relação de adequações de imigrantes na sociedade brasileira, surgiram muitos desafios, os quais foram visíveis, como por exemplo: o domínio da língua, a integração da nova cultura brasileira, e a questão da xenofobia. Dessa forma, com o aumento de matrículas de alunos imigrantes nas instituições de ensino, passou a ser um grande desafio nas escolas, devido à preocupação de como receber estes alunos imigrantes e garantir o aprendizado para elas (SILVA; FERNANDES, 2017).

Segundo Senhoras (2022), afirma que, alguns estados vêm enfrentando dificuldade na prestação de serviços básicos como: escola, saúde, assistência social em geral nos órgãos públicos, devido ao idioma. Pois, nos comunicamos através da língua portuguesa e grande parte da população brasileira não possui um conhecimento básico do idioma venezuelano, o que se reflete diretamente no atendimento desses imigrantes nos locais públicos.

No entanto, Alberti (2018) ressalta que um dos desafios que surgiu no contexto das relações entre o idioma espanhol e a língua portuguesa é às diferenças. Nesse sentido, o IPEA/Ministério da Justiça (2015), menciona os seguintes aspectos como o idioma, a falta de recursos humanos e a falta de capacitação.

Conforme Cortez (2019) dentre os obstáculos da migração venezuelana, a língua é a que aparenta ser o grande desafio, pois o imigrante quando chega a um País diferente ao seu, se depara com um linguajar diferente, imaginem uma criança imigrante dentro de uma sala de aula, onde a professora fala o português. Por conta da dificuldade de comunicação, muitos sofrem Bullying, têm dificuldades de fazerem amigos e de se integrarem a nova cultura brasileira.

Diversidade linguística em Roraima

Língua nativa (indígena)

O estado de Roraima possui uma população estimada de 652.713 mil habitantes (0,3% da população total do país) (IBGE 2021), apresenta uma população Indígena: 46.106 sendo: Yanomamis: 15.000 (FUNAI 2009), Ingaricó, Macuxi, Patamona, Taurepang, Waimiri-Atroari, Wai-Wai e Wapixana: 31.106 (FUNASA 2009). De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017), o estado de Roraima é considerado a federação com o maior quantitativo populacional indígena do país, com cerca de 631 mil habitantes, no qual mais de 50 mil se declaram indígenas.

O maior percentual de indígena reside no município do Uiramutã, onde está localizado a terra indígena Raposa Serra do Sol com 88,1% da população indígena do estado. Conforme Lima (2013) Roraima possui 32 terras indígenas, sendo elas Ananás, Anaro, Aningal, Anta, Araçá, Barata, Livramento, Bom Jesus, Boqueirão,

Cajueiro, Canauanim, Jabuti, Jacamim, Malacacheta, Mangueira, Manoa / Pium, Moskow, Muriru, Ouro, Pium, Ponta da Serra, Raimundão, Raposa Serra do Sol, Santa Inez, São Marcos, Serra da Moça, Sucuba, Tabalascada, Trombetas / Mapuera, Truaru, Waimiri-Atroari, Waiwái

De acordo com uma pesquisa realizada pela Funai (Fundação Nacional do Índio), pelo menos 274 línguas indígenas faladas por indivíduos de 305 etnias diferentes no Brasil. No entanto não existe um número exato de quantas línguas e etnias possam existir (FUNAI 2009).

Segundo o relatório socioeconômico da população indígena refugiada e migrante abrigada em Roraima divulgado pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), atualmente estima-se pelo menos 5.5000 indígenas venezuelanos no Brasil, destes, pelo menos 2.500 estão no estado de Roraima (ACNUR, 2021)

Nesse sentido, quando se trata da diversidade linguística, Roraima apresenta um contexto linguístico peculiar e diferente das demais regiões do Brasil, apesar do país ter sua base populacional no tripé étnico dos colonizadores, negros africanos e povos indígenas, Roraima possui povos indígenas de diferentes países por ter em seu território fronteiras internacionais (SANTOS, 2012).

Nesse Estado, observa-se uma diversidade étnica, cultural e linguística marcante com a convivência de populações indígenas – de três famílias linguísticas distintas, de acordo com a classificação apresentada por Rodrigues (1986): Karib (Macuxi, Ingarikó, Taurepang, entre outras), Aruak (Wapichana) e Yanomami –, imigrantes de diferentes nacionalidades – especialmente da Venezuela e da República Cooperativista da Guiana – e migrantes de todas as regiões do Brasil, principalmente do Maranhão.

Com relação às línguas não indígenas, são encontrados representantes de diferentes famílias linguísticas: Românica (Português e Espanhol) e a germânica (Inglês). Registra-se também a possibilidade de serem encontrados falantes de 23 outras línguas no estado como se pode observar no Quadro 1 (SANTOS, 2012).

Quadro 1 - Línguas que formam o quadro linguístico de Roraima

Línguas Indo-Europeias		Línguas Indígenas		
Românicas	Germânica	Aruak	Karib	Yanomami
Português Espanhol	Inglês	Wapichana	Macuxi Taurepang Ingarikó Ye'kuana Wai-Wai Atroari	Yanomam Yanomami Sanumá Yanam ou Ninan

Fonte: Santos (2012)

Segundo Santos (2012) as concepções de língua materna, primeira língua e língua primeira são tratadas por muitos como se fossem ligadas por uma relação de equivalência. Nessa perspectiva, percebe-se que historicamente o desenvolvimento da língua indígena no contexto educacional brasileiro enfrenta barreiras, sendo um difícil processo para o ensino, onde a valorização das línguas colonizadoras tende a se impor para que sua cultura seja predominante (NASCIMENTO, 2003).

Esse cenário de desvalorização da língua nativa passa a mudar a partir da Constituição Federal promulgada em 1988 que em comunhão com a política da UNESCO por meio da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos e com a Associação Internacional para o Desenvolvimento da Comunicação Intercultural, a lei brasileira estabelece as políticas educacionais voltadas para os povos indígenas, no qual assegura às comunidades indígenas a possibilidade de utilizar junto com a língua portuguesa suas línguas maternas nas escolas como meio de instrução e ensino (CUNHA, 2008).

A partir da Constituição Federal do Brasil (1988), pode mencionar como marco de desenvolvimento da língua indígena no âmbito educacional brasileiro os seguintes documentos: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394 (1996), o Plano Nacional de Educação PNE (1998); o Referencial Nacional para as Escolas Indígenas RCNEI (1998), a Lei 11.645 de 10 de março de 2008 e, mais recentemente, as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (2012). Bem como o Projeto de Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas da Organização dos Estados Americanos (OEA) (1997), a Declaração da

Organização das Nações Unidas (ONU) sobre Direitos Indígenas (2007) e a Convenção N° 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre Povos Indígenas (OIT) (2011) (AOKI, 2013).

Essas políticas educacionais voltadas para os indígenas se fortalecem com a CF/88, que nos artigos 210 e 215 passam a estabelecer a obrigatoriedade da educação escolar indígena, que anos depois se regulamenta por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394, pelo Plano Nacional de Educação PNE (1998), pelo Referencial Nacional para as Escolas Indígenas RCNEI, pela Lei 11.645/08, pela mais recente Lei de Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica promulgada em 2012 (AOKI, 2003).

Os desafios diante da educação escolar indígena, que compreende as complexas demandas implicadas no reconhecimento da diversidade de mais de 225 povos e da sua busca por autodeterminação, estão sendo enfrentados pela SECAD/MEC com políticas de formação de professores indígenas focadas nas licenciaturas e no magistério interculturais, de produção de materiais didáticos e paradidáticos específicos, de ampliação da oferta de educação básica nas escolas indígenas, de fortalecimento da interlocução institucionalizada e informada de representantes indígenas com os gestores e dirigentes do MEC e dos sistemas de ensino (SECAD, 2007).

Conforme Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena no Parecer n°: 14/1999 estima-se que existam hoje cerca de 1.500 escolas em áreas indígenas, atendendo uma população educacional de aproximadamente 70.000 alunos matriculados nas primeiras séries e/ou ciclos do ensino fundamental. Essa clientela é atendida por cerca 2.900 professores, dos quais mais de 2.000 são professores índios (GRUPIONI; SECCHI; GUARANI, 2002).

Para que possa de fato ser construído um sistema de colaboração entre os diferentes sistemas de ensino, tal como previsto na LDB, e para que possa ser garantida uma escola específica e diferenciada, com professores indígenas habilitados em cursos de formação específicos, a responsabilidade pela oferta e execução da educação escolar indígena é de responsabilidade dos sistemas estaduais de educação (PARECER N°: CEB 18/2002).

Estes deverão contar com setores responsáveis pela educação escolar indígena, que deverão coordenar e executar todas as ações necessárias à implementação do atendimento escolar às comunidades indígenas e constituir instâncias interinstitucionais, compostas por representantes de professores indígenas, de organizações de apoio aos índios, universidades e órgãos governamentais, para acompanhar e assessorar as atividades a serem desenvolvidas no âmbito estadual tanto no que se refere a oferta de programas de formação de professores indígenas, visando sua qualificação e titulação, quanto pela oferta da educação escolar indígena (PARECER Nº: CEB 18/2002).

Língua portuguesa

A língua portuguesa falada no Brasil tem origem do latim romano que se desenvolveu em meio aos grandes conflitos de ordem política, histórica e geográfica por volta do século III a.C impulsionado pelas conquistas territoriais e pela imposição dos hábitos e culturas do povo romano que obrigava aos povos conquistados a aceitação do latim como idioma oficial (SANTOS, 2010).

Quanto ao uso da língua portuguesa no Brasil, Lorenset (2014) menciona que a introdução do idioma ocorre em conformidade ao processo de colonização imposta pelos colonizadores portugueses, que ao aportarem na região para explorar as riquezas do Novo Mundo, de início já implantaram fortemente suas culturas, fortalecidas pelo processo de catequização dos padres jesuítas, como forma de domínio cultural.

De acordo com Malfacini (2015) a implantação do idioma português como língua oficial no Brasil se deu no período entre 1532 e 1654 durante o processo de colonização, onde a língua latina foi se sobrepondo sobre as demais línguas utilizadas no território brasileiro. Esse processo ocorre como forma de domínio cultural e implantação dos hábitos sociais e religiosos dos portugueses.

Na concepção de Guimarães (2005) quatro grandes momentos dividem e marcam o processo histórico da língua portuguesa no Brasil, o período do Brasil Colônia, o período de 1654 com a chegada dos escravos, o período de 1808 com chegada da Família Real no

Brasil, e o período de 1826 com a implantação do parlamento no país e a oficialização da língua como idioma oficial do Brasil.

No que tange o período que corresponde ao Brasil Colônia de 1500 a 1838 que marca o início do Brasil como estado nacional, impulsionado pelo processo de contatos dos índios com várias línguas europeias, várias publicações como “gramáticas, vocabulários, dicionários, listas de palavras, catecismos, sermões, orações e hinários” foram produzidas para implementar a língua portuguesa como idioma oficial de domínio dos colonizadores (LORENSET, 2014, p. 21).

Conforme Lorenset (2016) nesse período o Brasil adotava a língua geral e a portuguesa, entretanto, a língua portuguesa não fazia parte do currículo escolar nem do contexto social do país.

No que diz respeito ao segundo período, de introdução da língua portuguesa no Brasil ocorrido a partir de 1654, Malfacini (2015) menciona que esse período marca a oficialização da Língua Portuguesa no Brasil, destacando a chegada dos negros africanos submetidos à escravidão e a Reforma Pombalina que proibia o uso da língua nativa e obrigava os colonos o ensino da língua portuguesa ao povo regido pela Carta Régia, do Marquês de Pombal.

Sob essa ótica Lorenset (2016) ressalta que em virtude da Reforma Pombalina no Brasil só se falava o português ocorrendo a imposição do ensino de Língua Portuguesa na escola, a obrigatoriedade do ensino e do uso do Português no Brasil como efeito de país monolíngue.

De acordo com Venturi e Júnior (2004) a língua portuguesa se configurou de fato como idioma oficial presente no âmbito escolar brasileiro em 1808 com a chegada da Família Real, pois junto com a realeza vieram cerca de 15 mil portugueses que se instalaram no Rio de Janeiro, sede da Coroa Portuguesa no período. A vinda da Família Real ao país transformou o contexto social do Brasil que teve que se configurar para atender o padrão cultural da realeza, possibilitando o uso cada vez mais frequente do português como língua oficial propagada em função da criação da Imprensa e da fundação da Biblioteca Nacional.

Outro momento crucial para o desenvolvimento do português como língua oficial no sistema de ensino aprendizagem brasileiro é a Independência do Brasil, em 1822, a partir de então o Brasil passa a

desenvolver seus próprios instrumentos linguísticos proporcionando o florescimento da literatura brasileira (GUIMARÃES, 2005).

O quarto e último período de introdução da língua portuguesa no Brasil ocorre com a implementação do Parlamento brasileiro em 1826, onde o país passou a conceber que a língua do colonizador transformou-se na língua do colonizado, designando que o português é de fato língua oficial do Brasil com identidade nacional, no qual as leis brasileiras passam a determinar ensino, da escrita e leitura através do uso da Gramática da Língua Nacional (LORENSET, 2014).

Atualmente o uso e ensino da língua portuguesa como disciplina na educação brasileira é determinada pela LDB, que em seu artigo 210 estabelece o uso da língua portuguesa juntamente com o uso das línguas indígenas e estrangeiras como uma obrigatoriedade no ensino do país.

Nesse contexto, cabe mencionar o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras), considerada uma língua co-oficial de caráter visuoespacial que apresenta todas as propriedades específicas das línguas humanas e é utilizada em espaços criados pelos próprios Surdos. Seu uso é muito importante na escola, pois possibilita melhor qualidade de ensino para os Surdos, ampliando as conquistas da comunidade Surda e estimulando reflexões sobre o papel social dos Surdos em nosso país (GLAT, 2011).

O Surdo que tem a Libras como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2) é considerado bilíngue. Para que o aluno Surdo alcance essa condição é necessário que as escolas ofereçam uma educação bilíngue (Libras /Português), utilizando os métodos pedagógicos (KLEIN; KRAUSE, 2018).

Língua espanhola

O idioma espanhol foi criado por volta do século XV, atualmente é a segunda língua oficial do mundo falado por mais de 420 milhões de pessoas em cerca de mais de 43 países, o idioma se faz presente no âmbito escolar brasileiro desde 1942 introduzido pela Reforma de Capanema como idioma a ser ministrado no ensino regular (BERALDO; RETONDO, 2014).

O ensino do espanhol estabelecido pela Reforma Capanema, de 1942 foi introduzido na educação brasileira juntamente com o latim e

inglês. Todavia, em 1961 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) limitou o ensino do espanhol em função das línguas imigrantes (italiano, alemão e japonês) devido ao grau de importância cultural da época (SOUZA; OLIVEIRA, 2010).

Com relação à obrigatoriedade do espanhol como disciplina na grade curricular brasileira Beraldo e Retondo (2014) menciona que a nova LDB de 1996 inclui uma língua moderna como disciplina obrigatória, sendo o inglês uma língua de grande prestígio internacional, e em segundo lugar ficaria o espanhol, em função do MERCOSUL.

Seguindo essa ótica Souza e Oliveira (2010, p. 06) ressaltam que o ensino da língua espanhola é de suma importância, pois estamos cercados de países que falam esta língua. O espanhol tornou-se um dos principais meios para a comunicação no comércio mundial, nas competições esportivas, no turismo, entre outros.

Dentro desse contexto das relações internacionais estabelecida pelo MERCOSUL (Mercado Comum do Sul) o ensino do espanhol ganha maior credibilidade nas escolas brasileiras regimentado pela LDB, que menciona que não somente a língua materna, mas também a língua estrangeira fica estabelecida como direito de todo cidadão, visto sua enorme importância para as relações internacionais, bem como as possibilidades de abertura no mundo profissional (BERALDO; RETONDO, 2014).

Todavia, Souza e Oliveira (2010) frisam que a disciplina de espanhol tem caráter optativo, e torna obrigatória quando a comunidade escolar a absorve como disciplina obrigatória no ato da matrícula do aluno. Essa obrigatoriedade e o ato facultativo da disciplina se dar por meio da Lei nº 11.161/2005 que estabelece a língua espanhola como disciplina componente do currículo secundário das escolas públicas brasileiras.

De acordo com a lei anterior a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) considerava o espanhol uma língua obrigatória junto com o inglês e, com a nova legislação destinada a orientar o currículo do ensino fundamental e médio, a língua obrigatória passa a ser a única língua inglesa. Como resultado, teve um grande impacto em toda a estrutura de ensino de espanhol no Brasil, levando ao desemprego de um grande número de professores da disciplina, à baixa demanda por cursos de alfabeto espanhol nas universidades e à alienação do Brasil

de outros países. Países vizinhos com os quais temos laços comerciais, educacionais e culturais, tornando-nos mais isolados daqueles com quem compartilhamos laços históricos e linguísticos (SILVA; TRAMALLINO, 2020).

Língua inglesa

A língua inglesa tem suas origens em conexão com os diferentes povos que ocuparam a região da Bretanha. O arquipélago que hoje chamamos de Ilhas Britânicas foi fundado por volta de 700 a.C. ocupada pelos celtas. Mais tarde foi governado pelos romanos e no início da Idade Média pelos saxões.

O inglês é uma língua indo-europeia germânica ocidental que se originou nos reinos anglo-saxões da Inglaterra e se espalhou para o que mais tarde se tornou o sudeste da Escócia sob a influência do reino medieval anglo-saxão da Nortúmbria.

Após séculos de ampla influência da Grã-Bretanha e do Reino Unido desde o século 18, pelo Império Britânico e pelos Estados Unidos desde meados do século 20, o inglês se espalhou amplamente pelo planeta e se tornou a língua dominante do discurso internacional e em muitas regiões uma língua franca.

No contexto do estado de Roraima o idioma inglês se faz presente pela relação de fronteira que o estado estabelece com a República Cooperativista da Guiana, o país foi colonizado por ingleses e por isso está ligada a outros países do Caribe de língua inglesa. O Brasil, em função do processo de colonização que ocorreu pela coroa portuguesa sempre manteve mais proximidade com os países que falam a língua espanhola (NASCIMENTO PIMENTEL, 2012).

Entretanto, na fronteira com Roraima os vínculos com o inglês se estreitam em razão do fluxo de guianeses com o município de Bonfim e Boa Vista. A distância entre Brasil e Guiana é de aproximadamente 125 km contados a partir da capital de Boa Vista/RR até Lethem (cidade fronteira da Guiana) Bonfim é o município fronteiro de Roraima. A distância de Boa Vista a Georgetown é de 641km menor do que a distância entre Boa Vista e Manaus (NASCIMENTO PIMENTEL, 2012).

O primeiro contato com o inglês da Guiana faz parecer que eles falam outra língua, porém depois de algumas tentativas de praticar é

possível entender com facilidade o que dizem e a compreensão é mútua. Os guianenses conversam entre si o "creolese" ou "creoleEnglish", dificilmente se entende, mas aprender o inglês em Lethem não prejudica nem regride a aprendizagem da língua (NASCIMENTO PIMENTEL, 2012).

Aprender e praticar inglês em Lethem é, ao contrário do que muitos pensam, uma oportunidade de intercâmbio. É possível conhecer falantes da Guiana que podem entender facilmente falantes não nativos, pois o inglês ensinado nas escolas da Guiana é o inglês britânico e não um dialeto. Apesar do sotaque próprio, que toda comunidade de falantes em qualquer lugar possui, encontramos falantes que falam inglês britânico, desmistificando assim, a crença do inglês da Guiana ser errado e incompreensível (NASCIMENTO PIMENTEL, 2012).

Considerações finais

Considerando a temática das línguas em fronteira e a diversidade linguística, o presente artigo buscou discorrer sobre os desafios da língua nativa (indígena), espanhol, inglês e português sob a ótica da compreensão do quadro linguístico no estado de Roraima, considerou o aspecto qualitativo e descritivo da pesquisa bibliográfica de caráter exploratório e analítico refletindo sobre a diversidade linguística do estado de Roraima apresentando um panorama das Línguas que formam o quadro linguístico de Roraima.

A pesquisa considerou como fator importante o processo migratório no Brasil e o fluxo migratório venezuelano nos últimos tempos que passou a interferir no desenvolvimento do ensino da língua portuguesa, nas regiões indígenas de fronteiras internacionais que passam a ter mais facilidade e contato com a língua espanhola do que, com o português, bem como com a proximidade com a Guiana Inglesa.

Respondendo ao objetivo de analisar a diversidade linguística do estado de Roraima apresentando um panorama das Línguas que formam o quadro linguístico de Roraima, a pesquisa mostra que o estado de Roraima apresenta um mosaico rico quando se trata do fator linguístico das línguas de fronteiras pela proximidade da língua espanhola com a Venezuela e da língua inglesa com a Guiana Inglesa.

A pesquisa mostra ainda que o estado de Roraima por ser a última fronteira ao extremo norte do país apresenta uma gama de diversidade da língua indígena, onde o multilinguismo apresenta-se como um desafio para a preservação das línguas, mas ao mesmo tempo como fator primordial para a valorização cultural de um povo.

Dessa forma, a pesquisa aponta que o poder público, a escola e a entidades envolvidas no processo de ensino e aprendizagem da educação indígena ou das línguas de fronteiras venham promover uma política linguística clara que possibilitem a manutenção da língua materna e desenvolvam mecanismo que contribuam para diminuir as dificuldades de trabalhar a língua portuguesa em áreas indígenas de fronteiras que apresentam o multilinguismo como ocorre com o estado de Roraima.

Referências

- ACNUR. Agência da ONU para Refugiados. **Perfil socioeconômico da população indígena refugiada e migrante abrigada em Roraima.** Portal eletrônico da ACNUR [2021]. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2021/03/Relatorio_socioeconomico_indigena_Roraima.pdf> Acesso em: 25 abr. 2022.
- ALBERTI, R. F. S. **A variação linguística no ensino do espanhol como língua estrangeira moderna:** um estudo de caso na cidade de Ponta Grossa 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, 2018.
- AOKI, A. P. P. Educação escolar indígena: aquisição da língua inglesa pelos alunos Apinayé de São José e Mariazinha. **Anais do SILEL**, v. 3., n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.
- BERALDO, A. C. S.; RETONDO, M. T. **A evolução da língua espanhola no Brasil.** Portal Eletrônico da Web Artigos [2014]. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/a-evolucao-da-lingua-espanhola-no-brasil>>. Acesso em: 20 ago. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº CEB 18/2002.** Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB018_2002.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2022.

CORTEZ, D. **Políticas Linguísticas em Criciúma**: promoção e ensino da língua portuguesa como língua de acolhimento. Dissertação (Mestrado em Educação). Santa Catarina: Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, 2019.

CUNHA, R. B. Language policies and indigenous schools in Brazil. **Educar em Revista**, n. 32, p. 143-159, 2008.

FEITOZA, S. K. A. et al. A formação de professores indígenas e a oferta de cursos no CEFORR em Roraima. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 03, ano 05, editora 02, p. 05-30, 2020.

FUNAI. **Fundação Nacional do Índio**. Disponível em: <<http://www.portal.rr.gov.br>> e <<http://www.funai.gov.br>>. Acesso em: 24 mar. 2018.

FUNASA. **Fundação Nacional da Saúde**. Disponível em: <<http://www.portal.rr.gov.br>>. Acesso em: 24 mar. 2018.

GLAT, R. **Inclusão escolar de alunos com deficiência auditiva/surdez**. Aula 11 da disciplina eletiva Educação Inclusiva e Cotidiano Escolar (CEDERJ), 2011. p. 1-15.

GUIMARÃES, E. A língua portuguesa no Brasil. **Revista Ciência e Cultura**, v. 57, n. 2, p. 24-28, 2005.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Contagem da população**. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Migração e deslocamento - Censo Demográfico 2010**. Disponível em <<https://cnae.ibge.gov.br/en/component/content/article/95-7a12/7a12-vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/1471-migracao-e-deslocamento.html>>. Acesso em: 14 dez. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Roraima: População, estimativa 2021**. Portal Eletrônico do IBGE [01 jun. 2021]. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rr/panorama>>. Acesso em: 25 abr. 2022.

IPEA. Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas. **Migrantes, apátridas e refugiados**: subsídios para o aperfeiçoamento de acesso a serviços, direitos e políticas públicas no Brasil. Ministério da Justiça, Secretaria de Assuntos Legislativos. Brasília: IPEA - Série Pensando o Direito, n. 57, 2015.

KLEIN, A. F.; KRAUSE, K. **O processo de alfabetização e letramento da criança surda em L2 numa perspectiva inclusiva**. Seminário

Internacional de Alfabetização, [S.l.], fev. 2018. Disponível em: <<https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/alfabetizacao/articicle/view/8598>>. Acesso em: 02 fev. 2020.

LIMA, V. **Proporcionalmente, Roraima tem a maior população indígena do país.** Portal Eletrônico G1 [29 abr. 2013]. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2013/04/proporcionalmente-roraima-tem-maior-populacao-indigena-do-pais.html>>. Acesso em: 25 abr. 2022.

LOPES, S. G.; SANTOS, S. P.; SANTOS, E. P. **Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Roraima: Desafios e Perspectivas.** Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional, v. 7, n. 7, 2019.

LORENSET, R. B. C. A historicidade do ensino de língua portuguesa no Brasil: trilhando (entre) caminhos. **Revista Unoesc & Ciência-ACHS**, v. 5, n. 2, p. 155-162, 2014.

LORENSET, R. B. C. Mostrando a língua: políticas linguísticas e historicidade do ensino de língua portuguesa no Brasil. **Revista ReVEL**, v. 14, n. 26, 2016.

MALFACINI, A. C. S. **Breve histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil.** Catalogação na Fonte UERJ/REDE SIRIUS/NPROTEC, 2015. p. 45.

NASCIMENTO PIMENTEL, C. Roraima interligando nações: Brasil e Guiana. **Textos e Debates**, v. 1, n. 14, 2012.

NASCIMENTO, A. C. A.; MARINHO, M. F. B. **O que pensa o professor sobre educação inclusiva.** Londrina-PR, 2009.

PESSOA, M. S. **Marcas sócio-linguístico-culturais em aulas de língua portuguesa materna e/ou não materna no Portal da Amazônia.** XVII SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO NO MERCOSUL, Anais [...], Universidade de Cruz Alta, Rio Grande do Sul, 2010.

ROCHA, G. V.; RIBEIRO, N. V. P. **Fluxo migratório venezuelano no Brasil: análise e estratégias.** Revista Jurídica da Presidência, v. 20, n. 122, p. 541-563, 2018.

RODRIGUES, A. D. **Línguas brasileiras** – para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Editora Loyola, 1986.

SANTOS, A. S. **Multilinguismo em Bonfim/RR: o ensino de Língua Portuguesa no contexto da diversidade linguística.** Tese (Doutorado em Linguística). Brasília: Universidade de Brasília, 2012.

SANTOS, E. F. **Formação de Docentes Indígenas: Interculturalidade e prática docente mura**. Tese (Doutorado em Educação). Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2018.

SANTOS, S. P. et al. **Formação de Professores para a Escola do Campo**. Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional, v. 6, n. 6, 2017.

SANTOS, W. J. **História da língua portuguesa: formação e implantação de uma língua navegante**. Portal Eletrônico Educação Pública [2010]. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/portugues/0025.html>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

SENHORAS, Elói Martins (organizador). **Migração venezuelana no Brasil e em Roraima**. Boa Vista: Editora IOLE, Série: Relações Internacionais, 2022, 163 p.

SILVA, C. M. R. Reordenação de identidades de imigrantes árabes em Foz do Iguaçu. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 47, n. 2, jun./dez. 2008.

SILVA, F. R.; FERNANDES, D. Desafios enfrentados pelos imigrantes no processo de integração social na sociedade brasileira. **Revista do Instituto de Ciências Humanas**, v. 13, n. 18, p. 50-64, 2017.

SILVA, N. S. M.; TRAMALLINO, C. P. **O ensino do idioma espanhol pós-BNCC e reforma do ensino médio: seus impactos na carreira de letras e nas relações do Brasil com seus vizinhos**. XI CONGRESSO BRASILEIRO DE HISPANISTAS - UNR/CONICET, Anais [...]. Editora Realize, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/hispanistas/2020/TRABALHO_COMPLETO_EV143_MD8_SA101_ID274_05062020095939.pdf>. Acesso 25 de abril de 2022.

SOUZA, T. Q.; OLIVEIRA, D. S. **A inclusão da língua espanhola na educação brasileira**. Portal Eletrônico Educadores, UENP/CJ [2010]. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaEspanhola/artigos/tassi_art.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

TARGINO, E. D. S.; DUARTE, A. S. Estudo reflexivo do currículo UEA\PARFOR para a formação de professores indígenas no tríplice fronteira entre Brasil, Peru e Colômbia. **Contra Corrente: Revista do**

Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas,
[S.l.], n. 10, p. 94-109, 2019.

VENTURI, I. V. G.; JÚNIOR, D. G. A construção histórica da disciplina escolar Língua Portuguesa no Brasil. **Cadernos de História da Educação**, v. 3, 2004.

UMA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO DE REPRESENTAÇÃO DA MULHER EM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL

SILVA, Rhaí Ramos da (UFPE)¹

Introdução

Decerto, a sociedade brasileira tem assistido alguns avanços em relação às discussões sobre a participação e empoderamento da mulher. No entanto, também é visível, o modo como ainda tratamos tais questões está atravessado de preconceito historicamente enraizado. Em primeiro lugar, a divisão dicotômica homem x mulher, muito em função de uma visão limitante, em que para os homens atribuíam-se determinadas atividades, posturas e modos de agir no mundo e para as mulheres, igualmente, lhes eram engessadas funções, modos de pensar e de agir em sociedade. Os homens, nesse contexto, eram vistos como os responsáveis pelo trabalho e pelo sustento da casa e da família. As mulheres, por outro lado, deveriam reservar-se ao lar, sendo responsáveis pela criação e educação dos filhos, além dos cuidados domésticos.

Em segundo lugar, a confusão entre os conceitos *gênero* e *sexo* impôs às mulheres uma posição de submissão em relação aos homens. Por serem consideradas como “o sexo frágil”, elas não estavam autorizadas a ocupar determinadas posições sociais, desde a tomada de decisão dentro do próprio núcleo familiar até o direito de estudar ou de trabalhar. Somente, por exemplo, em 1977 O Brasil permitiu que as mulheres pudessem decidir se queriam continuar casadas ou não com seus maridos, sendo dado a elas o direito do divórcio, que antes era assegurado única e exclusivamente aos homens. Era como se o homem já tivesse nascido (somente por ser do sexo masculino) com determinados direitos que não eram dados às mulheres (por somente serem, do outro lado, do sexo feminino).

Desde o modo de falar, de vestir e de andar até posições ocupadas na sociedade, a mulher sempre foi colocada numa posição

¹ Mestrando em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (PPGL). E-mail: rhai.ramossilva@ufpe.br

de submissão em relação ao homem. A esse respeito, de acordo com Alexandre Bortolini (2020, p. 15), “[...] as explicações [...] atribuíam as distinções de comportamento, corpo e função social de homens e mulheres a uma “diferença sexual” inata”. Ele continua, ao explicar as motivações para esse pensamento, afirmando que tal diferença sexual inata era “produzida por genes ou pela criação divina” e que ela “já estaria marcada nos corpos e seria compartilhada por todos os seres humanos, independentemente do tempo ou da sociedade em que existissem” (idem, p. 15). Dessa maneira, a sociedade solidifica seu pensamento num inatismo sexual que passava muito por explicações advindas da religiosidade ou de características biologicamente marcadas, como estatura, força física etc.

Apesar de a mulher ter deixado de ser, principalmente a partir do século XX, apenas o sujeito que ocupava o lugar de mãe, esposa e dona de casa e de ter passado a ocupar outras posições sociais, a representação da mulher e do que é ser mulher (e, conseqüentemente, daquilo que é considerado “adequado” para ela) ainda é subordinada aos desejos dos homens. Segundo Ramos & Cordeiro (2016, p. 1), “essa submissão era/é resultado do pensamento que existe/existia da função da mulher”. Ou seja, os discursos que circulam acerca do que é a mulher e do que a ela cabe estão atravessados pelo pensamento de subjugação historicamente cristalizado na sociedade brasileira.

Dada a importância da temática, no sentido de buscarmos refletir sobre essas estruturas machistas de poder e submissão da mulher, é de extrema necessidade que a escola se apresente como instrumento de discussão sobre formas de mitigarmos os efeitos de tal violência. Apesar disso, percebe-se no Brasil grande resistência por parte das instituições de ensino em debater, por exemplo, questões relacionadas à identidade de gênero, que, em última instância, aportaria os estudantes a pensarem a respeito das posições dos sujeitos em sociedade de modo a desconstruir preconceitos e violências perpetuadas.

Este trabalho, então, tem como objetivo discutir as formas de representação da mulher no âmbito educacional, mais especificamente por meio da análise do livro didático do Ensino Fundamental, a partir do aporte teórico da Análise Crítica do Discurso (doravante ACD). Cabe ressaltar, em primeiro plano, que a escolha

desse ciclo de ensino deu-se por compreendermos a importância da temática do combate às violências contra as mulheres desde o início da formação do indivíduo, sendo, portanto, a referida etapa importante para o processo de construção de consciência de identidades e de reconhecimento de preconceitos arraigados na sociedade. O *corpus* aqui selecionado foi recortado de dois módulos do livro de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental, da coleção *Basis*, adotada pelo Colégio GGE e escolas parceiras do Sistema GGE de Ensino, presente em importantes escolas da Rede Privada da Região Metropolitana do Recife.

Antes de partirmos para a análise propriamente dita do material selecionado, é mister que façamos um breve apanhado de importantes conceitos da ACD com o fito de delimitarmos, do ponto de vista praxiológico, a análise aqui empreendida.

O marco teórico-metodológico da Análise Crítica do Discurso: nascimento e desenvolvimento

Para compreensão mais geral dos pressupostos teóricos da ACD importantes para o presente trabalho, faz-se necessário discutirmos (brevemente) as bases teóricas de tal perspectiva de pesquisa. Primeiramente, a herança do Marxismo-Ocidental que dá ênfase a questões culturais da vida social, ao entender que as relações de dominação e exploração são determinadas e perpetuadas cultural e ideologicamente. Em segundo lugar, os pressupostos teóricos de Michel Foucault (2001), que define discurso como sistema de conhecimento que objetiva controlar a sociedade através da regulação do saber e do exercício do poder. E, por último, a proposta teórica de Mikhail Bakhtin (2002), para quem a linguagem é utilizada sempre ideologicamente.

Acerca do seu caráter crítico, Wodak (2004) postula que “a ciência crítica de cada campo de conhecimento levanta questões que vão além, como as que dizem respeito à responsabilidade, interesses e ideologia.” (p. 223). Isto é, para a autora, pensar de maneira crítica, a partir do olhar científico lançado sobre determinado objeto de estudo, pressupõe assumir uma postura diante de questões que extrapolam os limites teóricos ou acadêmicos. É preciso, ainda segundo a pesquisadora, considerar que “a ciência crítica toma como

ponto de partida problemas sociais vigentes” (WODAK, 2004, p. 223). Isto é, ela se inclina para observação e análise dos problemas que são de ordem social e que são situadas em determinado contexto social, político, histórico.

É nesse sentido que a ACD assumirá “a linguagem como prática social” (FAIRCLOUGH & WODAK, 1997) e concebe “o contexto de uso da linguagem como elemento crucial” (WODAK, 2004). Em outras palavras, tal perspectiva crítica incorpora em seus pressupostos a análise da linguagem considerando os elementos sociais que a circunda e o contexto em que determinado texto ou fala se situa. Desse prisma, podemos entender ‘crítica’ como a combinação, de maneira prática, do “engajamento social e político” com “uma construção de sociedade sociologicamente embasada” (KRINGS et al., 1973, p. 808). Isto é, existe um “espírito” social e politicamente engajado de quem analisa criticamente determinado objeto de estudo, além de um posicionamento que pressupõe a observação de relações de (des)construção social, com embasamento científico-metodológico, de estruturas de poder convencionais.

Dessa forma, os trabalhos da ACD estão “fundamentalmente interessados em analisar relações estruturais, transparentes ou veladas, de discriminação, poder e controle manifestas na linguagem” (WODAK, 2004, p. 225). Considerando isso, os estudos empreendidos pela ACD, ainda segundo Wodak (2004), almejam “investigar criticamente como a desigualdade social é expressa, sinalizada, constituída, legitimada, e assim por diante, através do uso da linguagem (ou no discurso).” (p. 225).

Além disso, os trabalhos realizados em ACD também se alicerçam na Retórica Clássica, na Linguística Textual e na Sociologia. Tem, em sua base, esse caráter transdisciplinar. Ou seja, além de articular conhecimento de pesquisadores e áreas do conhecimento diversas, produz conhecimento que é, igualmente, interdisciplinar. A partir da consideração de tal caráter transdisciplinar, podemos referir o que diz Maria Lúcia Andrade (2017) acerca do próprio fazer científico que decorre dela: “a ACD visa descobrir, revelar e divulgar aquilo que está implícito, rejeitando a “naturalização” dos processos sociais e permitindo que as ideologias subjacentes ao discurso, bem como as relações de poder e dominação instituídas por elas, sejam reveladas” (p. 172).

O caráter transdisciplinar da Análise Crítica do Discurso: do sentido ao poder

Para além das raízes históricas da ACD, os analistas críticos do discurso operam uma “síntese mutante de outras teorias”, teorizando em particular a mediação entre o social e o linguístico. Eles articulam outras teorias, que não só relacionadas ao discurso e/ou à língua, operacionalizadoras e transformadoras com vistas à abordagem sociodiscursiva. Estão na base de seu interesse investigar questões relacionadas à ideologia (Bakhtin, 2002) e à linguagem como interação e atuação social. Também se interessa, a partir da contribuição dos trabalhos de Michel Foucault (1997; 2003) em pensar a face constitutiva do discurso (ou seja, a linguagem como uma prática que estabelece o social, os objetos e os atores sociais); questões sócio-históricas; o poder exercido por meio de práticas discursivas institucionalizadas; além das mudanças de práticas discursivas em indicativo de mudanças sociais promovidas por atores sociais conscientemente engajados (Fairclough, 2001).

Nesse sentido, partindo do pressuposto de que, como aponta Fairclough, “em questões humanas, as interconexões e as redes de causa e efeito podem ser distorcidas a ponto de saírem do campo de visão”, o papel da ACD é, essencialmente, “tornar visível a natureza interligada das coisas” (FAIRCLOUGH, 1989, p. 747). Isto é, do ponto de vista da linguagem, essas interconexões se estabelecem socialmente e mantêm intensa relação com as causas relacionadas ao poder. Passa a ser papel adâmico da ACD, nesse sentido, revelar de que maneira essas interconexões se dão, considerando os contextos em que determinados textos e/ou discursos se situam e as condições sociais para sua produção, circulação e representação sociocognitiva.

Os trabalhos da ACD desempenham papel político crítico, a partir da ideia de que “a linguagem também é um meio de dominação e força social. Ela serve para legitimar relações de poder organizado. Na medida em que as legitimações das relações de poder [...] não são articuladas, [...] a linguagem é também ideológica” (HABERMAS, 1977, p. 259). Ou seja, incidem nas práticas de linguagem o que van Dijk (2008) chama de abuso de poder (ou dominação) e que, através desse, se revela a força social, que terá na linguagem a sua

organização e manutenção, ideologicamente marcada. É válido pensarmos, considerando esse panorama, como e em que medida os discursos estão impregnados de tal dominação.

Ainda sobre a perspectiva crítica da ACD, Fairclough & Kress (1993) afirmam que:

Uma abordagem realmente crítica do discurso exigiria, portanto, uma teorização e descrição tanto dos processos e estruturas sociais que levam à produção de um texto, quanto das estruturas e processos sociais no seio dos quais indivíduos ou grupos, como sujeitos sócio-históricos, criam significados em suas interações com os textos. (apud WODAK, 2004, p. 2).

Em outras palavras, o fazer crítico científico, e neste caso no tocante à linguagem, pressupõe um olhar que considere a descrição dos processos e estruturas sociais relacionados à produção de um texto (seja ele escrito ou oral), dado determinado contexto e gênero textual ou discursivo utilizado, e de que maneira tais processos criam significados, considerando o caráter social e histórico do ator social, seja em sua produção individual ou (a partir de) um grupo social, situado política, ideológica e historicamente.

No entanto, essa relação entre o texto e o social não acontece de maneira automática nem como um sistema autônomo de linguagem. Pelo contrário: A relação se dá levando em conta a premissa de que “o discurso é estruturado pela dominação; que cada discurso é historicamente produzido e interpretado, isto é, está situado no tempo e no espaço” (WODAK, 2004, p. 226). Tais estruturas de dominação são (re)produzidas e exercidas pelos grupos que detêm o poder. Nesse sentido, o trabalho do analista crítico possibilita a análise das pressões entranhadas em determinada sociedade, além de se apresentar como possibilidade de resistência a essas relações desiguais de poder.

Engajada em observar e analisar a relação da língua com outros elementos da vida social,

ela [a Análise Crítica do Discurso] é crítica, primeiramente, no sentido de que busca discernir conexões entre a língua e outros elementos da vida social que estão normalmente encobertos. Entre eles: como a língua aparece em relações de

poder e dominação; como a língua opera ideologicamente; a negociação de identidades pessoais (sic) e sociais (continuamente problematizadas através de mudanças na vida social) em seu aspecto linguístico e semiótico. Em segundo lugar, ela é crítica no sentido de que está comprometida com mudanças sociais contínuas (FAIR-CLOUGH, 2001, p. 230).

Dessa perspectiva, assume-se um conceito de linguagem que leva em consideração não apenas aspectos linguísticos, mas também os semióticos (sistemas de significação), tais como imagem, gestos e quaisquer formas de linguagem não-verbal. Nesse sentido, as bases da ACD são transdisciplinares e interdiscursivas, como mencionado anteriormente, na medida em que torna possível, por exemplo, o diálogo entre a Linguística e a Semiótica ou, num plano mais macro, entre diferentes áreas do conhecimento, como as Ciências da Linguagem e as Ciências Sociais.

Nesse sentido, a ACD vai se interessar por observar não apenas o nível textual, incluindo as práticas discursivas, mas também as práticas sociais. Fairclough (2001, p. 29) defende, sobre o intento primordial da ACD, que “seu objetivo é mostrar como a linguagem atua em processos sociais. Ela [a análise] é crítica no sentido de que seu objetivo é mostrar caminhos não-óbvios pelos quais a linguagem se envolve em relações de poder e dominação e em ideologias.”

Nesse cenário, é preciso considerarmos que as relações entre língua e sociedade são tão complexas e multifacetadas que se faz necessário adotar um foco transdisciplinar de pesquisa. É muito desse ponto de vista que a ACD propõe seus trabalhos, posto que é urgente para essa perspectiva as relações entre língua e poder social. Dessa maneira, o próprio aparato teórico e os aspectos metodológicos precisam assumir tal caráter transdisciplinar, coagulando noções e métodos que viabilizem a análise e observação de tais estruturas sociais e discursivas.

Então, a fim de estabelecermos com mais clareza como se dá a relação entre discursos e sociedade, assumimos que o discurso deve ser entendido como prática social, como forma de ação, através da qual pessoas agem para, ou com, outras pessoas. Do ponto de vista foucaultiano, o discurso pode ser compreendido como a maneira de representar as práticas sociais, como forma de

conhecimento. Para van Leeuwen (apud WODAK, 2004), a “análise crítica do discurso está, ou deveria estar, interessada nesses dois aspectos, no discurso como o instrumento de poder e controle, assim como no discurso como o instrumento de construção social da realidade” (p. 193).

Outro conceito bastante importante para a ACD é *ideologia*, na medida em que tal aspecto é igualmente relevante para constituição e manutenção das relações desiguais de poder (Wodak, 2004). Para a ACD, é importante “despertar nos agentes a consciência de que, com frequência, eles são enganados a respeito de suas próprias necessidades e interesses.” (WODAK, 2004, p. 236), especialmente em quando se tratando das ideologias presentes em determinado discurso e sociedade e que são objetos de “desmistificação” e de decifração para os analistas críticos do discurso.

Para a ACD, a língua “não é poderosa em si mesma – ela adquire poder pelo uso que os agentes que detêm poder fazem dela” (WODAK, 2004, p. 236). Daí a razão de tais estudos assumirem a perspectiva dos menos poderosos socialmente, e de analisar criticamente o discurso dos que estão no poder, responsáveis pela existência de estruturas que cristalizam desigualdades sociais. Uma característica crucial da ACD é a preocupação com o poder como condição central da vida social, nesse sentido. Da perspectiva crítica do discurso, a língua é responsável por classificar e expressar o poder, e ela (a língua) está presente onde há disputa e desafio ao poder (Wodak, 2004). A linguagem passa a ser, então, “um meio articulado com precisão para construir diferenças de poder nas estruturas sociais hierárquicas.” (WODAK, 2004, p. 237).

A ACD se interessa, nesse sentido, não somente pela relação discurso e sociedade como também pelo aspecto cognitivo presente nessa relação. A interface sociocognitiva é o interesse especial da ACD, a partir da perspectiva de van Dijk (2008). Os problemas encontrados das relações entre língua e sociedade são, ao mesmo tempo, fenômenos sociais e cognitivos (Van Dijk, 2013). Para o autor, a respeito das dimensões linguísticas em questão, a cognição “envolve tanto a pessoal quanto a social, crenças, objetivos, avaliações e emoções e qualquer outra estrutura “mental” ou da “memória”, como as representações ou os processos envolvidos no

discurso e na interação.” (VAN DIJK, 2013, p. 355). No tocante ao conceito de *sociedade*, Van Dijk (2013) dá a seguinte definição:

Significa a inclusão, tanto do nível local ou micro tais como as interações interpessoais, quanto dos níveis mais altos como as estruturas sociais e políticas, definidas em termos variados como grupos, relações de grupos (como dominância ou desigualdade), movimentos sociais, instituições, organizações, processos sociais, sistemas políticos até as estruturas mais abstratas das sociedades e das culturas.

Em outras palavras, a relação entre “cognição” e “sociedade” pode ser entendida, dadas as características de tais dimensões, como um aspecto definidor para a relevância do contexto, num nível mais macro ou num nível micro. Para a ACD, é preciso o estabelecimento de teorização que dê conta das relações intrincadas entre texto-contexto – e aqui texto no sentido mais amplo, desde expressão verbal escrita até as mais variadas “semioses” multimodais. Para Van Dijk (2013), fazer uma análise crítica do discurso requer uma detalhada análise cognitiva e social e vice-versa.

Após esse breve percurso acerca das bases praxiológicas da ACD, cabe, agora, partirmos para uma breve reflexão acerca da visão da sociedade brasileira sobre a mulher, de modo a entendermos, mais adiante, a partir do aporte teórico aqui utilizado, de que maneira a mulher é representada.

A representação da mulher na sociedade brasileira

Em primeiro lugar, é válido destacar como sociedade machista coloca o homem numa posição de superioridade – ocupando cargos de chefia e sendo o “provedor” da casa – enquanto as mulheres são colocadas em posição de inferioridade, sem ocupar tais cargos ou, quando muito, ao ocupá-los, sem paridade de direitos trabalhistas. De acordo com Coracini (2007), as questões relacionadas à posição da mulher na sociedade “vinham, certamente, do imaginário que a sociedade em geral havia construído em torno da mulher: ela era feita para salvaguardar o bem-estar da família, para se casar e ter filhos, para proteger o marido e os filhos” (p. 80). Esse “modelo” de sociedade, que se apresenta como um quadro social de

manutenção de poder dos homens sobre as mulheres, tem contribuído para a própria persistência da violência contra a mulher no Brasil.

Em segundo lugar, mesmo que de forma velada ou inconsciente, homens e mulheres são ensinados a como se comportarem em sociedade. Isso porque, segundo Louro (2007), “na constituição de mulheres e homens [...] há um investimento continuado e produtivo dos próprios sujeitos na determinação de suas formas de ser ou “jeitos de viver” sua sexualidade e seu gênero” (p. 15). Em outras palavras, existem predeterminações, estruturadas socialmente, que direcionam aquilo que “adequado” para homens e mulheres, como seu jeito de agir/ser ou “seu jeito de viver”, tanto do ponto de vista de sua atuação no campo sexual quanto na construção de sua identidade de gênero.

Muitas dessas noções advêm da existência de uma cultura machista. De acordo com Arciniega et. al. (2008), o machismo é a expressão de opiniões atitudes, ou seja, o comportamento que um indivíduo tem em relação a sua recusa a igualdade de direitos e deveres entre os gêneros, favorecendo e enaltecendo o gênero masculino sobre o feminino. A partir desse pensamento machista, cria-se uma espécie de “sistema de hierarquização” de gêneros, em que o masculino está sempre em posição de superioridade em relação ao feminino. Dessa maneira, podemos entender o machismo como a ideia de que os homens são “superiores” às mulheres (Arciniega et. al., 2008).

Neste sentido, sustentados por Hirigoyen (2006), podemos afirmar que:

Historicamente, o homem sempre foi considerado o detentor único do poder, e as mulheres sempre se viram excluídas dele, isso condicionou o modo de pensar de ambos, desde o berço: é assim, porque sempre foi assim! Essa representação social, partilhada por todos, ainda mantém os estereótipos, apesar da evolução dos costumes (p. 75).

A partir de tal reflexão, é possível perceber como a sociedade brasileira tem o machismo de maneira enraizada e como as produções discursivas são influenciadas por essa cultura, posto que é através da linguagem que são revelados aspectos culturais e

ideológicos. Na próxima seção nos ocuparemos em analisar o *corpus* selecionado, buscando compreender de que maneira a mulher é representada nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Serão analisados, para tanto, cinco textos, de diferentes gêneros textuais, que de alguma maneira, e em alguma medida, estabelecem relação com a temática da mulher ou que tem alguma menção ou personagem feminina.

Análise de dados e discussão dos resultados

Dedicar-nos-emos, nesta seção, a analisar o *corpus* selecionado. O primeiro exemplo está presente no segundo capítulo do primeiro módulo da coleção *Basis* do livro de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental. Esse exemplo foi colocado para trabalhar o conteúdo sobre orações adjetivas, mais especificamente acerca da função adjetiva e sua natureza referencial. Reproduzimos abaixo o exemplo apresentado no “Texto 8” da coleção, que chamaremos de Exemplo 1.

Em primeiro lugar, é válido considerar que “a representação de atores sociais é uma categoria de análise textual relacionada diretamente ao significado representacional e a discursos particulares” (VIERA & RESENDE, 2016, p. 150). Dito de outra maneira, acrescentam as autoras acerca da representação particular afirmando que é realizada “a partir de determinados pontos de vista, e, por isso, representam atores envolvidos nas práticas de diferentes maneiras” (Idem, p. 151). Nesse sentido, em um texto, os atores podem ser excluídos; incluídos, mas sem agentividade (ou com agentividade enfatizada); podem ser, nas palavras das autoras “representados por suas atividades ou enunciados; podem ser referidos por meio de julgamentos acerca do que são ou do que fazem e assim por diante”.

Figura 1 – Exemplo 1



Fonte: Acervo do autor

A partir do que apresenta Fairclough (2003a) acerca das categorias de análise textual relacionando-as a temas de pesquisas sociais, surge a seguinte pergunta, pensando a representação da mulher: Que elementos nesse texto estão incluídos ou excluídos? Se incluídos, que elementos são mais salientes?

No primeiro quadrinho, do **Exemplo 1**, é possível percebermos o seguinte enunciado: “A partir de hoje, serei um filho que ajuda a mãe em tudo”. Decorrem desse enunciado algumas observações: 1) está visível pelo trecho “que ajuda a mãe em tudo” que o enunciado faz referência à mulher como a) mãe; b) a responsável por educar o filho; e c) como a pessoa responsável pelos afazeres domésticos. Percebe-se, dessa maneira, uma representação da mulher ocupando essas posições de “mãe” e de “responsável pela casa e pelos filhos”. Torna-se ainda mais evidente, no enunciado “Marcos, olha esse copo sujo em cima da mesa”, a representação que é feita da mulher, representando-a a partir das posições anteriormente mencionadas.

Ao lançar mão desse tipo de representação, há uma reprodução de sentidos vinculados a maneira como a sociedade considera a mulher, assumindo sempre essas posições, que, de maneira enraizada, determinam suas ações e modos de viver. Além disso, ao pensarmos naquilo que não está na tirinha, ou seja, aquilo que para Fairclough é *excluído* do texto, temos que o pai não se faz

presente. Ou seja, reforça-se novamente a ideia de que a mãe fica em casa cuidando dos filhos e o pai vai trabalhar, sendo, conseqüentemente, representado o homem como a) o sujeito que trabalha e b) aquele que é responsável por “prover” o sustento da família e, em última instância, c) aquele que não se responsabiliza pela educação dos filhos nem pelos afazeres da casa. Há, portanto, uma inclusão da figura da mulher como mãe e responsável pela educação dos filhos e cuidado da casa e uma exclusão da figura do homem como pai e igualmente responsável por sua família.

Já na tirinha abaixo, o Exemplo 2, percebemos uma série de outros elementos que acionam determinados sentidos relacionando-os a representações dos atores sociais muito ligadas a posições de poder (inclusive físico e biológico) do homem em relação à mulher. Nesse sentido, mais do que observarmos, de maneira rigorosa, as formas linguísticas, é válido pensar que, assim como defende van Leeuwen (2008), “as maneiras como atores sociais são representados em textos podem ter implicações ideológicas” (apud VIERA & RESENDE, 2016, p. 151). Partindo desse pressuposto, cabe analisar o Exemplo a seguir sem perder de vista como os aspectos ideológicos estão a ele intrincados.

Figura 2 – Exemplo 2



Fonte: Acervo do autor

Neste **Exemplo 2**, é possível destacarmos alguns importantes elementos textuais que contribuem para a criação de uma

perspectiva ideológica específica: o de que a mulher é a) necessariamente romântica e b) a pessoa que será cortejada. Nesse sentido, é válido fazermos a seguinte pergunta: Como a mulher é representada em relação a sua agentividade/passividade? Neste caso, Maria não tem uma atuação ativa na tirinha, o único momento em que Maria fala, na verdade, é para dizer que Manoel “é muito romântico” e apreciar esse fato. Quer dizer, vemos claramente a forma como a mulher, nessa tirinha, é representada de modo a não se posicionar de maneira agentiva. Ela é quem recebe as flores; ela é quem é cortejada, reproduzindo-se, assim, a ideia de dominação e força do homem, no sentido de partir dele a ação de conquista e, da parte da mulher, a ideia de não agir diante de seus desejos ou do que ela quer.

Além de constatarmos que fica excluída da tirinha a agentividade da mulher, está incluída a noção, perpetuada historicamente no Brasil, da fragilidade da mulher, aquela que a liga ao romantismo, a sutileza, a comparando com uma flor, por exemplo ou a uma estrela, e não a um elemento mais forte, como uma fortaleza ou rocha. Em outras palavras, esses dados são muito importantes do ponto de vista ideológico, pois não se trata apenas de uma escolha meramente léxico-linguística, mas de seleções de inclusão/exclusão; de agentividade/passividade que revelam traços ideológicos em relação a maneira como a mulher é vista e, consequentemente, representada.

No exemplo a seguir, do Módulo 2 da mesma coleção, novamente há uma reprodução de um papel social repetidamente projetado para a mulher: de mãe. Assim como no Exemplo 1, este **Exemplo 3** é carregado de marcas ideológicas, reveladores de estruturas sociais de poder e de submissão da mulher, que acabam por criar uma representação do que é ser mulher. Desse exemplo, gostaríamos de desenvolver uma discussão acerca dos impactos que tais textos podem ter na formação ideológica do estudante do Ensino Fundamental, na medida em que ele/a é exposto/a tais concepções.

Figura 3 – Exemplo 3



Fonte: Acervo do autor

Cria-se, para o estudante, a ideia de que é a mãe quem deve ler para o filho. Mais do que isso: é a mãe quem está presente quando o filho vai dormir, porque ela é quem o acompanha; é quem se responsabiliza por sua educação. O homem, novamente, não aparece na tirinha como responsável por essa criança nem por sua criação. É clara também a presença de outro aspecto no enunciado “O importante é que você se sinta feliz.”: o de que a mulher deve fazer de tudo pela felicidade de sua família, ainda que isso não signifique necessariamente sua própria felicidade. Do ponto de vista pedagógico, essas ideias têm um impacto profundo na forma como os estudantes se relacionam uns com os outros, como eles formam, ideologicamente, suas posições e como atuam (e atuarão) socialmente. Dito de outra maneira: tal pensamento vai sedimentar discursos reprodutores de sentidos relacionados à submissão da mulher, inclusive a possibilidade de ela não necessariamente ser feliz.

Últimas palavras

A partir da análise empreendida, foi possível perceber como a mulher ainda tem sua representação ligada a sentidos cristalizados pela sociedade machista em que vivemos. Mais do que isso, os textos

revelam marcas profundas de ideologias limitantes e limitadores, que colocam a mulher na posição de submissão em relação ao homem, além de ser vista como menos capaz ou “merecedora” de ocupar determinados espaços. Além disso, foi possível estabelecermos uma conexão com a forma como essas ideologias estão presentes no Ensino, através do *corpus* retirado dos livros didáticos, e de como elas [as ideologias] engendram e constituem a própria formação ideológica dos estudantes. Nesse sentido, faz-se urgente que estabeleçamos novas práticas de ensino que considerem a atuação da mulher a partir da ocupação de novas posições na sociedade.

Do ponto de vista discursivo, tais textos apresentam-se como recortes ilustrativos e extremamente reveladores da própria sociedade, à medida que explicitam as práticas de linguagem que perpetuam a manutenção do poder e da dominação, ou seja, o abuso desse poder, do homem em relação à mulher. É sistemática a estrutura que sustenta tal dominação, sendo a ACD uma possibilidade, dentre outras, de revelar tais marcas estruturais, para que possamos atuar socialmente no combate às desigualdades.

Do ponto de vista do estudo da representação, é possível percebermos de que maneira as práticas sociais ocorrem a partir de um conjunto de ideologias. Tais práticas mapeiam e revelam as estruturas de poder presentes na sociedade. As práticas discursivas são, nesse caso, não apenas a ocorrência de um evento enunciativo, de maneira abstrata, mas, de forma concreta, são o acontecimento e atuação dos indivíduos no mundo. Refletir sobre a maneira como os discursos são produzidos e reproduzidos e, acima de tudo, entender os sentidos que estão “por baixo” do véu que os cobre.

Referências

ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O. Linguística Textual e ACD: em busca de um diálogo interdisciplinar. In: CAPISTRANO JÚNIOR, Rivaldo; LINS, Maria da Penha Pereira & ELIAS, Vanda Maria. **Linguística Textual: diálogos Interdisciplinares**. Vitória; São Paulo: PPGEL-UFES; Labrador, 2017.

ARCINIEGA, M. G; ANDERSON, T. C; TOVAR-BLANK, Z. Tracey. **Toward a Fuller Conception of Machismo: Development of Machismo and Caballerismo Scale** Journal of Counseling Psychology. 2008.

- BAHKIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BORTOLINI, Alexandre. Pode falar de gênero na escola? In: PINHEIRO, Diógenes & REIS, Cláudia. **Quando LGBTQs invadem a escola e o mundo do trabalho**. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2020.
- CORACINI, M. J. R. F. **A Celebração do Outro**: arquivo, memória e identidade (línguas materna e estrangeira; plurilinguismo e tradução). 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012.
- CORDEIRO, Jéssica Rayanne & RAMOS, Rhaí. A mulher dos sonhos...deles: Um estudo sobre a representação da mulher pela Nova/Cosmopolitan. 2016. Disponível em: <23_JCordeiro e RSilva (neplev.com.br)>. Acesso em 30 mai. 2022.
- FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. London; New York: Routledge, 2003a.
- _____. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.
- _____. & WODAK, R. Critical Discourse Analysis. In: T. van Dijk (Org.). **Discourse Studies**: A Multidisciplinary Introduction. Londres: Sage, 1997.
- _____. **Language and Power**. Londres: Longman, 1989.
- FOUCAULT, M. A vida dos homens infames. In: FOUCAULT, M. **Estratégia, poder-saber**. Ditos rescritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- _____. (1975). **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1977.
- HABERMAS, J. **Erkenntnis und interesse**. Frankfurt: Suhrkamp, 1977.
- HIRIGOYEN, Marie - France. **A violência no casal**: da coação psicológica à agressão física. Trad. Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
- KRINGS, H. et al. **Handbuch philosophischer Grundbegriffe**. Munique: Kösel, 1973.
- LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.
- VAN DIJK, Teun A.; Medeiros, B. W., & Andrade, M. L. Análise crítica do discurso multidisciplinar: um apelo em favor da diversidade. **Linha D'Água**, 26 (2), 351-381, 2013.

- _____. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2008.
Tradução Judith Hoffnagel e Karina Falcone.
- VIEIRA, Viviane & RESENDE, Viviane de Melo. **Análise do discurso (para a) crítica**: O texto como material de pesquisa. 2 ed. São Paulo: Pontes, 2016.
- WODAK, R. Do que trata a ACD – um resumo de sua história, Conceitos importantes e seus desenvolvimentos. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, n. esp., p. 223-243, 2004.

A MODALIZAÇÃO NO ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA

SILVA, Matheus Henrique da (UFPB)¹

Introdução

A demanda por aulas de Inglês tem aumentado consideravelmente nos últimos anos, principalmente devido às novas oportunidades que estão surgindo no mercado de trabalho². Dependendo do serviço, pode-se requerer desde a leitura e escrita de textos simples até a oralidade mais fluente em reuniões, apresentações, etc. Se há algumas décadas as habilidades de língua estrangeira eram exigidas predominantemente em trabalhos que incluíam viagens ao exterior, como companhias de viagem e intercâmbios, turismo, serviço diplomático, etc., as novas tecnologias têm criado novas situações que exigem a familiaridade com este idioma. As empresas que fornecem produtos e serviços de software exemplificam bem esse cenário³: os programadores de software, trabalhando à distância (home office), têm de lidar constantemente com manuais, com linguagem técnica e, muitas vezes, dialogar com clientes estrangeiros em reuniões⁴.

Paralelamente a isso, nas redes sociais é possível observar-se um aumento da procura por aulas individuais ou independentes das escolas já consolidadas (CNA, CCEE, etc.), de maneira que a oferta de ensino informal, por pessoas que conhecem o inglês sem necessariamente ter feito o curso de Letras tem crescido. Cerca de cinquenta e cinco por cento dos professores de língua inglesa em atividade atualmente não possuem formação específica na área e se queixam da falta ou da inadequação de materiais didáticos. A partir desta demanda, vários sites (*Busy teacher; perfect English grammar; Aulas de inglês grátis. net*) têm sido criados, por sua vez, para fornecimento de materiais orientados de acordo com o conteúdo

¹ Doutorando em Linguística pelo PROLING – UFPB. E-mail: henriquematheus408@gmail.com

² <https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/jornada/article/view/687>

³ Considerando-se que objetivo deste trabalho não é a análise do contexto do ensino de língua inglesa, essa contextualização inicial não pôde passar de algumas observações periféricas que nos permitirão compreender a importância dos estudos semânticos serão abordados a seguir.

⁴ <http://www.softblue.com.br/blog/saber-ingles-para-ser-programador/>

gramatical, o tipo de atividade ou a habilidade a ser trabalhada (listening, speaking, reading, writing).

Na educação pública, os alunos brasileiros geralmente têm aulas de inglês a partir do sexto ano do ensino fundamental, até o fim do ensino médio, ou seja, a matéria acompanha os estudantes por cerca de sete anos. O que tem chamado a atenção de organizações internacionais como o *British Council* é que os níveis de aprendizado desse idioma têm sido muito baixos tanto no Brasil como em alguns países da América Central e da África.⁵

Um questionamento interessante a fazer seria sobre essa constância nas queixas a respeito do material, e nesse sentido, as pesquisas sobre opiniões dos professores cumprem papel fundamental. No entanto, a análise e a avaliação de materiais didáticos necessitam não só do conjunto das opiniões dos docentes, mas também, e principalmente, de critérios técnicos a partir dos quais possamos discutir a metodologia das atividades propostas, seja em livros didáticos do MEC, seja em materiais de cursos independentes ou de sites. Nesse sentido, há estudos na área da Semântica Argumentativa que têm contribuído bastante para a compreensão de habilidades linguísticas fundamentais.

Neste trabalho, veremos como o estudo das modalidades na semântica argumentativa pode contribuir para a análise do conteúdo e propósito das atividades de língua inglesa. De fato, inúmeros são os equívocos que se seguem, por exemplo, à pressuposição de que a linguagem seja uma espécie de franquia impessoal, da qual se servem sujeitos autônomos para expressar o seu arbítrio e vontade. A partir da tomada de consciência da natureza argumentativa inerente às línguas que denominamos naturais, podemos ter noções mais claras sobre como lidar com elas em suas múltiplas situações e do lugar que o seu ensino possui na formação do ser humano.

É importante esclarecer, desde já, que não se trata de um trabalho de didática; que o objetivo não é discutir a metodologia de ensino em si; que a discussão sobre metodologia de ensino de linguagem pode muito facilmente entrar num emaranhado de abstrações e perder de vista o seu objeto (ensinar o quê?) se não se

⁵https://www.eacprime.com/?gclid=CjwKCAiA866PBhAYEiwANKlinePxRnxM2_g2OIOfZOGQ_MXraZXoPeZSQZW1WcNUrDiHkEwjJO46DRoC-QYQAvD_BwE

considerar as discussões sobre a linguagem mesma. Não se trata também de um juízo de valor sobre as atividades de língua inglesa, para considera-las boas ou ruins, mas sim de demonstrar na prática como a compreensão dos fenômenos discursivos pode ajudar a compreender a experiência de ensinar linguagem. Este é o objetivo do presente trabalho. A proposta é justamente analisar algumas atividades de língua inglesa em livros didáticos para identificar a presença ou ausência do aspecto argumentativo dentre as habilidades trabalhadas.

Semântica Argumentativa

A Semântica Argumentativa, teoria que embasa este trabalho, é uma das vertentes de estudo que ramificaram a partir das propostas da linguística moderna. Esta lida com a “língua”, um sistema **autônomo** de dependências internas, como seu objeto de estudo. A emancipação dos estudos linguísticos em relação aos interesses de outras disciplinas, com desenvolvimento de métodos e procedimentos próprios, teve grande impacto sobre praticamente todas as ciências humanas ao longo do século XX.

A partir dessa emancipação, foram feitos estudos estruturais sobre línguas diversas, e algumas variações de escopo começaram a aparecer: a língua foi estudada de forma autônoma tendo como escopo as combinações de sons, a grafia, os vocábulos, o fraseado, etc. Um desses aspectos dos estudos linguísticos é a semântica, que de forma geral estuda as propriedades estruturais que fazem com que a língua possa referir-se a algo externo ou fazer projeção de realidades e objetos. Dentre as diferentes semânticas, a Semântica Argumentativa estuda as propriedades argumentativas como constituintes fundamentais da significação.

Uma ciência que cria meios de estudar a linguagem “em si e por si”, evidentemente, já nasce em conflito com alguns paradigmas tradicionais. Agora emancipada de tudo que lhe é externo, a língua pode reivindicar para si aquilo que sem ela não existiria. Um estudioso do fenômeno da argumentação, Oswald Ducrot, questionou sobre o estatuto extralinguístico que a retórica clássica havia colocado para a questão da *Pisteis*, da persuasão. Para a retórica clássica, a persuasão pode estar no discurso, no orador ou no

público, o que significa que a maior parte dos elementos argumentativos estaria fora da linguagem, e Ducrot, na Teoria da Argumentação na Língua (TAL) propõe que a argumentação está inteiramente inscrita dentro do sistema da língua. De fato, a imanência linguística em contraposição à retórica clássica, leva-nos justamente ao problema de que nem o orador e nem o público persuadiriam quem quer que seja, no que quer que fosse, se eles mesmos não viessem a ser projeções veiculadas pela linguagem, ou seja, a argumentação está inteiramente dentro do “sistema autônomo de dependências internas”. Todos os elementos argumentativos são signos irremediavelmente, posto que a argumentação não é senão interação comunicativa.

É importante observar que a relação entre a imanência do sistema e a tradição “extralinguística” dos estudos clássicos não é de inteira discordância: Ducrot encontra em Platão a ideia de “alteridade” como categoria fundamental da realidade. Isto é, os elementos existentes são definidos em relação uns aos outros, formando um sistema cognoscível. Ele vê nesse modelo um prenúncio do que na imanência linguística seria a noção de “valor”: desde Saussure já estava posto o princípio de que os elementos do sistema linguístico são compreensíveis na medida em que se relacionam com os demais por oposição, semelhança, contiguidade, etc..⁶

A partir dessa constatação, no entanto, Ducrot propõe um caminho diverso daquele da Linguística Saussuriana, pelo menos tal como é apresentada no Curso de Linguística Geral: ele aceita a noção de valor, mas a leva para fora daquele sistema abstrato para abranger as manifestações desse sistema na prática da comunicação. Ele estuda o discurso, a língua materializada em enunciados para depreender dela os elementos constitutivos de sentido.

O conceito de argumentação também é expandido, pois não se restringe a características específicas de determinados gêneros textuais tradicionalmente chamados de persuasivos como o debate, o júri ou a propaganda; a persuasão expande-se para o ato enunciativo de forma mais ampla; está presente no ato mesmo da comunicação, pois quando nos comunicamos, ainda que o nosso

⁶ <https://semanticar.hypotheses.org/files/2019/02/13-Barbisan-2013.pdf>

objetivo não seja mudar a opinião do interlocutor, aquilo que enunciamos pede certa disposição de sua parte para dar certos sentidos e não outros ao que estamos dizendo. Quando aviso à minha esposa que estou indo trabalhar, mesmo que com esse enunciado eu não tenha o intuito secreto de convencê-la a votar no meu partido ou torcer para o meu time, eu desejo que ela entenda o que estou dizendo, isto é, eu quero que ela saiba que estou indo trabalhar, e não jogar dominó ou limpar o quintal. No meu enunciado eu delimito o que ela pode ou não pode entender; se ela compreende como eu espero que compreenda, está estabelecido o vínculo de concordância pelo reconhecimento de um signo em comum.

Essas formas de delimitar o que queremos que as pessoas entendam nas nossas palavras podem variar indefinidamente, assim como os meios pelos quais expressamos a nossa opinião ou sentimento sobre o que estamos dizendo. O uso de meios de expressão que possibilitam dizer o que achamos ou sentimos a respeito das sentenças que pronunciamos nos permite, no ato da enunciação, apropriarmos-nos do nosso discurso, e a percepção desse fato pode os ajudar a compreender os objetivos comunicativos dos discursos que lemos e ouvimos. Um meio bastante elucidativo para compreendermos esses meios de expressão é o estudo da modalização.

Modalização e modalidade

A modalização é o uso de certos meios expressivos que indicam a nossa opinião sobre o conteúdo proposicional do que estamos dizendo, ou como queremos que a nossa fala seja entendida pelos nossos interlocutores. Nascimento (2015) assim a define:

(...) a modalização é um fenômeno inerente à linguagem humana porque, através dela, podemos expressar avaliação sobre o dito e interagir com nossos interlocutores ora indicando como nosso enunciado deve ser lido, ora como queremos que o nosso interlocutor (re)aja. Essa é uma razão suficiente, senão necessária, para que seja conteúdo das aulas tanto de língua materna como estrangeira. (p. 169).

É importante observar que há, pelo menos como abstração, uma diferença entre modalidade e modalização: uma coisa é o conteúdo do enunciado, e outra coisa é o posicionamento do enunciador sobre o que ele mesmo está dizendo. Essa separação, como foi dito, é uma abstração; Pelo fato de ser inerente à natureza da linguagem, a modalidade e a modalização estão tanto na argumentação explícita (quando a opinião ou posicionamento do enunciador sobre o conteúdo da proposição está explícito) quanto na não explícita (quando o objetivo não é convencer o interlocutor “a” ou “de” alguma coisa, mas informar, descrever, cumprimentar, etc.).

A modalização pode ser classificada em três tipos básicos, segundo Castilho e Castilho (2002): a Deontica, a Epistêmica e a Avaliativa. A Deontica denota a obrigatoriedade (ou não) do conteúdo da proposição. A Epistêmica versa sobre o seu valor de verdade, e a Avaliativa é uma apreciação, um juízo de valor sobre a sentença proferida.

Sendo tão presente nas manifestações da língua, o conhecimento da modalização, ainda que de forma prática, é fundamental na aquisição das competências linguísticas. O fato de o professor Nascimento ter observado a importância desse aspecto no ensino “tanto de língua materna como estrangeira” foi justamente o que deu o direcionamento para a ideia central deste trabalho: observar de que maneira elementos relacionados a modalização são abordados em algumas atividades de inglês em livros didáticos e sites.

Serão transcritas, analisadas e comentadas duas atividades de dois livros: a primeira de um livro para estudantes do 9º ano (dos quais a maioria tem entre 13 e 15 anos), adotado nas escolas da rede pública de Pedras de Fogo-PB - *Time to Share* (MEC, 2018), e a segunda de um livro para um curso de intercâmbio oferecido para alunos do Ensino Médio da rede pública de Pernambuco (dos quais a maioria tem entre 15 e 18 anos) – *New Imagine* (MULTI HOLDING, 2016).

Análise e principais resultados

1ª Atividade: trata-se de uma atividade de interpretação de texto. O texto abordado tem por título: *Perfect Pairing: Young People*

Teaching Seniors about technology. A questão de número 5 traz o seguinte problema a respeito deste título: “*Now, observe the title of the text. Who formed this “pairing”? Why is this pairing considered “perfect”? Answer in your notebook.*”

Primeiramente, observemos o título do texto analisado: “*Perfect Pairing: Young People Teaching Seniors about Technology*”. Desde o título, a modalização é perceptível: há um posicionamento sobre o tema abordado, mediante o uso do adjetivo “*perfect*”, e isso é sinalizado na formulação do problema (*Why is this pairing considered “perfect”?*). O problema é formulado a partir da afirmação de que o conteúdo da sentença (Jovens ensinando tecnologia para os mais velhos) é *considerado* perfeito, deixando clara a diferença entre o conteúdo proposicional e a apreciação que dele se faz. O aluno, utilizando as informações do texto, deve então explicar o porquê de esse ensino dos jovens aos mais velhos ser considerado “perfeito”. Com isso, ao mesmo tempo em que o aluno exercita a busca de informações no texto, percebe que naquele texto não há apenas uma voz neutra descrevendo objetivamente a realidade: há impressões, opiniões.

Na própria formulação da questão, já há uma delimitação muito explícita de como o enunciado deve ser entendido: as aspas em “perfeito” sinalizam o afastamento por parte do enunciador em relação ao enunciado. O aluno pode nunca ter sequer ouvido falar no que seja modalização, mas se não compreender esse afastamento, essa não-responsabilidade sinalizada pelas aspas, não compreenderá a questão. O aluno está sendo levado, portanto, a compreender os diferentes graus de envolvimento do enunciador com o enunciado, tanto na leitura do título analisado quanto na leitura da própria questão.

Nascimento (2015) propõe em seu artigo que não é necessário trabalhar a nomenclatura propriamente dita, o que apenas tornaria a didática maçante e complexa. Mais importante do que classificar a modalização do título daquele texto como “*Avaliativa deôntica*” é fazer com que o aluno perceba as manifestações do posicionamento do autor diante de suas próprias palavras.

2ª Atividade: trata-se de uma atividade de audição e leitura, em que os estudantes lerão e ouvirão um diálogo, e depois de repetir as

falas para assimilar a sonoridade, responderão a algumas questões. Será transcrito abaixo o trecho do texto correspondente à questão 1:

- *And you are Kazuo and Mayumi. You're Japanese, right?*
 - *That's right, we're from Japan. I'm a manager and Mayumi is a homemaker.*
1. Complete the sentences below with the information from exercise 1.
- a) *Where is Kazuo from?*

Na atividade acima temos o trecho, em que há pergunta e resposta, e o problema proposto, no qual o aluno deve extrair uma informação explícita no texto, isto é, a nacionalidade de “Kazuo”. Não há um aprofundamento para a percepção de intenções argumentativas que possam ser inferidas. O aluno é colocado numa situação mais passiva: é levado a assimilar as combinações sonoras e apreender as informações explícitas nas frases.

Podemos entender, portanto, que nesta atividade não se trabalha a modalização, ficando a interpretação do texto restrita à decodificação do vocabulário e da estrutura da frase. Uma operação de leitura mais superficial. Não que a modalização esteja inteiramente ausente do texto trabalhado; mas não se chama a atenção do estudante para esse aspecto.

Comparando as duas atividades, podemos perceber que uma trata de um nível mais superficial e elementar de leitura, enquanto outra leva o aluno a inferir o posicionamento, ainda quando não se sabe exatamente quem é o autor.

Conclusão

Nesta última comparação entre as duas atividades, foi possível perceber que a modalização serviu como um parâmetro para medir o grau de leitura trabalhado em cada uma delas. É importante lembrar que não se trata de um juízo de valor. Não se está considerando aqui que uma seja *melhor* que a outra, por trabalhar ou não os aspectos argumentativos da linguagem.

Trata-se, isso sim, de um método consistente de explicar a diferença entre níveis de leitura trabalhados em uma e outra atividade. Mediante a consideração ou não daqueles aspectos,

podemos perceber até que ponto se convida o estudante a penetrar no texto e compreender a produção de sentido. A abstinência do juízo de valor, considerando os níveis de leitura exigidos por cada atividade também é importante porque níveis de leitura diferentes são exigidos em fases diferentes do aprendizado.

Neste caso não deixa de ser interessante o fato de um nível de leitura mais superficial estar sendo trabalhado com estudantes do Ensino Médio de 15 a 17 anos, enquanto um livro voltado para alunos dos anos finais do ensino fundamental, de 13 a 15 anos aprofunda o nível de leitura para as questões argumentativas, pressupondo um domínio prévio das estruturas mais elementares.

A partir dessa constatação, podemos refletir sobre como é importante habilitar os alunos não só a decodificar as estruturas mais simples e apreender informações explícitas, mas também lidar com a argumentação e a pluralidade de perspectivas.

Se aprender uma língua consistisse apenas em memorizar as regras gramaticais, não seria necessário prevenir nossos jovens, prepará-los para lidar com as “pegadinhas” da linguagem; não haveria ambiguidades, manipulação de opinião ou censura. A comunicação entre pessoas e grupos seria sempre transparente e todos estariam plenamente conscientes da realidade, que apareceria translúcida através dos signos. Mas a comunicação na prática não é nada disso; no mais das vezes é uma trama obscura, pré estabelecida à revelia dos falantes, que para não se tornarem bonecos de ventríloquo passivos ou tipos exóticos incompreensíveis, têm de aprender a “se virar” em campos minados, entre frases de efeito, chavões e papéis dados de antemão, para que falar inglês não seja, no fim das contas, um modo de imitar personagens de séries, mas sim de interagir com novas ferramentas de expressão e de expandir as próprias vivências para uma outra linguagem.

Referências

CASTILHO, A. T.; CASTILHO, C. M. M. de. Advérbios Modalizadores. In: ILARI, Rodolfo (org.). **Gramática do Português Falado. Vol. II: Níveis de Análise Linguística: 2ª Edição.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

O ensino de inglês para programadores. Disponível em: <http://www.softblue.com.br/blog/saber-ingles-para-ser-programador/> (acesso em 20/01/2022).

Pesquisa sobre a qualidade do ensino de inglês no Brasil: <https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/jornada/article/view/687> (Acesso em 05/01/2022).

NASCIMENTO, Erivaldo P. A modalização e o ensino de leitura e de escrita nos gêneros formulaicos. In: FERRAZ, Mônica Trindade, NASCIMENTO, Erivaldo P. (Orgs.). **Semântica e ensino**. Curitiba, PR. CVR. 2015.

NASCIMENTO, Erivaldo P. **Jogando com as vozes do outro:** argumentação na notícia jornalística. João Pessoa: Editora Universitária/EDUFPB, 2009.

RODRIGUES, Josília de Oliveira; SILVA, Marcos Antônio da; **Um olhar argumentativo sobre o fenômeno da modalização no gênero Carta de leitor.** Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA15_ID1458_29052020150409.pdf (acesso em 18/01/2022).

Pesquisa sobre a qualidade do ensino de inglês no Brasil: <https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/jornada/article/view/687>

ATENDE AÍ QUE É A READAPTADA DA TARDE! SENTIDOS-E-SIGNIFICADOS DO TRABALHO DO PROFESSOR EM READAPTAÇÃO

OLIVEIRA, Rosemeyre Moraes de (SEDUC/SP)¹

Introdução

O adoecimento no e pelo trabalho é histórico, tal qual é sua definição: o item lexical “trabalho” é oriundo de uma expressão com significado de sofrimento, vem da junção de “tri”, prefixo cujo significado é “três” e “palum”, cujo significado é madeira. A relação feita é com um aparelho de tortura que consistia em armação com 3 pedaços de madeira em que eram torturados os pobres e os escravizados que não tinham como pagar impostos, ou seja, o trabalho era fadado àquele desprovido de recursos.

Consequentemente, as atividades físicas praticadas com vistas à produção eram realizadas por artesãos, camponeses, agricultores, entre outros. Do Latim, o termo “tripalium” deu origem ao francês “travailler”, cujo significado indica a realização de uma atividade exaustiva, difícil, dura².

No período posterior à Revolução Industrial (séculos XVIII e XIX), o termo “trabalho” passou a designar, entre as várias acepções aplicáveis, uso de força física, de conhecimentos e saberes junto a aptidões e talentos como meio de alcançar determinado fim, entre eles, o monetário, na forma de soldo, de lucro, entre outros indicados nos 86 sinônimos em 12 acepções constantes no [site sinonimos.com.br](http://site.sinonimos.com.br)³, do qual traz-se as acepções que indicam a histórico supraindicado:

Ocupação profissional:

1 emprego, ofício, ocupação, função, serviço, mister, exercício, expediente, negócio.

Exemplo: *Finalmente vou mudar de empresa. Já arranjei um novo trabalho!*

¹ Doutora em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem; SEDUC-SP. rosemeyre@professor.educacao.sp.gov.br

² Fonte: <https://www.dicionarietimologico.com.br/trabalho/> - Acesso em 19/05/2022 às 13:30.

³ <https://www.sinonimos.com.br/trabalho/> - Acesso em 23/05/2022 às 14:01.

Tarefa a ser realizada:

2 tarefa, atividade, labuta, lide, lida, labor, lavor, laboração, faina, afazer, quefazer.

Exemplo: *Só posso ir embora depois que terminar o meu trabalho.*

Grande esforço:⁴

3 trabalhadeira, trabalhão, esforço, canseira, empreitada, luta, azáfama, afã.

Exemplo: *Foi um trabalho fazer as mudanças num só dia!*

Assim, os grandes esforços realizados em situação de trabalho, sejam eles físicos e/ou intelectuais, associamos a exaustão, o desgaste e o adoecimento. A doença ocupacional (oriunda da função exercida) e a doença do trabalho (oriunda das condições ambientais em que o trabalho é exercido) existem, basicamente, desde que o trabalho existe; de acordo com Ricardo Antunes e Luci Proun (215, p. 410-411)

Os acidentes de trabalho e as manifestações de adoecimento com nexos laborais não são fenômenos novos, mas processos tão antigos quanto a submissão do trabalho às diferentes formas de exploração. Sob o capitalismo, Engels (2010), baseado na observação direta e em outros estudos sobre as condições de trabalho no século XIX, descrevia, em 1845, como as condições de vida e trabalho do operariado de algumas cidades industriais inglesas encontravam-se na raiz de um conjunto de enfermidades que, não raramente, desdobravam-se na morte desses trabalhadores.

Ao longo do século XX, com a produção em massa e a ampliação do controle e intensificação do trabalho, proporcionado pela expansão do taylorismo-fordismo, novas formas de acidentes e adoecimentos com nexos laborais passaram a fazer parte do cotidiano do trabalho.

O que mudou então? Por um lado, a incorporação, ao cotidiano do mundo do trabalho, de novas enfermidades, típicas das recentes formas de organização do trabalho e da produção. Por outro, fruto da nova divisão internacional do trabalho, a disseminação de práticas que articulam os pressupostos da

⁴ Os trechos em negrito foram destacados pela pesquisadora.

liofilização organizacional (Antunes, 2010), da empresa enxuta (*lean production*) a condições de baixa (ou nenhuma) proteção do trabalho.

Apoiada na citação supra, as enfermidades, sejam elas novas (classificadas a partir de pesquisas médicas publicadas e não refutadas pelos comitês regionais, nacionais ou internacionais de saúde) ou mais antigas, atingem trabalhadores da Educação, sejam eles os que estão na linha de frente das escolas, como professores (cerne nesta pesquisa) e gestores (coordenador, vice-diretor e diretor), bem como os escondidos e esquecidos da rotina escolar, sendo eles os trabalhadores administrativos, os responsáveis pela merenda e pela limpeza das escolas.

As patologias causadoras do adoecimento de professores são, em sua maioria, ortopédicas, otorrinolaringológicas, psicológicas e psiquiátricas. Muitos dos professores acometidos por tais doenças tiveram sua capacidade laborativa reduzida, situação que culmina na transferência de setor de trabalho e das atividades exercidas, essa transferência é chamada de readaptação funcional, situação em que milhares de professores da rede pública de ensino do Estado de São Paulo (doravante SP) se encontram.

A situação supra descrita deu origem a questionamentos que suscitaram a pesquisa em nível de doutoramento cuja tese, defendida em março de 2018 no Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo, demonstrou como o professor em readaptação se vê, como é visto por seus pares em exercício docente e pela gestão escolar; os sentidos-e-significados atribuídos ao trabalho desse professor demonstram peculiaridades que ora levam ao agravamento da doença física e/ou psíquica para alguns professores e ora funcionam como alívio por não estar mais em sala de aula, exposto aos agentes etiológicos que causaram seu afastamento.

Para compor o *corpus* para análise da referida tese, esta pesquisadora juntou depoimentos obtidos por meio de pesquisa semiestruturada, conforme descrita por Gil (1999) e Denzin e Lincoln (2006). A fundamentação teórica foi alicerçada nos pressupostos da Ergologia (abordagem multidisciplinar sobre o trabalho) de Yves

Schwartz, no Sócio interacionismo Discursivo de Jean Paul Bronckart na interpretação do binômio inclusão-exclusão segundo a Psicologia Social de Bader Sawaia e na Teoria Sócio-histórico-cultural de Lev S. Vygotsky, cujas noções e categorias de análise permitiram estabelecer sentidos-e-significados à readaptação do professor.

Tendo percorrido sobre a origem do termo “trabalho” como sinônimo de castigo, sobre o adoecimento no e pelo trabalho e sobre a pesquisa que instigou a tese de doutoramento e este artigo nela inspirado, a seção e subseções a seguir serão destinadas a apresentar o percurso histórico que envolve esta pesquisa.

Percurso histórico pré e pós-readaptação

Em setembro de 2009, esta pesquisadora passou por violência escolar; dessa experiência, como consequências pós-traumáticas, vieram a síndrome do pânico, a depressão e distúrbios sócio fóbicos; como consequências administrativas vieram os afastamentos médicos consecutivos e repetidos de 30 e 60 dias, fundamentados em laudos médicos da Psiquiatria.

Os afastamentos duraram cerca de dois anos, de 2009 a 2011, ano em que a médica assistente, psiquiatra, sugeriu a readaptação funcional, possibilidade aceita. De posse do relatório médico com sugestão para mudança de situação funcional, a Unidade Escolar deu início ao processo, cujo trâmite inicial consistiu no encaminhamento, via ofício, do relatório médico e de Ofício para realização de perícia médica no Departamento de Perícias Médicas do Estado.

A convocação oficial se deu em dezembro de 2011 para janeiro de 2012, data em que fui avaliada por perito médico psiquiatra que, durante a anamnese, indagou se a mudança de local de trabalho dentro da escola e o afastamento da sala de aula, como disparadora de pânico, ajudaria na minha recuperação, respondi que sim. O parecer favorável à readaptação foi publicado em Diário Oficial do Estado em 26 de setembro de 2012, data em que estava em licença médica cujo término se deu em 12 de dezembro do mesmo ano, data em que retornei à escola para novo trabalho.

A indicação de atividade laboral, nessa ocasião, era feita por meio de rol de atividades continha teor semelhante para todos os

professores readaptados, mudando apenas nome completo e número do RG; o rol era único, independente da causa do afastamento, dessa maneira, o trabalho indicado para um amputado era semelhante ao trabalho indicado a um paciente com perda de voz.

Antes de ter a perícia médica realizada, comecei a pesquisar acerca da readaptação do professor, as possibilidades laborativas dentro da escola, as possibilidades de atuar em outro local, externo à Secretaria de Educação (doravante SEDUC), como afastamento para o Tribunal Regional Eleitoral, o Departamento Estadual de Trânsito, entre outros. Para melhor compreensão do ponto de vista desse trabalho realizado por quem já estava imerso nessa situação funcional, procurei grupos de professores readaptados nas redes sociais existentes à época, como o Orkut e o MSN.

Ao ter contato com readaptados, trabalhando na escola ou com afastamento médico, adentrei em um universo de preconceitos, de desvalorização do profissional, da falta de reconhecimento do trabalho já realizado e de perda da identidade, conforme é descrito na tese. Ao retornar à escola vivenciei tal universo, tendo sido chamada de “louca”, acusada de “ser louca para trabalhar, mas estar bem para estudar” entre outros assédios morais.

Em certa manhã, fora de meu horário de trabalho, que era vespertino, liguei para escola para conversar com o secretário; fui atendida pela professora em readaptação que trabalhava no período matutino, ao pedir que ela passasse a ligação ao secretário, seu vocativo foi: “Atende aí que é a readaptada da tarde!”.

O enunciado, na hora, despertou em mim a necessidade de pesquisar o possível sentido-e-significado que o trabalho do professor em readaptação tem, um vocativo que, mais que dar título a uma tese desde o instante em que foi ouvido, condensou em si o universo dois parágrafos acima citado. Em segundo nasceu o título de uma pesquisa, um projeto com objetivos gerais e específicos claros, o campo do saber já era parte de mim, a Linguística Aplicada.

Tinha-se então a tríade Linguística Aplicada-problema social-doutoramento. Em 2014, após problemas burocráticos como “readaptado não tem direito à bolsa” solucionado, negação da diretora escolar para que eu mudasse meus horários para frequentar as disciplinas e seminários de orientação pesquisa também

solucionado, graças à compreensão de uma Supervisora de Ensino e sua interpretação do Estatuto do Professor de que eu poderia cumprir horas semanais e alternar turnos de trabalho, já que eu não tinha turmas e aulas atribuídas, prossegui aos trâmites necessários junto Comitê de Ética em Pesquisa para realizar entrevistas e juntar elementos para a análise, embasada nos teóricos já citados.

A defesa pública da tese ocorreu em 16 de março de 2018, nas dependências da PUC-SP e, após arguição pública, a banca deliberou favoravelmente à titulação de doutora a mim atribuída. Nestes quatro anos posteriores à defesa, em grupos de professores em readaptação nas redes sociais (*Facebook, Instagram*) e em aplicativo de troca de mensagens (*Whatsapp, Telegram*) enunciados de teor semelhante aos analisados na tese continuam sendo temas de postagens e comentários.

No momento presente, ano de 2022, as especificidades linguístico-discursivas demonstradas na tese (ou seja, já exploradas e discutidas em um Estado da Arte delimitado, se comparado a temas de outras pesquisas em Educação como formação inicial e continuada do professor, avaliação e até mesmo relacionadas à saúde e doença relacionadas ao trabalho docente) são parte de fenômeno sociolinguístico que enseja a continuidade da pesquisa de ordem intelectual e sócio-histórico-cultural: após a publicação da tese⁵, o que teria mudado em termos de tratamento dado ao professor em readaptação das escolas públicas da rede estadual de São Paulo?

Segundo Umberto Eco (2008, p. 11) “Uma tese teórica é aquela que se propõe atacar um problema abstrato, que pode já ter sido ou não objeto de outras reflexões [...]”, assim, o questionamento contido no parágrafo supra é desencadeador do estudo comparativo que será demonstrado nas próximas seções.

Fundamentação teórica

Para composição do conjunto teórico que amparou a análise do *corpus* na tese, recorreremos à Psicologia Social, apoiados em Bader B. Sawaia (2009) e sua discussão acerca da dialética perversa exclusão-

⁵ Em 2018 pelo sistema TEDE-PUC – banco eletrônico de dissertações e teses – e em 2020 em livro por João e Pedro Editores, São Carlo, SP, sob o ISBN 978-65-87645-96-4.

inclusão que culmina no sofrimento ético-político, categoria relevante para análise por auxiliar na identificação das marcas de exclusão e inclusão no ambiente escolar em que o professor em readaptação se encontra imerso.

Baseado em Marx (2004), Vygotsky (1930) refere o trabalho como atividade tipicamente humana e como processo(s) de transformação da natureza operada pelo homem. O autor destaca também o papel da educação voltada para o trabalho:

A educação deve desempenhar o papel central na transformação do homem, nesta **estrada de formação social**⁶ consciente de gerações novas, a educação deve ser a base para alteração do tipo humano histórico. As novas gerações e suas novas formas de educação representam a rota principal que a história seguirá para criar o novo tipo de homem. Neste sentido, o papel da educação social e politécnica é extraordinariamente importante. As ideias básicas que justificam a educação politécnica consistem em uma tentativa de superar a divisão entre trabalho físico e intelectual e reunir pensamento e trabalho que foram separados durante o processo de desenvolvimento capitalista.

Vygotsky acreditava que a falta de unidade de método nas pesquisas em Psicologia era a principal causa da crise pela qual a ciência passava e, com base nessa crença propôs a criação de métodos analíticos, a exemplo do que fizera Marx para investigar e estudar fenômenos sociais: “A Psicologia precisa de seu O Capital – seus conceitos de classe, base, valor, etc. – com os quais possa expressar, descrever e estudar seu objeto” (2004, p.393).

Dessa maneira, o legado de Vygotsky no que tange ao método analítico é um dos norteadores para expender os elementos apresentados nesta pesquisa, elementos esses que serão vistos sob os critérios vygostyikianos concernentes à afetividade e seus reforços negativos e positivos.

Na “estrada de formação social” mencionada no excerto do texto do Vygotsky há confluências e divergências acerca dos sentidos-e-significados atribuídos ao trabalho, nesse sentido a

⁶ Grifo da pesquisadora.

Ergonomia da Atividade (SAUJAT, 2004) é um dos campos do saber que não apenas pesquisa o trabalho em sua forma, mas, também, seu efeito para quem o exerce e, referente a esse efeito, pesquisa também questões relacionadas à saúde e à qualidade de vida no trabalho, da satisfação (ou não) a exercê-lo⁷.

A relação dialética (no que tange à implicação recíproca e, por vezes, antagônica) que se estabelece entre o trabalho e quem o exerce é tema de estudo também para a Ergologia, abordagem multidisciplinar sobre o trabalho que tem como maior expoente o filósofo contemporâneo Yves Schwartz⁸. A Ergologia tem como cerne o ente que realiza algum trabalho e, para tanto, segue orientações adquiridas com a experiência da vida e da atividade laboral, o apoio de cursos e/ou treinamentos e os procedimentos operacionais (prescrições) e, o mais importante para Schwartz (1996) é o aspecto por ele nomeado como o “uso de si”, que é o recurso indescritível às instâncias físicas, cognitivas e sinapses (o corpo-si) que levam à realização de cada etapa do trabalho, seja ele artesanal ou de programação de grandes recursos tecnológicos.

Observando por tais aspectos, a disciplina ergológica também se faz pertinente e relevante para análise dos elementos desta pesquisa, pois o professor em readaptação tem seu trabalho alterado; assim sendo, passa a exercer atividades distintas do ofício de ensinar, novas tarefas lhe são atribuídas nesse contexto e, para realizá-las recorre igualmente às prescrições, ao uso de si e ao corpo-si.

Assim, apresentados os eixos epistêmicos que fundamentarão esta pesquisa e fundamentaram a análise do *corpus* da tese referida,

⁷ A afetividade e seus reforços (positivos e negativos) segundo os estudos de Vygotsky (anos), Yves Schwartz (ano) e Sawaia (ano) são fatores que ajudam a aceder ao sentido-e-significado que o trabalho tem para quem o exerce.

⁸ Professor Yves Schwartz é ex-aluno da Ecole Normale Supérieure (1967). Concluiu Doutorado de Estado em 1986, com a tese *Expérience et Connaissance du Travail*. Foi Professor da Université de Provence, Professor emérito d’Aix-Marseille Université e Professor catedrático da Universidade do Porto, Portugal. Presidente da Sociedade Internacional de Ergologia e Fundador do dispositivo metodológico: *Análise Pluridisciplinar das situações de Trabalho e da perspectiva Ergológica*. Diretor científico do departamento de Ergologia, da Université de Provence, criado em 1998. Membro do Instituto Universitário da França, cadeira Filosofia e Ergologia. Membro cofundador da rede internacional Ergologia, Trabalho e Desenvolvimento. Membro de comitê científico de várias revistas europeias e brasileiras e membro do conselho científico de várias sociedades científicas. Fonte:

na seção a seguir serão retomados excertos da tese e outros mais atuais, oriundos de postagens e comentários em grupos de professores em readaptação em rede social e em aplicativo de mensagens.

Análise dos elementos

De acordo com a indicação feita ao leitor no resumo desta pesquisa, a proposta de análise é comparar o teor de enunciados constantes na tese defendida em 2018 e de outros enunciados constantes de rede social e aplicativo de mensagens durante o biênio 2021-2022 para, por meio de escolhas lexicais feitas pelos anunciadores, avaliar os sentidos-e-significados, a afetividade, o sentimento de pertença (advindo da dialética exclusão/inclusão) e os impactos do trabalho reconfigurado do professor em readaptação para si bem como o reconhecimento dado a esse trabalho por ele mesmo.

Tal qual na tese, os enunciados serão agrupados por “eixos temáticos”, que vêm a ser os conjuntos de escolhas lexicais que apresentam similaridade semântica ou, ainda, “[...] o conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada” (BRONCKART, 2012, p. 97).

Antes de excertar, analisar e comprar, esclarecemos ao leitor que na tese os elementos seguiram a ordem de supervisão, direção, coordenação, professores em sala de aula e professores em readaptação; devido à delimitação deste texto em capítulo de livro no gênero artigo, o *corpus* aqui será delimitado também a excertos da tese e enunciados de professores, apenas.

Professor em readaptação / professor em sala de aula

O primeiro eixo temático a ser comparado é concernente à relação professor em readaptação / professor em sala de aula. Na tese, o excerto de número 9 traz o seguinte enunciado:

PP - Como poderia descrever a relação professor em sala – professor readaptado? E a gestão também.
--

Zélia - São **coisas** que a gente **nem gosta de lembrar** porque **machuca** né. Acontece muito isso quando um professor se readapta, **os outros acham** que ele **deixou de ser professor**, eu **nunca deixei** de ser professora. **Depois que fui readaptada não fui mais tratada como professora, pra ser sincera, às vezes nem como gente!**

As escolhas lexicais de Zélia referem coisas das quais não gosta(ria) de lembrar, refere ainda que o professor ao ser readaptado é tratado como se nem mais professor fosse e que, para ela, houve episódios de desumanização: Depois que fui readaptada não fui mais tratada como professora, pra ser sincera, às vezes nem como gente!

Assim, os sentidos-e-significados atribuídos por Zélia à readaptação é o da perda de identidade docente e da afetividade negativa ao não ser tratada como gente. No que tange à dialética exclusão/inclusão o que se sobressai no enunciado supra é a exclusão, o sentimento de não pertença. A Ergologia refere os coletivos de trabalho como “entidades coletivas relativamente pertinentes”, relativamente porque cada situação de trabalho é única, o mesmo grupo pode agir de forma diferente na mesma função, uma ausência de funcionário, seja ela por horas, por um dia ou por afastamento maiores, interferirá na rotina desse coletivo.

Tal modificação é indicada por Zélia, que se sente não mais tratada como professora pelo coletivo de professores, ou seja, a relativa pertença encontra-se rompida. Em 21 de abril de 2022 em um grupo de professores em readaptação, uma membra postou um questionamento-desabafo acerca de seus sentimentos e adoecimento em virtude do trabalho que exerce, com a finalidade de evitar exposição da profissional será adotado aqui um nome fictício:

Aline: Bom dia pessoal! poderiam me tirar uma dúvida? Eu estou num processo de readaptação pela psiquiatria, pois **trabalhar diretamente com crianças já está me trazendo muita fadiga e depressão⁹** e ansiedade. Minha psiquiatra e psicóloga querem me **readaptar numa área administrativa com menos estresse e maior qualidade de vida. Aonde (SIC) é mais tranquilo de se trabalhar** no administrativo da instituição escolar, é na creche ou na escola? Obrigada pela ajuda galera!

⁹ Grifos da pesquisadora.

Aline se refere às patologias que vêm se acumulando com seu trabalho, realidade esta que acomete milhares de professores anualmente no Estado de São Paulo¹⁰ de acordo com pesquisa realizada em 2020 cujo tema é a saúde mental do professor. Aline busca informações acerca de um bom ambiente de trabalho, procura afetividade positiva no novo trabalho, procura por inclusão e consequente pertença ao questionar “aonde é mais tranquilo de se trabalhar”, ela também procura um coletivo relativamente pertinente.

Aline não emite comentários que expressem a relação professor em readaptação / professor em sala de aula; entretanto, é uma profissional que ainda não está readaptada, mas sim em processo, por enquanto, a sua procura é por trabalho com qualidade de vida e o sinônimo para essa qualidade é o afastamento da sala de aula.

A postagem a seguir pertence ao comentário de uma publicação de uma rede social e refere, globalmente, a invisibilidade que o professor em readaptação passa a ter não somente para seus pares, mas para o governo como entre administrativo, o excerto a seguir foi postado na rede social em 2020, o que nos permite inferir que entre a defesa da tese e o ano de 2020, para Inês, nada mudou:

Inês: Bom dia ! Fiz uma pós é meu tcc foi sobre profs readapt... (SIC). Tive muita **dificuldade em encontrar textos e até dados no gov sobre nós ... estamos invisíveis pois n querem registros do mal que nos fazem ...**

Bader Sawaia refere o sofrimento ético-político como o conjunto de ações (ou ausência delas) tomadas quando o ente administrativo oficial deixa de ouvir aqueles a quem a ação atingirá ou, em termos mais simples, os governos elaboram leis e decretos que não atendem às necessidades dos atingidos. O enunciado de Inês é indicativo do mal causado pela má qualidade (até mesmo ausência) de políticas públicas voltadas para o professor em readaptação. Mais

¹⁰ Fonte: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/36/o-adoecimento-do-professor-da-educacao-basica-no-brasil-apontamentos-da-ultima-decada-de-pesquisas>

uma vez, apoiados em Vygotsky, percebemos a afetividade negativa – (d) o mal que nos fazem.

A Ergologia coloca o governo como instância que deve cuidar do bem comum, o resultado da omissão governamental indicada nas escolhas lexicais dos enunciados de Inês é a invisibilidade e o mal. No que tange às entidades coletivas relativamente pertinentes, pela dêixis pronominal “nos” em “nos fazem” Inês se insere no grupo dos invisibilizados pela readaptação.

A fim de ratificar a situação de invisibilidade, esquecimento e não pertença ao coletivo de professores em sala de aula, transcrevemos da tese o excerto 8¹¹:

PP¹² - Pode falar um pouco sobre o modo como os colegas em sala de aula, coordenadores e direção tratam os dois readaptados da sua escola?

Drica - Acredito que eles são meio “invisíveis”

PP – Me explica melhor esse detalhe, esse “invisíveis”?

Drica - Então... Quando eles chegam na sala dos professores, ninguém cumprimenta, nas confraternização (SIC) também não chama, ano retrasado minha diretora deu uma lembrancinha para todos professores e esqueceu os readaptados

Demanda escolar

Sob a rubrica de “demanda escolar” será abordado no sentido de “necessidade de profissional” realizando tarefas. Essa demanda, muitas vezes, é a responsável pela alocação do professor em readaptação em locais como a secretaria escolar, arquivo, sala de leitura, corredores de salas de aula fazendo as vezes do agente de organização escolar (antigo inspetor).

Sob a justificativa da demanda e ausência de funcionários (ou por licença médica, por aposentadoria e/ou falecimento e a demora na reposição via emprego temporário ou nomeação de concursados) é comum que um professor readaptado trabalhe um dia na secretaria, outro dia na sala de leitura, dois dias no corredor e outro dia novamente na secretaria, tudo isso em uma semana letiva.

¹¹ Página 148 do livro que é produto da tese.

¹² Abreviação de Professora Pesquisadora.

A fim de demonstrar tal situação transcreveremos da tese o excerto de número 125, em que Márcia relata sua experiência:

Vou te falar pela minha experiência [...] minha readaptação. Eu me machuquei na escola [...] Me puseram na secretária, com o rol debaixo do braço e eles me olhavam assim **“ai meu deus, mas uma pra ler diário oficial ”** porque não tem o que fazer né , eu voltei com a documentação e me puseram na secretária, a primeira vez que eu puxei a gaveta do arquivo, o ombro caiu e eu tive de voltar e fazer uma nova cirurgia no ombro, daí me readaptaram por definitivo, com um rol que eu não poderia ter contato com aluno, tinha que manter distância, que eu não podia carregar peso, etc e tal. Daí eu fui colocada numa escola [...] e eles me colocaram em uma carteira na secretária pra eu cuidar do material pedagógico junto à coordenação, para os professores, então assim, com todos os meus diplomas debaixo do braço porque a partir daquele momento eu ia ser **“a garota do xerox”**, sim, porque eu ia tirar xerox na escola, essa era a minha função, durante um ano e meio eu fiquei nessa função, a de tirar xerox, só isso. Daí, depois disso, entrou uma nova secretária e ela falou assim **“ah, no horário do intervalo, eu preciso que você tome conta das crianças, no pátio”** Eu peguei o meu rol de atividades e falei **“cê tá vendo aqui que eu não posso ter contato com crianças? Então ... eu não vou! Eu não posso ter contato com crianças!”** Aí o pessoal fechou a cara e o bico pra mim, disse que precisava daquela carteira na secretária e disse então que era pra eu subir e ficar na sala dos livros, onde os alunos iam buscar os livros pra estudos. [...] eu conheço muito bem as caras e bocas que o pessoal faz pra quem é readaptado. É **“aonde você vai ficar? Em qualquer lugar que não seja aqui do meu lado pra me atrapalhar.”**, é essa a função do readaptado.

Notamos por meio das escolhas lexicais no enunciado de Marcia **“me puseram na secretária”**, **“eu fui colocada numa escola”**, **“eles me colocaram em uma carteira na secretária”**, **“uma nova secretária e ela falou assim “ah, no horário do intervalo, eu preciso que você tome conta das crianças, no pátio”**, **“(a secretária) disse então que era pra eu subir e ficar na sala dos livros, onde os alunos iam buscar os livros pra estudos. [...].”** que os sentidos-e-significados do novo trabalho tem como elemento central o incerto; o imprevisto no trabalho, a angústia criada pela situação de não saber o que o turno de trabalho trará como tranquilidade ou desafio reforçam a afetividade negativa, que culmina em repulsa, tanto nos estudos

vygotskyanos como nos ergológicos: o trabalho se torna “invivível¹³”, desagradável e repulsivo.

No que tange à dialética exclusão/inclusão estudada por Sawaia ela é claramente indicada por Márcia na última frase do enunciado transcrito: “[...] aonde (SIC) você vai ficar? Em qualquer lugar que não seja aqui do meu lado pra me atrapalhar.”, é essa a função do readaptado.

O impacto psicológico que o trabalho de Marcia lhe causa é altamente negativo, a afetividade é igualmente negativa gerando, segundo Vygotsky, repulsa e desprazer na realização desse trabalho.

Em 14 de maio de 2022, no grupo de professores em readaptação de uma rede social, a membra Meire publicou o tópico-pergunta transcrito a seguir:

Como vcs (SIC) são tratadas como professora readaptada na escola?

Das 15 respostas constantes nesse tópico, transcreveremos uma resposta positiva e outra negativa:

Estevão: Não tenho do que reclamar , minha diretora, vices, colegas , me tratam muito bem, aliás, todo mundo é bem tratado na minha escola , tenho liberdades de questionar se precisar ou até discordar, sem retaliação, mas sei que é uma excessao (SIC).

Estevão refere um ambiente de trabalho pacífico em que os questionamentos não geram retaliação, refere bons relacionamento e generaliza-o quando menciona que “todo mundo é bem tratado na minha escola”, o que nos leva a inferir que Estevão se encontra inserido, que seu trabalho gera afetividade positiva e consequente satisfação em realizá-lo, os impactos desse trabalho também são positivos; entretanto, o próprio Estevão reconhece que o tratamento dispensado na escola em que trabalha é uma exceção, ou seja, ele reconhece a existência do conflito e, ao excetuar sua escola dessa situação, ele a exclui da maioria e do que parece ser a regra. O

¹³ Designação adotada por Yves Schwartzs, utilizada em minicurso presencial na PUC-SP em 2008.

enunciado a seguir é carregado de escolhas lexicais que configuram sensações contrárias às referidas por Estevão:

Nilde: **Sempre tem um espírito ruim para falar 🍌¹⁴, mas atualmente já falo, se quer trocar de lugar comigo, tem que trocar tbm (SIC) a saúde.** Estou em uma PEI, na sala de leitura e gosto muito da escola e dos amigos, **cataloguei sozinha 8 mil livros, ainda assim não agrado a todos,** sendo assim, alguns comentários aqui são desnecessários, **não dá para generalizar as atitudes de todos, afinal, imbecis tem aos montes nesse mundão. As vezes acho que é inveja, kkkkkkkk¹⁵ não sei bem ao certo qual a razão, mas com certeza é!**

Graças a Deus é apenas uma pessoa, amo a direção, coordenação, etc. Mas nunca é perfeito!

Se cruzar com um tipo desses, não se culpe, **não acredite que vc é uma encostada, não se diminua e nem se sinta rejeitada, o problema não está em vc.**

Faça o que está a seu alcance, quem sabe das suas dificuldades é vc, não tem que provar nada a ninguém.

Em relação à própria atividade de trabalho, Nilde menciona se sentir bem com o que faz e com quem trabalha; refere que sua saúde não é tão boa ao dizer que “se quer trocar de lugar comigo, tem que trocar tbm a saúde”, ou seja, quem quer ser readaptado não pode ter a saúde boa. Nilde declara ter elaborado sozinha o acervo da sala de leitura da escola em que trabalha e que nem tal trabalho foi bem-visto por todos os colegas de trabalho: “cataloguei sozinha 8 mil livros, ainda assim não agrado a todos”. Adiante, usa a ironia tentando encontrar uma justificativa que leve a pessoa que a maltrata proceder de tal maneira: “As vezes acho que é inveja, kkkkkkkk não sei bem ao certo qual a razão, mas com certeza é!”; a ironia está na contradição “não sei bem ao certo / com certeza é!” e na precedência com risos.

Nilde, aparentemente, tenta convencer, de acordo com o que se observa na construção de seu enunciado e na evolução da primeira para a terceira pessoa, a si própria e a outras colegas (adjetivo no feminino – rejeitada) de que o problema da rejeição não é culpa de

¹⁴ O emoji utilizado pela enunciatadora representa “merda”. A expressão informal “falar merda” tem o significado de proferir opiniões infundadas. Segundo o site [dicionarioinformal.com.br](https://www.dicionarioinformal.com.br) – acesso em 27/06/2022 às 14:39 – falar merda equivale a “Falar coisas sem noção, sem motivos, besteiras, asneiras.” Fonte: <https://www.dicionarioinformal.com.br/falar+merda/>

¹⁵ Onomatopeia para risos.

quem é rejeitada, mas sim de quem rejeita: “[...] **não se diminua e nem se sinta rejeitada, o problema não está em vc.**

O verbo no modo imperativo acompanhado de advérbios de negação – não se sinta, não se diminua, você não tem que provar nada [...] – está relacionado à ordem, à obrigação e ao aconselhamento; a enunciadora interpela seu co-enunciador contra os “imbecis aos montes nesse mundo” que, no enunciado de Nilde, seria o responsável por toda o impacto, a afetividade e os sentidos-significados negativos atribuídos pela enunciadora como resposta ao questionamento da postagem inicial feita por Meire.

Notamos que a queixa de Nilde não reside na natureza do trabalho descrito, mas sim na opinião de pessoas. Tais opiniões, por sua vez, são o que acarretam a afetividade negativa demonstrada pela enunciadora, mais uma vez pela contradição “amo a direção, coordenação, etc / mas **nunca** é perfeito”.

O destaque dado para o item lexical “nunca” por ser um advérbio de negação que indica tempo ou duração prolongados: “em nenhum momento será perfeito; em tempo algum será perfeito, jamais será perfeito, de modo algum será perfeito”; dessa maneira, pela escolha lexical no enunciado escrito por Nilde acedemos à negatividade que as críticas a seu trabalho causam.

A relação readaptada / encostada – encostada / rejeitada remete a declarações semelhantes que constam do enunciado no excerto de número dois da tese publicada (p. 137)

PP - Como pode descrever o relacionamento readaptado-demais funcionários e vice-versa nas escolas em que você já trabalhou?

Rodolfo - **Alguns** funcionários tratam os readaptados como encostados. **Outros**, tratam de acordo com as **atividades que realizam**. Ou seja, **se** fazem alguma coisa, são **bem-vistos**.

PP – E como você vê o trabalho do readaptado?

Rodolfo - Há **alguns** professores readaptados que desenvolvem **excelentes trabalhos** nas escolas. **Outros**, preferem **cumprir o horário** e **não aceitam realizar nenhuma atividade**.

A análise, na tese, da escolha lexical feita por Rodolfo também será transcrita da análise do excerto supra; os parágrafos teóricos

igualmente explicam o enunciado de Nilde e a afetividade por ela expressa em suas escolhas lexicais.

“Rodolfo se utiliza dos pronomes-sujeito indeterminados alguns – outros para compor a relação dicotômica na atribuição de sentidos-e-significados ao PER e seu trabalho: se para alguns o PER é um encostado, para outros, que tratam de acordo com as atividades que realizam [...] são bem-vistos.

As escolhas lexicais na construção do enunciado apontam para a construção da relação encostado – não realiza atividades / bem-vistos – realizam atividades; observamos ainda que a ênfase dada por Rodolfo ao sentido-e-significado atribuído por ele na relação semântica faz atividades – bem-visto / só cumpre horário e não aceita realizar atividades – encostado é iniciada pela expressão “ou seja”, após a qual ratifica a atribuição anterior.

Na réplica, ao ser indagado sobre “sua” opinião sobre o PER, Rodolfo mantém a dicotomia alguns – outros; porém, a relação encostado – bem-visto dá vez, nas escolhas lexicais de Rodolfo, a excelentes trabalhos – cumprir horário e não aceitam realizar nenhuma atividade.

Retomando Vygotsky (1989), entendemos que a expressão mais simples do pensamento e da linguagem é representada pelo significado da palavra e que este, por sua vez, é a generalização de conceitos, assim sendo, o significado é um fenômeno do pensamento, determinado pelas interações culturais existentes no meio em que o sujeito se encontra imerso.

Entendemos também que o significado, a linguagem e as palavras são produtos das interações sociais em cada contexto sócio-histórico e que a atividade humana, como modos da complexa relação homem-mundo, é permeada por fins a alcançar, de objetivos, que orientam o agir humano.

Nos conceitos de Vygotsky, encontramos suporte para entender que as escolhas lexicais de Rodolfo expressam atributos socialmente construídos: há readaptados que são encostados, que apenas cumprem horário e não aceitam realizar atividades como generalização de um conceito, assim como os que realizam atividades são bem-vistos.

Ao ser indagado sobre sua visão acerca do trabalho do PER, Rodolfo novamente os classifica entre os que “fazem alguma coisa” e os “encostados”, porém, com outras escolhas lexicais: “Há alguns professores readaptados que desenvolvem excelentes trabalhos nas escolas. Outros, preferem cumprir o horário e não aceitam realizar nenhuma atividade”. Notamos que os que “desenvolvem excelentes trabalhos” são referidos pelo item “professor”; os “encostados” que “não aceitam realizar nenhuma atividade” são os “outros”, separados por vírgula no início da oração, separados dos “professores readaptados que desenvolvem”.

No que tange à afetividade, ela é configurada via escolha lexical como positiva para os que realizam atividades, tratados pelo

atributo de “professor”, seus trabalhos realizados como “excelentes”; a oposição reside em “outros”, que sem atributos, “preferem cumprir o horário e não aceitam realizar nenhuma atividade”.

Segundo Vygotsky (2004), a emoção, da qual a afetividade é produto, pode ser entendida como reação em momentos críticos do comportamento; em que a reação emocional, secundária, é um potente organizador do comportamento, assim, se fazemos algo com alegria, temos êxito, se fazemos algo com repulsa, tendemos a interromper esse algo (VYGOTSKY, 2004 p. 137). Vygotsky afirma ainda que a emoção não pode ser vista passivamente por que ela gera as ações e reações referentes ao fenômeno.

Depreendemos nas escolhas lexicais, ou seja, nas palavras de Rodolfo, a ação de reconhecer os professores readaptados pela realização de excelentes trabalhos e referir os que nada realizam como os outros” (OLIVEIRA, 2018. P. 137-138).

Como último eixo temático a tratar nesta pesquisa, trataremos, a seguir, as escolhas lexicais que dizem respeito a “ser útil” com o novo trabalho realizado após a readaptação funcional do professor.

Ser útil

De acordo com as referências teóricas em seção específica, o trabalho, além de modificar a natureza e fornecer ao homem meios para modificar a realidade em que está inserido (Marx, Vygotsky, Schwartz) propicia a sensação de pertencimento ao grupo social do coletivo de trabalho (Swartz, Sawaia, Saujat); junto à sensação de pertencimento e aceitação está o aspecto da utilidade ao grupo, à sociedade como todo e a si próprio quando o sentido-e-significado atribuído por si é antônimo ao encostado, ao folgado e ao ficar onde não atrapalha outros profissionais.

Nos excertos a seguir, referentes a respostas dadas por duas professoras em readaptação, sendo uma delas já citada em eixo temático anterior – Zélia – acedermos aos sentidos-e-significados e à afetividade relativos à congruência (ou não) de ser readaptado e ser útil para a escola em que trabalham, o primeiro é o excerto de número 21 da tese (p. 176).

PP - Se cessassem sua readaptação hoje e tivesse de voltar pra sala de aula amanhã, você se sentiria preparada pra isso?
Zélia - Se minha readaptação fosse cassada eu não teria condições físicas nem muito menos psicológica para estar

numa sala de aula! Seria um crime contra minha pessoa! Apesar de que a minha maior realização profissional foi dentro da sala de aula. Lá, eu era útil... Eu fazia a diferença e meus alunos, mesmo com toda indisciplina também me ensinavam muito.

Zélia, por meio de suas escolhas lexicais ao responder sobre estar preparada para retornar à sala de aula, expressa mais que um despreparo, mas sim, uma injustiça cometida ante suas condições físicas e psicológicas: a física se prende às dores e sequelas de fratura de tornozelo, uso de bengala e escola com escadas e sem rampas; as psicológicas delinham-se no sentimento de “não ser tratada como gente” (Situação citada no excerto 9), ou seja, o enunciado revela que a intersubjetividade é carregada de afetos negativos e que a exclusão ocorre.

A falta de reconhecer-se como útil para si e para os entes com quem convive, falta de sentir no ambiente interno da sala de aula a segurança e a proteção que sentia para realização do seu trabalho - **Lá, eu era útil... Eu fazia a diferença e meus alunos, mesmo com toda indisciplina também me ensinavam muito** – e turnos em que a atividade de trabalho, o local para realizar a atividade são incertos podem ser a causa do sofrimento psíquico de Zélia.

A construção lexical do enunciado de Zélia revela que a internalização do sofrimento causado pelo trabalho (Saujat), invivível, (Schwartz) que a coloca como invisível ocorre do social para o individual e que seu corpo é a entidade que mais sofre com a exclusão, os mal-estares físicos e sociais são ignorados, mas não pelo corpo que, com dores físicas que denotam o efeito da exclusão (Sawaia, 2010 p. 106).

No excerto transcrito a seguir (2020, p. 173) Celi faz escolhas lexicais semelhantes as de Zélia; os sentidos-e-significados atribuídos pela professora ao “sentir-se útil” pelo e no trabalho pós-readaptação:

PP - Alguns colegas com quem eu conversei aqui colocam esta escola como diferencial, como uma escola em que se tem acordo, uma escola em que o readaptado não é tão Severino assim como você falou, em alguma oportunidade você teve chance de dizer “olha, eu não quero fazer esse trabalho, eu quero fazer outro, olha, eu sou muito boa nisso aqui, por que vocês não me deixam fazer isso aqui pra ver meu desempenho? Você teve essa abertura aqui?”

Celi – Olha ... o pessoal aqui até tenta ser ... agradável né? Mas na verdade a **gente própria se sente tão ... tão nada**, tão incapaz, porque você foi, **você se preparou, né, pra dar aula**, então, **eu me preparei muito, bastante, o tempo que eu tive foi estudando, me esforçando pra poder dar uma aula melhor, pra ser uma professora melhor, pra ter um diferencial na minha aula, enfim, eu me preparei pra isso, pra ser professora**, então **hoje eu sou um peixe fora d'água, eu não estou mais em sala de aula, então eu tento me adaptar fazendo outras coisas e eu me sinto assim, que eu posso ser útil fazendo o que ninguém quer fazer, então sempre tem alguma coisa chata que ninguém quer fazer, então pode deixar que eu faço.**

Celi menciona o período em que regeu aulas, refere que sempre foi preocupada com o preparo para uma aula que tivesse um diferencial, mas que hoje, em readaptação, tenta se adaptar às novas atividades; atribui a condição de ser útil o sentido-e-significado de “fazer o que ninguém quer fazer” e de “prestatividade”, ao dizer que **“sempre tem alguma coisa chata que ninguém quer fazer, então pode deixar que eu faço”**.

As escolhas lexicais de Celi para comparar os períodos pré e pós-readaptação indicam a autodepreciação, ao mencionar que as pessoas na escola “tentam ser agradáveis” Celi materializa a inclusão perversa discutida por Sawaia. De acordo com Vygotsky (1984) a identidade é formada na vigência da intersubjetividade, seja essa identidade a pessoal ou profissional e a linguagem de Celi denota a internalização da realidade em que se encontra imersa.

A afetividade descrita por Celi é carregada de aspectos negativos que, tanto pelos estudos de Vygotsky quanto pela Ergologia de Schwartz e pela Ergonomia de Saujat pode-se concluir que os sentidos-e-significados atribuídos por Celi a seu trabalho são estigmatizantes e fazem com que internalize que os outros têm uma visão depreciativa do trabalho por ela realizado fora da sala de aula: atual **“a gente própria se sente tão ... tão nada, tão incapaz”, “hoje eu sou um peixe fora d'água, eu não estou mais em sala de aula”**.

O enunciado a seguir, em que uma professora refere o “ser útil” no comentário, é o desabafo de outra professora que agrupa em um parágrafo a questão de se sentir diferente por causa do adoecimento psíquico; a professora menciona o adjetivo “encostada” e muito da autodepreciação referida em outros excertos.

O enunciado transcrito a seguir é de 10 de maio de 2022, postado em grupo de professores em readaptação numa rede social:

Bárbara: Vou fazer um desabafo pq (SIC) não aguento mais ficar calada, não tenho amigas, sou eu e minha família que já não me aguenta mais, há algumas semanas estou numa depressão profunda, fds as filhas fizeram eu levantar e me passaram até batom, mas por dentro ta difícil, pensei até em suicídio. A "melhor" notícia é que segunda volto a trabalhar, depois de 4 anos, várias licenças negadas, o médico não vai mais me afastar. Não me chamem de encostada, eu tenho transtorno de humor e nunca estou estável, a escola é meu fim, passei momentos tenebrosos la dentro, era um inferno e tudo vai recomeçar. Já estava difícil antes, não sei o que vai ser de mim. Não tenho forças nem pra ir até lá. É longe. Amanhã a mãe vai me levar pra vermos o horário.

Em resposta, Érica comenta:

Será que se voltar será tão ruim assim??? Ficar em casa só pensando na doença em alguns casos piora!!! Eu adorei voltar!!! **Me senti útil**

Para Érica voltar a trabalhar e não ficar em casa pensando na doença, o que pode ser fator de piora do quadro, é benéfico porque a atividade de trabalho a faz se sentir útil, razão pela qual adorou voltar.

Na indagação “será que voltar é tão ruim assim???” Érica tenta demonstrar a Bárbara que o retorno à escola pode ser uma solução; ademais, notamos o tom de empatia que, para Vygotsky (1999, p. 314) é reflexo de uma afetividade positiva; apoiados em Saujat e em Schwartz, podemos dizer que o impacto do trabalho reconfigurado, para Érica, é positivo, desse modo, o trabalho é realizado com satisfação, não traz agonia.

Tendo explorado os eixos temáticos “professor em readapta~]ao / professor em sala de aula”, “demanda escolar” e “ser útil” com base na interpretação de escolhas lexicais analisadas por meio do aporte teórico de Saujat, Bronckart, Sawaia, Schwartz e Vygotsky, a seguir, teceremos as considerações desta pesquisa.

Considerações finais

Trouxemos, para esta pesquisa, enunciados com similaridades semânticas, proferidos por professores em readaptação nos anos de 2016 e 2017 e em 2002. Ao iniciar uma pesquisa comparativa de uma situação de trabalho tendo como extremos o tempo decorrido entre um enunciado e outro, o que se espera é a ausência de similaridade, o que indicaria melhora na situação e na condição do trabalho alvo, que é o que envolve o professor em readaptação, fora da sala de aula por adoecimento.

O que notamos ao comparar tais enunciados é que os causadores deles continuam: a exclusão, a inclusão perversa, o impacto negativo, a autodepreciação, a sensação de não pertença, de incerteza do local e tipo de trabalho a exercer a cada dia.

Outro aspecto sem novidades, referentes ao professor em readaptação nas escolas públicas estaduais de São Paulo é a adoção de políticas públicas voltadas para a parcela adoecida no e pelo trabalho docente, inclusa nesse adoecimento a violência escolar, que deixa sequelas na vida de quem a sofre.

Concernente ao aspecto jurídico, não sendo o tema nesta pesquisa mas relevante de ser mencionado, as prescrições oficiais que regem o trabalho, direitos e deveres do professor em readaptação, indicamos as duas últimas legislações: Resolução SE 9, de 31-1-2018, que “Estabelece normas e critérios relativos à readaptação de servidores da Secretaria da Educação e dá providências correlatas” e a Resolução SOG -13, de 20-12-2021, que “Dispõe sobre a readaptação de servidores”; o destaque que aqui damos é referente ao lapso temporal, ou seja, a condição funcional tem pouca legislação a respeito.

A ocorrência de similaridades linguísticas que atribuem sentidos-e-significados ao trabalho realizado por professores em readaptação e a si próprios como os pejorativos demonstrados nos excertos cujo hiato temporal é de cinco e seis anos nos mostra, por derradeiro, que pouco mudou; as gestões continuam a tratar professores em readaptação como auxiliares em outros setores, a ideia de retorno à escola continua sendo gerador de estresse (talvez pós-traumático para Bárbara).

A intersubjetividade e as relações pessoais no ambiente de trabalho continuam sendo determinante ou consequente se pensarmos na inclusão perversa de Sawaia, nem toda inclusão é permeada de acolhimento e de apoio conforme se verifica nos enunciados de Márcia e Nilde. Por derradeiro, destacamos a similaridade semântica nos enunciados, esperávamos um *continuum* evolutivo com enunciados semelhantes “antes de 2020 era difícil, mas depois dessa data, devido à adoção do programa XYZ de acolhimento aos professores em readaptação hoje é possível fazer XYZ atividade e pensar em XYZ possibilidades”; entretanto, o que se vislumbra é o mais do mesmo, a imutabilidade e o indesejável para quem adoece no e pelo trabalho docente.

Referências

- ANTUNES, Ricardo; PRAUN, Lucia. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. **Serviço Social & Sociedade [online]**, v. 00, n. 123, 2015.
- BRONCKART, Jean Paul. **Atividades de linguagem, textos e discurso:** por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles da Cunha. São Paulo: Educ, 2012.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.
- NASCIMENTO, Kelen Braga do; SEIXAS, Carlos Eduardo. O adoecimento do professor da Educação Básica no Brasil: apontamentos da última década de pesquisas. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 36, 22 de setembro de 2020.
- SAUJAT, Frederic. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, Ana Rachel. **O ensino com o trabalho:** uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.
- SAWAIA, Bader Burihan. Psicologia social: aspectos epistemológicos e éticos. In: LANE, S. T. M.; SAWAIA, Bader Burihan. (org.). **Novas veredas da psicologia social.** São Paulo: Educ/Brasiliense, 1994. (a)
- SAWAIA, Bader Burihan. Dimensão ético-afetiva do adoecer da classe trabalhadora. In: LANE, S. T. M.; SAWAIA, BADER BURIHAN (org.). **Novas veredas da psicologia social.** São Paulo: Educ/Brasiliense, 1994. (b) p. 157-168

SAWAIA, Bader Burihan. Análise psicossocial do processo saúde-doença. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 105-110, 1994. (c)

SAWAIA, Bader Burihan. **Sílvia Lane**. São Paulo: CFP/Imago, 2001. (Coleção Pioneiros da Psicologia Social)

SAWAIA, Bader Burihan. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, BADER BURIHAN (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 97-118

SAWAIA, Bader Burihan. Introduzindo a afetividade na reflexão sobre estética, imaginação e constituição do sujeito. In: Da Ros, S. Z.; Maheirie, K.; Zanella, A.V. (org.), **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência**. Florianópolis: NUP/UFSC, 2006. p. 85-95.

SAWAIA, Bader Burihan. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, BADER BURIHAN (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 97-119

SAWAIA, Bader Burihan (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SAWAIA, Bader Burihan. Comunidade: A apropriação científica de um conceito tão antigo quanto a humanidade. In: **Psicologia social comunitária: da solidariedade à autonomia**. Petrópolis: Vozes, 2009 (a).

SAWAIA, Bader Burihan. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 21, n. 3, p. 364-372, dez. 2009 (b).

SAWAIA, Bader Burihan. Transformação social: um objeto pertinente à psicologia social? **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 4-17, 2014.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e valor. **Tempo Social: revista de sociologia da USP**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 147-158, out. 1996

SCHWARTZ, Yves. Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 65, p. 101-140, dez. 1998.

SCHWARTZ, Yves. **Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe**. Toulouse: Octares, 2000.

SCHWARTZ, Yves. A abordagem do trabalho reconfigura nossa relação com os saberes acadêmicos: as antecipações do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (org.). **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez; 2002. p. 109-127.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e saber. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 12, n.1, p. 21-34, jan.-jul. 2003 (b)

SCHWARTZ, Yves. Circulações, dramáticas, eficácias da atividade industriosa. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 33-55, mar. 2004 (a).

SCHWARTZ, Yves. Ergonomia, filosofia e extraterritorialidade. In: DANIELLOU, F. (org.). **Ergonomia em busca de seus princípios: debates epistemológicos**. São Paulo: Edgard Blücher, 2004 (b). p. 142-180.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e gestão: níveis, critérios, instâncias. In: FIGUEIREDO, M. et al. (org.). **Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo**. Rio de Janeiro: DP&A; 2004 (c). p. 23-36.

SCHWARTZ, Yves. Actividade. **Laboreal**, Porto, v. 1, n. 1, p. 63-64, 2005.

YVGOTSKY, Lev Semenovich. **A transformação socialista do homem**. [S.l.], 1930. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>>. Acesso em: 01 out. 2017.

YVGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

YVGOTSKY, Lev Semenovich. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: YVGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1995. t. III.

YVGOTSKY, Lev Semenovich. El problema de la consciencia. In: YVGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. 2. ed. Madrid: Visor, 1997. t. I.

YVGOTSKY, Lev Semenovich. El significado histórico de la crisis de la psicología. In: YVGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. 2. ed. Madrid: Visor, 1997. t. I.

YVGOTSKY, Lev Semenovich. Fundamentos de defectología. In: YVGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. 2. ed. Madrid: Visor, 1997. t. V.

VYGOTSKY, Lev Semenovich.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Icone, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia da arte.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. (2000a). Manuscrito de 1929 (Psicologia concreta do homem). *Educação & Sociedade*, 21(71), 21-44.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Teoria e método em psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores.** Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A transformação socialista do homem. 1930. **Primeira Edição:** 1930: *Socialisticheskaja peredelka cheloveka.* VARNITSO, USSR.

Fonte da presente Tradução: [Marxists Internet Archive](#), english version.

Tradução de: anônimo para o [Marxists Internet Archive](#), Julho de 2004.⁽¹⁾

HTML por [José Braz](#) para o [Marxists Internet Archive](#), Outubro de 2004. Disponível em

<https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm> Acesso em 21/06/2022 às 15:02.

O PAPEL E AS AÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO EM REPOSITÓRIOS UNIVERSITÁRIOS

SOLON, Thiago Falcão (UECE)¹

Introdução

A inclusão escolar, tida por muitos como um paradigma ainda recente em educação, é um processo complexo e inovador que exige transformações por parte dos atores educativos e da comunidade escolar, em se tratando de estudantes com deficiência (MANTOAN, 2006). A busca por uma educação não excludente, que atenda e dê condições de acesso e permanência na escola a todos os alunos, independente de suas características, configura-se como um movimento mundial que emerge sobretudo a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948). Esse documento, em seu artigo XXVI, aponta a educação como direito de todos cabendo a sociedade, e a escola, especialmente, o dever de assegurar que qualquer indivíduo possa gozar de forma plena desse direito, valorizando assim a diversidade.

Segundo Freitas (2014), a escola é um espaço de todos e para todos, e ao longo dos anos tem se tornado cada vez mais democrática. Nessa perspectiva, com o advento de vários documentos, sejam no cenário internacional ou no Brasil, percebe-se a luta por instituir nas escolas um ensino de qualidade e que privilegie a pluralidade na educação. Os ideais de uma escola para todos são princípios constitucionais que apontam para a transformação das instituições escolares, no compromisso de investir nas potencialidades dos alunos, oferecendo a todos oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento humanos na sua amplitude, para que sejam capazes de exercer sua própria cidadania com competência e responsabilidade. (BRASIL, 2004)

Partindo de estudos recentes sobre educação inclusiva, Teixeira (2012) aponta uma notória preocupação com a efetivação

¹Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica; Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: thiago22falcao@gmail.com

dessa proposta frente à diversidade, sem, no entanto, esquecer da importância do gestor escolar nesse processo como articulador dos diferentes gerenciamentos (financeiro, administrativo e pedagógico), no contexto escolar. O papel e as ações desse profissional no processo de inclusão devem considerar toda a comunidade escolar, bem como os estudantes com deficiência, de modo que venha a proporcionar uma cultura que os acolha e possa romper com o paradigma da exclusão. Nesse sentido,

As políticas de gestão educacional têm buscado o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos, o que implica atender a diversidade, identificando as necessidades educacionais dos alunos e, para tanto, faz-se necessária uma revisão de práticas de gestão que superem a visão biológica de necessidade especial e ofereça as condições para a inclusão dos estudantes (SANTOS, 2011, p. 14).

Uma vez compreendidos tais pressupostos, o texto parte dos seguintes questionamentos: Qual o papel a ser desenvolvido pela gestão escolar junto à estudantes com deficiência numa perspectiva inclusiva? Que ações podem ser organizadas pelo gestor para a inclusão de estudantes com deficiência na escola comum? No intuito de responder essas perguntas, o presente artigo objetiva investigar o papel da gestão escolar na inclusão de estudantes com deficiência, partindo de algumas ações empreendidas pela gestão para a construção de uma escola inclusiva. A estratégia metodológica utilizada consistiu em um estudo bibliográfico a partir de consultas a repositórios universitários, a fim de investigar algumas ações empreendidas pela gestão escolar com base nos resultados das pesquisas selecionadas.

O referido texto está estruturado da seguinte forma: na primeira seção, discutimos as bases legais e conceituais que direcionam o papel e as atribuições da gestão no processo inclusivo. Posteriormente, trazemos a metodologia da pesquisa, de modo a explicitar os repositórios universitários consultados no levantamento bibliográfico, bem como os critérios utilizados e os trabalhos selecionados. A partir de então, na seção seguinte, foram apontadas algumas ações que podem ser desenvolvidas pela gestão a fim de promover a proposta inclusiva no contexto escolar, tendo como base

os resultados das pesquisas selecionadas. Por fim, são apresentadas as considerações finais e as referências bibliográficas utilizadas.

Bases teóricas e conceituais para o desenvolvimento do papel do gestor escolar na perspectiva inclusiva

De modo geral, o conceito de gestão é considerado algo recente em educação. Para Veiga (2014), ele significaria o ato de agir, de chamar para si, de participação, de analisar situações, de tomar decisões e prestar contas sobre elas no coletivo. É formada na escola quase sempre por um núcleo de profissionais, no qual seus representantes materializam-se na figura do diretor e vice, se houver; coordenadores pedagógicos, secretário escolar e demais profissionais da educação, variando de acordo com a gestão dos sistemas educacionais. Quase sempre, o diretor assume um papel de maior destaque na gestão, pela liderança que exerce dentro da escola, conduzindo todo o grupo a favor do sucesso educativo, mas também por ser um cargo de referência administrativa da escola e que deve prestar contas junto à gestão do sistema de ensino ao qual está vinculado.

As tarefas e responsabilidades da gestão escolar são inúmeras e, comumente, adotam-se quatro segmentos para melhor organizar o trabalho, são eles: administrativo, patrimonial, pedagógico e de recursos humanos ou gestão de pessoas. Todos os membros da gestão estão envolvidos com tais tarefas, porém executam funções distintas e que se complementam quanto aos segmentos da escola. Para Luck (2006),

[...] o conceito de gestão, tendo em vista seu caráter paradigmático, não se refere a este ou aquele segmento, mas ao sistema de ensino como um todo, tanto horizontal como verticalmente, e, portanto, não se constitui em função circunscrita a quem detém o cargo/função maior de uma unidade de trabalho (LUCK, 2006, p. 37).

Historicamente, o conceito de gestão escolar esteve profundamente vinculado ao de administração escolar, provocado pela compreensão que se tinha dessa função em momentos distintos. Para muitos autores, como Luck (2006) e Silveira (2009),

administração na educação notabilizou-se até a década de 1980 e seria um processo racional, linear e fragmentado na organização das instituições educacionais, cujas práticas predominantes eram de caráter mecanicista e centralizador. Gestão, em contrapartida, superaria o termo administração na medida em que objetiva uma escola mais dinâmica, descentralizada e participativa. Contudo, pode-se dizer que essa mudança terminológica corresponde a questões políticas e sociais da época, tornando-a efetiva apenas com as práticas a serem adotadas pelas pessoas que administram/gerenciam a escola, bem como os sistemas educacionais, do contrário, ambas diriam respeito à mesma forma de organização escolar.

O modelo da gestão escolar, ao qual se comprometeria então com uma proposta participativa, parece melhor responder os interesses de uma escola para todos, exigida nos dias de hoje. No âmbito da educação inclusiva, tal paradigma não seria possível com uma estrutura rígida e centralizada, o que impediria, assim, o envolvimento ativo de todos os sujeitos. É fundamental que os membros da gestão, independente de quem a compunha, adotem práticas que venham a assegurar o direito dos indivíduos à educação e atenda integralmente as suas necessidades. Os estudantes com ou sem deficiência passam a ser um público central no trabalho do gestor escolar, o que foi incorporado pouco a pouco em suas funções com a democratização da gestão.

Nesse contexto, quando se fala em gestão escolar, numa perspectiva democrática, seu ponto de partida no ensino público brasileiro emana dos anos 1980, como fruto de reivindicações de movimentos sociais, se traduzindo de forma intensa na legislação. Em primeiro lugar, destaca-se a Constituição Federal de 1988, incorporando tal proposta em seu artigo 206 ao definir que o ensino será ministrado com base nos princípios de igualdade de condições de acesso e permanência na escola e da gestão democrática do ensino público. Portanto, as funções administrativa e pedagógica das quais a gestão escolar é responsável, constituem-se, agora, como uma possibilidade acessível a todos, não admitindo arbitrariedades no fazer da escola, o que prevalecia até então.

O princípio da gestão democrática também é regulamentado na LDB 9.394/96, em seu art. 3º inc. VIII, determinando que os sistemas de ensino definam as normas da gestão democrática na

educação básica, de acordo com as suas particularidades. No artigo 12, estabelece que as escolas devem articular-se com as famílias e a comunidade de forma integrada e participativa nas tomadas de decisões. Dessa forma,

A gestão democrática é aqui compreendida, então como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam, deliberam, planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca pela solução dos problemas (SOUZA, 2007, p. 125).

Nesse contexto, no qual a gestão deixa de ser centralizada para assumir uma outra organização, mais flexível e participativa, é inevitável sua interferência quanto ao papel do gestor escolar no processo inclusivo. Silveira (2009), ao analisar alguns documentos como Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), Diretrizes Nacionais para a educação Especial na Educação Básica (2001) e Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), elenca algumas atribuições delegadas aos sistemas de ensino e, inevitavelmente, ao gestor escolar. Todas essas tarefas foram se complementando ao longo do tempo e traçaram mecanismos para estabelecer, o que é hoje, a função da gestão escolar na construção da educação inclusiva.

Em suma, no primeiro documento, a autora destaca o fortalecimento da Educação Básica para todos e devendo ser garantida pelos sistemas educacionais, cabendo ao gestor da unidade escolar gerenciar de forma competente as ações e os recursos necessários ao bom desenvolvimento de um ensino de qualidade e para todos. Em se tratando da Declaração de Salamanca (1994), é compreendida pela autora como uma evolução, pois reconhece a importância dos diretores como agentes promotores da inclusão, articuladores dos diversos segmentos da escola, proporcionando a cooperação, a flexibilização e a diversificação das ações, o remanejamento de recursos, a formação pedagógica, etc. Até então, eram conferidas as primeiras atribuições quanto à inclusão dos estudantes com deficiência, demonstrando os aspectos que

suscitavam maior atenção por parte dos sistemas educacionais e gestores escolares, mesmo em linhas gerais e ainda sem definir estratégias.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), por sua vez, definem que os gestores educacionais e das unidades escolares assegurem a acessibilidade aos estudantes com deficiência mediante eliminação de barreiras arquitetônicas e urbanísticas, bem como as barreiras nas comunicações. Por fim, destaca-se a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), na qual Silveira (2009) aponta como prioridades um maior investimento na formação dos gestores e professores, na infraestrutura das instituições e no atendimento as necessidades e especificidades dos alunos, incluindo ainda a formação dos educadores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Portanto, levando em conta as determinações desses últimos documentos, observa-se como um elemento essencial a preocupação com a formação dos gestores no processo de inclusão. Sem bases teóricas e práticas, a gestão não terá subsídios para melhor compreender as necessidades dos alunos e assim poder contemplá-las, em detrimento da escola inclusiva.

Com base em todas as atribuições conferidas ao gestor pela legislação vigente, percebe-se que instituir a educação inclusiva nas escolas é um grande desafio. É fundamental que, atuando em conjunto, gestores dos sistemas de ensino e gestores das unidades escolares, estes últimos na figura do diretor, compreendam seu papel e estabeleçam políticas educacionais capazes de superar as dificuldades. Para Carneiro e Mendes (2008), o diretor escolar deve demonstrar confiança em seu trabalho, rever suas concepções de mundo e acreditar no seu papel potencializador, parecendo importante, antes de mais nada, basear-se numa atitude positiva diante o princípio da inclusão escolar.

Se o objetivo é a construção de uma escola democrática e que acolhe as diferenças, é importante que a gestão esteja atuando lado a lado com o grupo e propiciando sempre situações de debate, como suporte nas tomadas de decisão e para melhor entender a realidade em que assenta-se a escola.

De acordo com Sousa (2007),

O fortalecimento do gestor escolar, numa proposta de reorganização da escola a fim de atender sob as bases da educação inclusiva, não pontua a inserção de elementos novos ao cotidiano, mas sim ao gestor, cabe orquestrar todos os elementos materiais e humanos em função da diversidade existente no espaço escolar(SOUSA, 2007, p. 12).

Pressupõe, ainda, que o gestor é responsável por conduzir as mudanças e avaliar onde elas devem ocorrer, já que seus conhecimentos técnicos, senso de liderança e autoconfiança, lhe habilitam a estabelecer uma cultura organizacional pautada em princípios, valores e práticas de uma escola para todos e qualidade universal.

Para Sage (1999), o diretor deve pautar suas ações em um comportamento agregador, buscando pensamentos e práticas a serviço da inclusão. Dessa forma, com o comprometimento entre todos, será possível a superação de todas as barreiras que dificultam a participação dos estudantes com deficiência no fazer da escola, sejam elas barreiras atitudinais ou de acessibilidade, física ou pedagógica. Somente com responsabilidade e estando consciente de seu papel transformador o gestor escolar conseguirá alcançar os objetivos de uma educação inclusiva. Nesse sentido, “A administração escolar bem sucedida depende de um envolvimento ativo e reativo de professores e do pessoal, além do desenvolvimento de trabalho em grupo no sentido de atender as necessidades dos estudantes” (BRASIL, 1997, p. 9).

O papel da gestão escolar, com destaque na liderança do diretor, envolve a condução de aspectos complexos da escola, como estruturais e financeiros. No âmbito da educação inclusiva, esses elementos também devem corresponder aos ideais de uma escola para todos e que acolhe as diferenças, sem distinções de qualquer natureza. Por outro lado, por meio de uma gestão participativa e consciente de suas atribuições, o gestor poderá desempenhar um trabalho de qualidade e contribuir quanto à promoção de uma escola democrática e heterogênea, buscada e propalada nos dias de hoje. Nesse sentido, a importância de se compreender os pressupostos teóricos que fundamentam o trabalho da gestão escolar, a favor de uma escola democrática e inclusiva, passam a ter função basilar para

a construção de um outro modelo de escola, além de não se esquecer, como as pesquisas científicas têm abordado nos últimos anos as ações da gestão escolar a favor da escola inclusiva. Todas essas questões, porém, serão melhor exploradas na seção seguinte, ao explicitarmos os aspectos metodológicos desta pesquisa.

Metodologia

A pesquisa ancora-se na abordagem qualitativa. Segundo Minayo (2011), esse tipo de pesquisa responde a questões quase sempre complexas e se ocupa, dentro das ciências sociais, de um campo da realidade que não pode ser quantificado. No campo educacional, especificamente, suas contribuições também são notáveis, pois proporciona uma maior aproximação com o objeto de estudo e possibilita uma análise e interpretação mais completa do pesquisador. Na investigação aqui empreendida, a abordagem qualitativa foi utilizada de modo a favorecer a compreensão sobre como a gestão escolar, em contexto de educação inclusiva, pode atuar na construção desse processo e na inclusão de estudantes com deficiência, face às atribuições, competências e ações que lhes são instituídas

Nesse sentido, como procedimento da pesquisa, assumiu-se um estudo de cunho bibliográfico. Para Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida por meio de materiais já elaborados e que sofreram tratamento analítico, constituídos principalmente de produções acadêmicas, como livros, artigos científicos, dentre outras produções. No presente estudo, foram utilizados inicialmente produções que abordavam a temática do papel da gestão escolar na inclusão de estudantes com deficiência, de modo a compreender suas bases teóricas e legais. Em seguida, no intuito de identificar algumas ações da gestão escolar a partir de resultados de pesquisas, foram realizadas consultas em alguns repositórios universitários, como da Universidade de Brasília (UNB), Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) e Universidade Federal do Ceará (UFC).

O período de consultas aos repositórios se deu entre novembro e dezembro de 2020. A escolha dos repositórios ocorreu pelo reconhecimento acadêmico das universidades quanto às pesquisas sobre Educação Especial, Educação inclusiva e gestão escolar para a

inclusão. Durante o processo de buscas, não foram utilizados descritores, filtros ou demais recursos de consultas, por não serem possíveis em repositórios universitários, de modo que as buscas se deram manualmente em cada repositório. Ao final desse processo, foram encontrados um total de 22 trabalhos, dos quais 5 trabalhos foram selecionados, por serem os que melhor se aproximavam ao objeto da pesquisa. Segue abaixo um quadro com os trabalhos selecionados e suas tipologias.

Quadro 1: Trabalhos selecionados

AUTOR	TÍTULO	TIPO	ANO	REPOSITÓRIO
Regina Rita da Silva Santos	Gestão escolar para uma escola inclusiva: conquistas e desafios	dissertação	2011	Universidade Do Oeste Paulista
Maria Antônia Ramos de Azevedo e Gracilliani Rosa da Cunha	Gestão escolar e educação inclusiva: uma parceria necessária e emergente na escola	artigo	2008	Universidade de São Paulo
Lígia Correia Lustosa da Veiga	O papel do gestor escolar no processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais	Mono grafia	2014	Universidade de Brasília
Taís Cristina Rodrigues Tezani	Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e	dissertação	2004	Universidade Federal de São Carlos

	o processo de inclusão			
Maria Selene Penaforte Silveira	A gestão para a inclusão: uma pesquisa-ação colaborativa no meio escolar	tese	2009	Universidade Federal do Ceará

Fonte: Elaborado pelo autor

Com base no quadro acima, percebe-se a heterogeneidade dos trabalhos e as diferenças quanto ao ano de realização das pesquisas e os repositórios consultados. Nesse sentido, ao analisar os resultados das mesmas, foi observado um cenário semelhante, de modo que os estudos apontaram para elementos essenciais com relação ao papel da gestão na escola inclusiva e as ações empreendidas nesse processo. Quanto às ações, inclusive, na próxima seção, explicitaremos melhor algumas importantes medidas da gestão escolar destacadas pelas pesquisas selecionadas, a partir de seus resultados e discussões.

Ações da gestão escolar na organização da escola inclusiva

Se a função da gestão escolar na educação inclusiva, como já foi dito anteriormente, é prover meios para que todos os estudantes sejam respeitados e valorizados em suas singularidades, parece essencial, portanto, entender que tipo de ações e em que segmentos da escola elas devem ser empreendidas. Na realidade, as ações atingem todas as dimensões no trabalho da gestão, sejam de ordem administrativa, financeira ou pedagógica, de modo que as tarefas produzam uma cultura organizacional em conformidade com a proposta de educação para todos.

Como anunciamos anteriormente, por meio da revisão de literatura sobre o tema, vários autores sinalizam em pesquisas algumas das ações que podem ser desenvolvidas pela gestão escolar numa perspectiva inclusiva. Todos pareceram concordar quanto à

necessidade de se implantar ações colaborativas e a serem pensadas e executadas de forma democrática.

A gestão escolar comprometida com uma escola inclusiva precisa priorizar, como uma de suas ações, a participação ativa da equipe na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Em pesquisa realizada numa escola de Presidente Prudente (SP), Santos (2011) destaca que uma das ações mais importantes que a gestão promoveu foi o envolvimento de toda a equipe, principalmente os professores, no processo de elaboração e revisão do PPP. É por meio deste documento que as bases filosóficas, políticas, sociológicas, de planejamento e organização do trabalho serão traçadas visando a qualidade no ensino e a possibilidade de promover uma educação de fato inclusiva. Dessa forma, “o gestor tem no PPP uma ação orientada pela intencionalidade, tem um sentido explícito, de um compromisso, e no caso da escola, de um compromisso coletivamente firmado, e especificamente neste caso, um objetivo de ser inserido no seu projeto pedagógico” (VEIGA, 2014, p. 27).

A ação empreendida acima pela gestão na investigação de Santos (2011) parece estar em consonância com as orientações do Ministério da Educação (BRASIL, 2004). O referido documento afirma que o diretor tem um papel fundamental na construção de uma escola democrática e inclusiva, pois deve conduzir a elaboração do Projeto Político Pedagógico, mobilizando todos os professores e a comunidade a formar uma equipe que reflita sobre os princípios, objetivos e metas a serem estabelecidas nesse projeto. Além de transmitir a imagem da instituição, por meio do PPP também é oferecida a equipe a oportunidade de compartilhar ideias no processo decisório, bem como a valorização da autonomia da escola. Tudo aquilo que se acredita, se almeja enquanto instituição, estarão descritos no PPP e espera-se, pois, a busca por promover um ensino de qualidade a todos e que contemple os interesses da comunidade escolar.

Dentre outros objetivos, o gestor deve garantir por meio do PPP a igualdade de acesso e permanência escolar a todos os estudantes, o que abrange, também, os que possuem alguma deficiência. A garantia de acessibilidade aos estudantes, bem como o respeito às diferenças de cada um, são aspectos que caracterizam

uma escola que aceita e acolhe a heterogeneidade. Um projeto educacional indiferente a essas questões não prioriza o atendimento das necessidades dos alunos, logo legitima o modelo de escola excludente, práticas estas que devem ser refletidas pela gestão na construção do PPP.

As conquistas preconizadas pelo paradigma da educação inclusiva não serão alcançadas sem ações implementadas pela gestão junto à comunidade escolar. Azevedo e Cunha, em pesquisa bibliográfica realizada no ano de 2008, destacam a importância das ações serem pensadas com base na participação entre todos os membros que fazem parte da escola, a fim de unir a comunidade em torno do princípio da inclusão. De acordo com as autoras, a gestão escolar, numa proposta democrática, deve ter como objetivo

Articular o processo da educação inclusiva, oportunizar a integração entre todos os envolvidos com o processo educativo, estabelecer relações e inter-relações entre toda a comunidade escolar e contemplar todos os educandos, considerando suas diferenças individuais e ressaltando as suas potencialidades (AZEVEDO; CUNHA, 2008, p. 67).

As considerações apontadas por Azevedo e Cunha (2008) exigem que exista a construção de uma rede colaborativa que permita a troca de experiências e a construção do conhecimento a respeito das necessidades específicas dos estudantes com deficiência. Sem ações que envolvem a comunidade, a conscientização a respeito dos direitos das pessoas com deficiência se torna tímida, alcançando poucas pessoas que atuam diretamente com os estudantes.

Outros autores também apontam as ações pautadas na gestão participativa como uma das formas mais viáveis de inserir no processo educacional inclusivo a comunidade escolar.

Para Tezani (2010),

O primeiro passo nessa perspectiva é construir uma comunidade inclusiva que englobe o planejamento e o desenvolvimento curricular; o segundo passo é a preparação da equipe para trabalhar de maneira cooperativa e compartilhar seus saberes, a fim de desenvolver um programa

em progresso contínuo; o terceiro envolve a criação de dispositivos de comunicação entre a comunidade e a escola e o quarto abrange proporcionar a criação de tempo para reflexão sobre a prática desenvolvida (TEZANI, 2010, p. 292).

Ainda de acordo com a autora, essas ações contribuem, significativamente, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, na medida em que proporciona a troca de ideias, de experiências e de conhecimentos em relação ao processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência.

Para alcançar seus objetivos quanto à inclusão dos estudantes com deficiência, o gestor escolar deve ter como uma de suas principais ações a formação dos professores, para que estes reflitam a sua prática e construam possibilidades visando um ensino de qualidade a todos. Veiga (2014), ao realizar uma pesquisa com a diretora de uma escola no município de Ceilândia (DF), percebeu que entre as ações desenvolvidas pela gestão estava o grande incentivo para a realização de cursos de formação por parte dos professores na área da Educação Especial. Segundo a diretora, não empreender tal ação, seria agir na contramão do que vem propondo as leis sobre a importância de uma educação para todos.

Para Nóvoa (1995), a proposta de inclusão na escola requer uma grande capacidade dos educadores de pensar, agir e sentir os desafios que surgem na prática pedagógica. Sem uma formação constante e que dialogue com a realidade da educação inclusiva, o professor não tornará viável essa proposta e sentirá dificuldade em propor meios para efetuar-la em sua prática. Os estudantes com deficiência precisam aprender juntos com os outros, mas para além disso, surge a oportunidade de formar cidadãos mais críticos, autônomos e criativos, o que não será possível sem a devida capacitação dos docentes.

De acordo com Cavalcante (2014), também parece importante a parceria entre a gestão e o acesso ao suporte da escola, para que o professor não precise buscar ajuda por iniciativa pessoal. Quando isso não acontece, o trabalho do professor fica sobrecarregado e deixa sem suporte o professor que não tem essa iniciativa. Ainda de acordo com o autor, “[...] no primeiro caso, se fortalece a ideia de que a busca de soluções para problemas no ensino não é responsabilidade

da gestão da escola, enquanto que o segundo penaliza o processo de aprendizagem e o alcance dos objetivos reais da educação” (CAVALCANTE, 2014, p. 10).

A problemática em questão é notada quando a escola apresenta uma organização compartimentada, ou seja, o espaço regular e o especial atuam de forma isolada, sem interação, o que afeta sobremaneira o processo pedagógico dos estudantes com deficiência.

Para promover um espaço de respeito à diversidade na escola, Tezani (2004), em pesquisa realizada com duas escolas públicas na cidade de Bauru (SP), aponta como uma importante ação do gestor escolar a acessibilidade envolvendo planejamento e desenvolvimento curricular. Segundo a autora, o gestor que se propõe a viabilizar uma prática inclusiva dentro da escola deve atuar na organização das reuniões pedagógicas, desenvolver ações relacionadas à acessibilidade universal, investir em um currículo mais flexível e diverso, além de possibilitar a articulação entre os profissionais externos e a comunidade.

A respeito de formação continuada e acessibilidade no currículo, surge como uma figura importante nesse processo o trabalho do coordenador pedagógico. Segundo o MEC (BRASIL, 2004) esse profissional deve fornecer o suporte técnico-científico para os professores com base em conhecimentos sobre conteúdos curriculares, dos métodos de ensino, dos recursos didático-pedagógicos, além de suporte quanto à formação continuada. Esse membro da gestão, mais atuante na gestão pedagógica, é capaz de desenvolver ações que visem a aprendizagem de todos os estudantes, sejam com ou sem deficiência, em articulação ao trabalho do professor.

Por outro lado, parece importante destacar também que toda e qualquer ação, para ser implementada pela gestão escolar na perspectiva da inclusão, necessita de uma mudança de postura em relação aos estudantes com deficiência. Silveira (2009), em pesquisa realizada com a gestão de uma escola pública no município de Fortaleza (CE), aponta a mudança como ponto de partida para se implantar, na cultura da instituição, um ambiente mais inclusivo. O atendimento às necessidades dos estudantes com deficiência, mesmo no ensino regular, era percebido ainda de forma rudimentar

pela equipe e somente por meio de debates, reflexões e práticas colaborativas o espaço da escola foi se transformando, a favor da pluralidade.

Segundo essa autora, a mudança foi observada em diversos segmentos da escola, na própria gestão escolar, nas mentalidades, na cultura de acolhimento e no desenvolvimento profissional. Em se tratando de gestão escolar, as ações realizadas demonstraram a conscientização por parte da equipe no sentido de proporcionar uma educação para todos, como as reuniões organizadas junto à comunidade escolar, adaptações na acessibilidade dos banheiros e a criação da sala de atendimento especializado, com um profissional dedicado ao acompanhamento dos professores e crianças com alguma dificuldade. Todos esses elementos, somados, transformaram a cultura que se tinha anteriormente na escola, mais excludente, dando espaço para uma cultura inclusiva. Sobre tal aspecto, Booth e Ainscow (2012) afirmam que a cultura inclusiva é uma importante dimensão na construção de uma escola inclusiva e é ela a responsável por direcionar as ações e as políticas educacionais em prol da aprendizagem de todos.

Em suma, a promoção de ações por parte da gestão escolar, mesmo com autonomia para tal, demanda esforço coletivo de toda a comunidade e corresponde ao cumprimento de papéis que precisam ser efetivados por todos no contexto do processo inclusivo. É por meio da união da equipe e o comprometimento em atender as diferenças, sem discriminá-las, que as ações se tornarão viáveis buscando uma educação numa perspectiva plural. Sem um olhar democrático e colaborativo, não haverá uma verdadeira transformação nas práticas e na cultura das escolas, em detrimento dos estudantes com deficiência.

Considerações finais

A concepção de uma educação plural e que privilegie as diferenças na escola denota a importância do assunto e sinaliza o dever de todos por um ensino mais inclusivo, preconizado exaustivamente em documentos e na legislação. Porém instituir esse pensamento, mesmo com todos os avanços observados, ainda se configura como um processo lento e gradual, atingindo sobretudo a

cultura e as práticas junto aos estudantes com deficiência, anteriormente excluídos e segregados do ensino. Não é possível uma mudança brusca e sem reflexões sobre a contribuição de uma educação para todos, sem distinção, e nesse processo a gestão escolar parece um agente capaz de romper com antigas práticas e estabelecer uma política a favor da diferença.

O papel da gestão escolar na construção da educação inclusiva envolve uma série de aspectos, muitos deles que dependem da gestão dos sistemas de ensino, haja vista que ambas se complementam em relação às funções e atribuições. Portanto, pressupõe toda uma rede complexa de tarefas que, na perspectiva da inclusão, precisam ser bem definidas e efetivadas pelos gestores. Contudo, o dever da gestão em torno de proporcionar uma educação que deixa de lado as práticas excludentes e de homogeneização da escola, é uma tarefa coletiva e que parte, sobretudo, do comprometimento quanto à fazer com que todos os alunos possam aprender juntos, cada um com suas especificidades.

As ações empreendidas precisam estar pautadas em valorizar o significado das diferenças para o desenvolvimento escolar e de acessibilidade aos estudantes. Partindo de tais pressupostos, o núcleo gestor possibilitará que os estudantes com deficiência participem de forma plena das atividades e interajam com os outros alunos. Somente por meio de uma gestão democrática, onde todos os sujeitos são protagonistas na escola, a educação inclusiva será uma meta alcançável. Do contrário, sem envolvimento por parte da equipe e da comunidade escolar, a cultura de exclusão em que foram submetidos os estudantes com deficiência não será transformada.

Referências

AZEVEDO, Maria Antônia Ramos de; CUNHA, Gracilliani Rosa da. Gestão escolar e educação inclusiva: uma parceria necessária e emergente na escola. **Revista Educação, Teoria e Prática**, v. 18, n. 31, p. 53-72. 2008.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para a Inclusão: Desenvolvendo a Aprendizagem e a Participação nas Escolas**. Tradução: Mônica Pereira dos Santos. LAPEADE-UFRJ. Rio de Janeiro. 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da república Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB N. 9.394. Brasília. 1996..

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva: a escola**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

CARNEIRO, Ricardo Ulisses Costa; MENDES, Enicéia. Gonçalves. Gestão escolar inclusiva. **Revista científica. SER**, v. 1, nº 1, Jan./Jun, 2008.

CAVALCANTE, Ademilson Vedovatto. **O papel do gestor escolar no processo de inclusão**. Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE. Presidente Prudente – SP. 2012.

FREITAS, Patrícia Rodrigues de. **O papel da gestão escolar na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais**. Monografia. Universidade de Brasília. Brasília, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2008.

LUCK, Heloísa. **A gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis. Editora Vozes, Série Caderno de Gestão, Vol. I, 2006.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Inclusão escolar: o que é? Porquê? Como fazer: 2º ed.** São Paulo. Moderna. 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os professores e sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1995, p.15-33.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em:

http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf

SAGE, Daniel. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, Regina Rita da Silva. **Gestão escolar para uma escola inclusiva: conquistas e desafios**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2011.

- SILVEIRA, Maria Selene Penaforte. 2009. **A gestão para a inclusão: uma pesquisa-ação colaborativa no meio escolar**. Tese (Doutorado em educação). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2009
- SOUSA, Luciane Porto Frazão. **Orquestrar a gestão escolar para respostas educativas na diversidade**. (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.
- TEIXEIRA, Simone Martins Cotrim. **Gestão escolar e o processo de inclusão: pressupostos teóricos**. Caetité-BA, 2012.
- TEZANI, Taís Cristina Rodrigues. **Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. 2004.
- _____. Gestão escolar: a prática pedagógica administrativa na política de educação inclusiva. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, nº 2, p. 287-302. 2010.
- VEIGA, Lígia Correia Lustosa da. **O papel do gestor escolar no processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais**. Monografia. Universidade de Brasília. Brasília, 2014.

TIRINHAS DIGITAIS NAS AULAS DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

SOARES, Débora Racy (UFLA)¹

Introdução

A utilização de tirinhas nas aulas de Português Língua Estrangeira (PLE), ministradas na Universidade Federal de Lavras (UFLA), tem sido frequente em todos os níveis de ensino deste idioma. Será abordada uma experiência de ensino-aprendizagem, realizada no segundo semestre de 2021 durante o período de aulas remotas, com uma turma de nível inicial (A1), composta por alunos falantes de espanhol como língua materna.

A reinvenção das práticas docentes, auxiliadas pelas tecnologias digitais, se fez urgente durante o período de pandemia por COVID. Portanto, além do trabalho com a especificidade do gênero tirinha, letramentos digitais estiveram envolvidos no processo, que utilizou como suporte a plataforma educacional *Pixton Edu* e o *Campus Virtual*, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da UFLA.

Esta proposta pedagógica foi pensada com o principal objetivo de desenvolver e aprimorar habilidades de compreensão textual, através das leituras verbal e não-verbal, e também competências relacionadas à produção textual. A adoção de tirinhas em aulas síncronas e assíncronas, desse modo, serviu com ponto de partida para a familiarização com textos próprios a um gênero específico, adequados ao nível de proficiência dos alunos iniciantes.

Os alunos também foram desafiados a elaborar suas próprias tirinhas com o *Pixton Edu*, uma ferramenta disponível *online*, gratuita, que permite a criação de histórias em quadrinhos. Embora os cenários, objetos e personagens possam ser limitados na versão gratuita do aplicativo, ainda assim foram suficientes para que os objetivos pedagógicos propostos fossem atingidos. Após a devidas adequações, as tirinhas produzidas foram compartilhadas e comentadas no *Campus Virtual*.

¹ UFLA - Universidade Federal de Lavras, debora.soares@ufla.br

Um dos principais desafios desta proposta pedagógica foi a seleção de tirinhas adequadas ao nível de proficiência dos alunos. O trabalho inicial, de curadoria do conteúdo encontrado *online* e disponível gratuitamente, em domínio público, foi essencial. Quando se trata de curadoria educacional, o processo pode ser dividido em três etapas distintas: triagem, avaliação e organização do material selecionado. No caso específico das tirinhas, além da adequação ao nível de proficiência em foco, zelou-se pela alta qualidade (resolução) das imagens, postadas no AVA e utilizadas nas aulas síncronas (*lives*).

De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECRL), no nível de proficiência A1, encontram-se os falantes básicos, em estágio inicial de aquisição linguística. Neste nível espera-se que os discentes sejam capazes de entender e utilizar enunciados simples, que satisfaçam necessidades concretas, cotidianas de comunicação. Eles devem compreender frases isoladas e conseguir se comunicar em tarefas básicas. Assim, no nível A1, os alunos devem compreender e utilizar expressões cotidianas em frases com baixa complexidade; apresentar-se e aos outros; formular perguntas e respostas básicas sobre família, moradia, estudos, profissão, tempo livre.

Na etapa inicial, de curadoria do conteúdo, foram selecionadas tirinhas da Mafalda, da Turma da Mônica e do Armandinho. Desenhada pelo cartunista argentino Quino (Joaquín Salvador Lavado Tejón), as tirinhas da Mafalda foram contempladas pelo fato de serem bastante conhecidas pelos alunos da turma. Populares na América Latina, as historinhas da menina portenha de classe média, apesar de datarem de 1964 a 1973, ainda permanecem atuais, pois enfocam temas universais, sobretudo os relacionados à paz mundial e à dissolução de conflitos.

Pari passu à curadoria do conteúdo foi realizada uma primeira conversa, bastante informal, para levantamento do conhecimento prévio dos discentes. Através de uma espécie de avaliação diagnóstica simplificada confirmou-se que a totalidade da turma, isto é, os 18 alunos *hispanohablantes* conheciam as tirinhas da Mafalda. Em relação à Turma da Mônica, 8 alunos já tinham ouvido falar da turminha mais famosa do Brasil e, apenas 3, haviam lido as tirinhas em espanhol. Armandinho não era conhecido por nenhum dos alunos desta turma.

Criada pelo cartunista, empresário e escritor Maurício Araújo de Sousa, membro da Academia Paulista de Letras, A Turma da Mônica foi apresentada à turma em tirinhas que abordam as vivências e brincadeiras comuns às crianças brasileiras, através de suas mais populares personagens: Mônica, Cascão e Magali. Optou-se pela não utilização das tirinhas do Cebolinha, quando da triagem do conteúdo, pois o menino troca o “R” pelo “L”, característica de um distúrbio da fala conhecido como dislalia.

A atenção ao tipo de linguagem (adequada, imprópria) apresentada na tirinha, com especial atenção a sua pertinência para o alcance dos objetivos educacionais previamente planejados, é um dos elementos inerentes à curadoria de conteúdo, na etapa da triagem. Portanto, se um dos objetivos educacionais, no nível inicial de aprendizagem, é ensinar como se apresentar em Português, selecionam-se tirinhas que ilustram determinados tipos de estruturas comunicativas. A adequação linguística, assim sendo, além de considerar o nível de proficiência da turma, pressupõe também a exclusão de tirinhas com linguagem ofensiva e inapropriada. Com grupos que apresentam nível avançado de proficiência, determinadas tirinhas podem, inclusive, fomentar discussões sobre o preconceito linguístico, introduzindo questões relativas às variedades linguísticas de menor prestígio social.

Armandinho, o garoto de cabelos azuis, criado às pressas por Alexandre Beck, no dia 9 de outubro de 2009, para ilustrar uma reportagem sobre pais e filhos no “Diário Catarinense”, tornou-se um fenômeno nas redes sociais. Suas tirinhas foram escolhidas por estarem disponíveis online e se aproximarem das tiradas infantis mais críticas, à semelhança da portenha Mafalda, conhecida pelos alunos.

É importante ressaltar que as tirinhas da Mafalda foram utilizadas de forma estratégica, considerando-se o filtro afetivo dos alunos. “As atitudes, motivações, bloqueios, grau de identificação ou de tolerância com a cultura-alvo”, além dos “níveis de ansiedade” podem ser calibrados a partir do input (conhecido) recebido (SILVA, 2014, p.53). Assim, partir do conhecido (Mafalda), para o menos conhecido (Turma da Mônica), e o desconhecido (Armandinho) é um percurso que deve ser observado pelos professores de línguas estrangeiras.

Além disso, as tirinhas propiciam a apresentação de amostras reais da língua, através de atividades estimulantes e lúdicas, e não da simples repetição de estruturas, o que é desejável em uma abordagem do tipo comunicativa (ALMEIDA FILHO, 2015). Neste tipo de abordagem, o ensino de línguas é baseado em situações cotidianas, o que sugere a importância do uso de material autêntico. Através dele seria possível apresentar a língua em contexto real de uso, com marcas culturais e de gênero textual. Os diálogos apresentados nas tirinhas, como modelo linguístico, poderiam promover interações mais reais e menos simuladas da língua em uso durante as interações orais. Com a expansão da abordagem comunicativa, as discussões sobre os textos autênticos passaram a ser valorizadas e incorporadas ao material didático. Segundo Nunan (1992), a introdução de material autêntico ou tirinhas, através de amostras reais da língua na situação de ensino-aprendizagem pode mobilizar os conhecimentos (de mundo, linguísticos) prévios dos alunos. Esta é apenas uma das vantagens de se explorar tirinhas em aulas de Português Língua Estrangeira, desde os primeiros níveis de aprendizagem.

Almeida Filho explica que o termo “autêntico” e “autenticidade” podem ser interpretados de formas diferentes. No entanto, geralmente, estão relacionados com a autenticidade da “situação comunicativa” em textos, *a priori*, produzidos para falantes nativos da língua-alvo (2015, p.59). A seguir serão abordadas as especificidades do gênero tirinhas e os letramentos.

Tirinhas digitais: especificidades do gênero e letramentos

As tirinhas impressas e/ou digitais têm tido utilizadas com eficácia em diversas disciplinas do ensino médio e fundamental nos últimos anos, principalmente nas aulas de Português Língua Materna. (VERGUEIRO, 2006; RAMOS, 2017). Em se tratando de Português Língua Estrangeira, contudo, ainda são escassas as pesquisas que atestam as possibilidades e os limites pedagógicos dos quadrinhos. Por sua vez, quando se considera um público-alvo bem específico, como os falantes de espanhol língua materna, em contexto universitário e de imersão, há quase nenhuma investigação abordando o tema. Assim, este relato de experiência pretende

contribuir para impulsionar as pesquisas na área de Português Língua Estrangeira, sobretudo aquelas que abordam o contributo dos materiais didáticos produzidos com recursos digitais.

Em relação à especificidade do gênero tirinha far-se-á, primeiramente, uma breve reflexão sobre a natureza dos gêneros textuais em geral. Partindo-se das considerações sobre os gêneros, elaboradas pelo filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin, pode-se afirmar que são “tipos relativamente estáveis de enunciado” (2000, p.279). Neste caso, o advérbio “relativamente” ganha uma importância ímpar, tendo em conta que, para o autor russo, à interação na língua, por natureza dialógica, é inerente a existência de sujeitos social e historicamente situados. Portanto, de acordo com Faraco, a suposta estabilidade dos enunciados, à luz da “historicidade dos gêneros”, ganha contornos outros que apontam para a “necessária imprecisão de suas características e fronteiras” (2003, p.112). Logo, abre-se a possibilidade de se refletir sobre os gêneros textuais a partir do paradigma das chamadas “forças centrípetas (de estabilidade)” e “forças centrífugas (de mudança)” (BAKHTIN, 1998, p.82). As chamadas “forças centrífugas” seriam tensionadas pela dinâmica própria à atividade interacional, dialógica, consolidando, inclusive, outros gêneros, menos estáveis.

Para Brandão, a estabilidade dos gêneros poderia ser “ameaçada por constantes pontos de fuga, que leva(ria)m a uma instabilidade genérica” sem, no entanto, abalar o “equilíbrio necessário” para a ocorrência da “situação comunicativa” (2001, p.38). Nesta mesma linha de raciocínio, Marcuschi afirma que a tendência atual é conceber os gêneros a partir de seus aspectos maleáveis, instáveis. Apesar da “grande diversidade de teorias de gêneros”, deve-se considerar que qualquer “gênero é essencialmente flexível, variável, tal como o seu componente crucial, a linguagem”; assim, seria adequado “evitar a classificação e a postura estrutural” (MARCUSCHI, 2005, p.18).

Diante deste panorama, exposto sucintamente, como definir então o gênero tirinha digital? Uma das possibilidades de definição seria: as tirinhas são um segmento de história em quadrinhos, apresentadas em jornais ou revistas, em suporte digital, numa faixa única, horizontal. Assim como as histórias em quadrinhos, as tirinhas são narrativas que contêm uma sequência de quadros, com desenhos

e textos, ou apenas com desenhos. Em outras palavras, as tirinhas configuram “um sistema narrativo composto de dois meios de expressão distintos, o desenho e o texto” (IANNONE, 2004, p. 21). Este sistema, sublinhe-se, é eficiente para a transmissão da mensagem, mesmo quando há somente desenho. Portanto, a leitura (e a produção) de tirinhas convoca letramentos, digital e visual, entre outros. É preciso saber ler as imagens para entender o texto, quando há texto; ou saber ler as imagens, quando não há texto, para compreender a mensagem. A produção de tirinhas na plataforma *Pixton Edu* e seu compartilhamento no AVA pressupõem letramento digital.

Sendo o desenho, dentro dos pequenos quadros, o elemento principal das tirinhas, seguido da história narrada, através de diálogos inseridos em balões ou com textos narrativos sob a forma de legenda, é preciso abordar os vários letramentos que a leitura de tirinhas mobiliza. As tirinhas, em suporte eletrônico, demandam letramento digital, além do imagético. Soares (2002, 2006), Ribeiro (2009) e Kleiman (1995, 2007) têm refletido sobre o letramento, como prática de leitura e escrita, também em ambiente digital.

Entre as várias definições e estudos sobre o conceito de letramento, Kleiman entende que não se trata, especificamente, de atividades “específicas de ler e escrever” (2007, p.19). “Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2007, p.19). Magda Soares (2006) entende que o conceito de letramento ultrapassa o ato de ler e de escrever, já que o sujeito leitor precisa fazer uso de práticas de leitura e de escrita. Seria preciso apropriar-se do universo do letramento, através de alguns hábitos, como leitura de revistas, livros, frequentar livrarias e bibliotecas, pois o convívio efetivo (e afetivo) com a leitura propiciaria o envolvimento do leitor no sistema de escrita.

Considerando-se o suporte do texto, Mey (1998) entende que letramento digital iria além do saber ler, escrever ou navegar na internet. Seria preciso fazer uso dos recursos digitais, inserindo-os em práticas cotidianas, de forma a beneficiar o próprio usuário. Mais do

que buscar uma informação na *web*, seria importante que o usuário refletisse criticamente sobre a finalidade de se procurar determinado conteúdo, verificando se ele seria capaz de agregar algum valor à sua formação. Nesse ponto, Mey vai um passo além de Soares (2002). Se para Soares o termo letramento digital refere-se à questão da prática de leitura e escrita, possibilitada pelo computador e pela internet, para Mey ser letrado digital não significa apenas saber usar a *web* com desenvoltura, mas refletir criticamente sobre o seu uso.

Logo percebe-se que a leitura e produção de tirinhas envolve diversos letramentos ou “agências de letramentos”, para dizer com Ribeiro (2009, p.18), ou distintos “graus de letramento”, como afirma Kleiman (2007, p. 25). Portanto, há modalidades variadas de letramento, donde decorre o uso do termo de forma pluralizada: “há letramentos, e não letramento”, isto é, “diferentes espaços de escritas e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita” que resultam em “diferentes letramentos” (SOARES, 2002, p. 156).

Tirinhas digitais nas aulas de Português Língua Estrangeira

As tirinhas versam sobre os mais variados temas e podem, facilmente, ser aplicadas em qualquer área de ensino, como recomendam os PCNs. As informações trazidas pelas tirinhas podem “ser discutidas em sala de aula, dependendo apenas do interesse do professor e dos alunos” (VERGUEIRO, 2006, p.22). Ademais, “sempre introduzem palavras novas aos estudantes”, promovendo a ampliação de seu vocabulário de “forma despercebida para eles”: os estudantes completam “em sua mente os momentos que não foram expressos graficamente” e “desenvolvem o pensamento lógico” (VERGUEIRO, 2006, p.23-24). Assim, o “único limite para o bom aproveitamento” das tirinhas no processo de ensino-aprendizagem parece ser “a criatividade do professor e sua capacidade de bem utilizá-las para atingir seus objetivos de ensino” (VERGUEIRO, 2006, p.26).

Primeiramente os alunos de Português Língua Estrangeira I foram expostos ao gênero tirinha, através de exemplos oriundos da internet, em Português brasileiro. Foram fornecidas tirinhas da

Mafalda, da Turma da Mônica e do Armandinho para a leitura. Após o levantamento lexical e o sanar das dúvidas, procedeu-se à análise das imagens, das interjeições e, sobretudo, dos diversos sentidos dos balões.

Os sentidos dos balões foram trabalhados através da seguinte imagem ilustrativa:

Figura 1: print da imagem “Tipos de Balões”



Fonte: <https://images.app.goo.gl/ogskxfQnfmqmnNQbA>

Em seguida, os alunos fizeram um exercício de reconhecimento de três formas distintas de balões. Foi solicitado que inserissem falas que correspondessem aos formatos dos balões apresentados, como se observa na Figura 2:

Figura 2: print do exercício para reconhecimento de tirinhas



Fonte: <https://images.app.goo.gl/UctTGNf88v8tULM9A>

Na sequência, os alunos realizaram o preenchimento de balões de uma tirinha simples, elaborando diálogos pertinentes às imagens e aos balões apresentados, como se observa na Figura 3.

Figura 3: *print* do exercício com balões de fala em branco



Fonte: <https://images.app.goo.gl/N8pyf4YJFehDPRzZg>

Logo após, realizou-se a produção de tirinhas, a partir dos modelos previamente fornecidos, através do trabalho inicial de curadoria de conteúdo. A tirinha abaixo (Figura 4) também foi criada no Pixton Edu e postada no *Campus Virtual*, o AVA da UFLA, a título de exemplo. Os alunos foram convidados a produzir suas próprias tirinhas, apresentando-se e fornecendo informações como profissão, naturalidade, nacionalidade, gostos e passatempos.

Figura 4: *print* da tirinha criada no Pixton Edu



Fonte: autoria própria

Após a leitura textual, que mobilizou letramentos diversos, e a produção de tirinhas, através do *Pixton Edu*, verificou-se melhor compreensão nas habilidades de leitura e escrita. O desenvolvimento de habilidades que envolvem os vários letramentos, tais como leitura de imagens e expressões idiomáticas, reverberou na perda da inibição para se expressar, não só por escrito, mas também oralmente, durante as aulas síncronas (*lives*).

De forma geral, a adoção de tirinhas em aulas de Português Língua Estrangeira se mostrou produtiva, incentivando a motivação dos alunos que, convertida em proatividade, viria a auxiliar na produção de tirinhas, notadamente autorais. A autonomia, a criatividade e o entendimento do idioma, sob uma perspectiva lúdica, também são aspectos a considerar. O trabalho com algumas interjeições, recorrentes nesse gênero textual, resultou em um mural colaborativo e em um dicionário ilustrado de onomatopeias, ambos realizados no Jamboard. Abaixo é possível visualizar uma das atividades de associação, realizada após o (re)conhecimento das onomatopeias, durante as aulas síncronas. Os alunos postaram notas coloridas, com as onomatopeias extraídas das tirinhas e, em seguida, fizeram a associação semântica.

Figura 5: *print* da atividade sobre onomatopeias no Jamboard



Fonte: autoria própria

Se, como sugere Almeida Filho, “aprender uma língua é aprender a significar nessa nova língua”, então, ler e produzir tirinhas em ambiente digital, em língua estrangeira, é aprender novos modos de significar, de estar na língua, através de letramentos múltiplos (2015, p. 25).

Referências

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Edição comemorativa 20 anos. 8ª. Edição. Campinas, SP: Pontes, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail. O discurso no romance. In: **Questões de literatura e Estética: a teoria do romance**. 4ª. Edição. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Editora da UNESP/Hucitec, 1998, p.71-210.
- _____. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p.277-326.
- BRANDÃO, Helena Nagamine. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: BRANDÃO, Helena Nagamine (Coord.). **Gêneros do discurso na escola**. São Paulo: Cortez, 2001, p.17-45.
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e Diálogo: as idéias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar Edições, 2003.
- IANNONE, Leila Reintroia; IANNONE, Roberto Antônio. **O mundo das histórias em quadrinhos**. São Paulo: Moderna, 2004.
- KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995, p.15-61.
- _____. Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v.32, n.53, p.1-25, dez. 2007.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MEY, Jacob L. **As vozes da sociedade: letramento, consciência e poder**. Tradução de Maria da Glória de Moraes. Tradução de: The voices of society: literacy, conscientiousness and Power. DELTA, vol.14, n. 2, p. 331-338, 1998.
- NUNAN, David. **Research Methods in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

- RAMOS, Paulo. **Tiras no ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- RIBEIRO, Ana Elisa Feirra. **Navegar lendo, ler navegando. Notas sobre a leitura de jornais impressos e digitais**. Belo Horizonte: InterDitado, 2009.
- SILVA, Carlos Antônio Carlos. **Uso de histórias em quadrinhos em sala de aula: incentivo à leitura**. Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2014, 79 p.
- SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.23, n.81, p.143-160, dez. 2002.
- _____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte:Autêntica, 2006.
- VERGUEIRO, Waldomiro et al. (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

PRÁTICAS DE LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES: TECENDO EXPERIÊNCIAS NO NÚCLEO DE LEITURA MULTIMEIOS DA UEFS

LIMA, Rita de Cassia Brêda M. (UEFS)¹
COUTINHO, Sônia Moreira (UEFS)²

Introdução

O cenário contemporâneo tem sido fértil tanto na produção quanto na análise sobre as práticas e políticas públicas de formação de leitores. Muitos estudiosos e pesquisadores vêm se debruçando sobre essa temática por considerar que mesmo com todo o acúmulo já existente sobre o assunto, ainda há muito o que se investigar, principalmente nos espaços considerados como *lócus* privilegiados de formação do leitor.

Pensar estes espaços é uma necessidade crescente posto que, em muito já se superou a velha ideia de que a escola é a única responsável por esta formação. Compreendemos que além da escola e do espaço da biblioteca escolar, muitos outros vêm se revelando como locais propícios para propagação da leitura e sedução dos leitores. Estamos nos referindo a espaços como praças, bibliotecas, livrarias e eventos como festivais literários, feiras, saraus, banquete literários, entre outros.

Os estudos e as práticas cotidianas já revelaram que não basta ter o livro, faz-se necessário investimento em estratégias de aproximação e encontro do leitor com o livro e ou outros suportes de leitura. Segundo Silva, Ferreira e Scorsi (2009, p.52), “ter acesso aos livros ou tempo para ler não é suficiente, nem simplesmente *deixar ler*. Para que o interesse pela leitura ocorra, faz-se necessário apresentar os livros aos leitores em formação. Há que se investir na mediação da leitura”. Portanto, “mais do que um modo de leitura peculiar, parece que o engajamento afetivo é de fato componente essencial da leitura em geral” como preconiza Jouve (2002, p. 21).

Nas palavras de Araújo (2006, p. 20), ler “[...] é atribuir sentido às coisas do mundo, interagir com elas, interpretá-las, pensar

¹ Doutora em Educação; Universidade Estadual de Feira de Santana; Docente do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE -UEFS; E- mail: rbreda@uefs.br

² Mestre em Letras; Universidade Estadual de Feira de Santana; E-mail: smcoutho@uefs.br

dialeticamente, estabelecer alteridades de vozes, intercambiar experiências, transitar para a cidadania plena”. Este pressuposto faz-nos cada vez mais pensar sobre a importância e a necessidade de assegurar que todos tenham direito ao exercício pleno da leitura e, portanto, desse modo não pode ser considerado uma bandeira ultrapassada, posto que ainda nos dias de hoje, muitos são aqueles distantes do usufruto desse direito.

Na atualidade, ainda permanecem os dilemas sobre se o Brasil é um país de leitores ou não. Estes dilemas se avolumam em virtude das várias concepções de leitor que é possível encontrar na literatura. Neste trabalho, defendemos a concepção de leitor como o sujeito que estabelece com o texto uma relação de interlocução, de diálogo, de coautoria, logo que atribui sentidos e significados ao que ler. A perspectiva aqui defendida é de um leitor não passivo que realiza um trabalho produtivo de construção de sentidos do texto, deixando-se também ser transformado pelas leituras. (PETIT, 2009).

Ao discutir sobre as competências da leitura crítica, na sua obra *Criticidade e Leitura*, Silva (2009) afirma que estas competências precisam ser ensinadas, visto que elas não acontecem automaticamente. Segundo o autor, na sociedade atual os usos da leitura são múltiplos e diversificados, portanto, cabe à escola desde os anos iniciais do ensino fundamental investir em atividades que aproximem os leitores aos suportes de leitura e promovam atitudes reflexivas, questionadoras perante o material disponibilizado para a leitura.

O estímulo e o acesso às práticas de leitura exigem esforços e corresponsabilidade de todas as instâncias sociais (família, escola, biblioteca, editoras, instituições governamentais e não-governamentais), visto que o leitor se constitui a partir de múltiplas referências, múltiplas experiências. Portanto, quanto maior o acesso, mais chances se tem do leitor ser fisgado e estabelecer relações significativas e afetivas com a leitura. Segundo Paulino (2001, p.22), “ao ler, um indivíduo ativa seu lugar social, suas vivências, sua biblioteca interna, suas relações com o outro, os valores de sua comunidade”.

Defendemos a leitura para além do texto escrito, a leitura como construção de sentidos, e que inexistente sem a atuação efetiva

do leitor. Assim, ler é um processo de interação entre o texto e o leitor, em consonância com o que postula Kleiman:

O mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar (KLEIMAN, 2004, p.27).

Desse modo, cabe à Universidade, como instituição mediadora de saberes e práticas, desenvolver programas e projetos de difusão da leitura, como garantia de vivência da cidadania. Concordamos com Araújo (2006, p. 17) quando afirma que “a dignidade e a capacidade no ato de ler e escrever não são privilégios de classes ou grupos, mas antes se inscrevem como exercício de direito e justiça, necessidade básica e inalienável de cada indivíduo”.

Reconhecendo a importância de propostas e investimentos na perspectiva de formar leitores é salutar focar o olhar nas instâncias reconhecidamente responsáveis por esta função. Neste sentido, nos propomos analisar o papel que o Núcleo de Leitura Multimeios da Universidade Estadual de Feira de Santana vem desempenhando ao longo da sua trajetória enquanto um espaço de formação docente e de leitores.

Traçando a história do Núcleo de Leitura Multimeios

O Núcleo de Leitura Multimeios teve a sua origem durante a realização da primeira edição em Feira de Santana – Ba, do Programa Nacional de Incentivo à Leitura - PROLER, no ano de 1992, coordenado pela Fundação Biblioteca Nacional, cujo objetivo era assessorar e articular, nas várias regiões do país, ações que visassem à formação de recursos humanos para o desenvolvimento de atividades de leitura em diversos espaços.

Num primeiro momento, atuávamos como um Comitê de Leitura, agregando professores da Universidade Estadual de Feira de Santana e das redes públicas de ensino estadual e municipal, bem como estudantes dos cursos de licenciatura interessados em discutir

sobre a formação de leitores. Depois o Comitê se transformou institucionalmente no Núcleo de Leitura, vinculado ao Departamento de Letras e Artes e, a partir de 1999, o Núcleo de Leitura agrega o termo Multimeios por entender que as práticas culturais de leitura envolvem outros suportes para além do impresso.

Desde a sua criação, o Núcleo vem desenvolvendo projetos de pesquisa e de extensão no campo da História da Leitura, Formação do Leitor, Leitura, Letramento e Práticas de Leitura numa perspectiva social e cultural assumindo, no espaço da universidade, um importante papel de formação e sensibilização para a formação do leitor.³

Ao longo da sua existência já foram organizadas oito edições de Encontros de Leitura em caráter nacional; oferecidas inúmeras oficinas; minicursos; conversa com escritores, leituras públicas, além de ter assento na comissão de elaboração do Plano Estadual do Livro e da Leitura no estado da Bahia e na comissão organizadora do Festival Literário e Cultural de Feira de Santana/Feira do Livro⁴ que já se encontra na décima quinta edição.

A concepção de leitura que norteia as práticas de leitura do Núcleo está ancorada na ideia de que ler é um processo complexo e multirreferencial de atribuição de sentidos, estabelecimento de relações, diálogos e construções de novos sentidos e significados.

Consideramos como premissa básica de nossas ações a importante tríade *leitura, leitores e formação do leitor*, reafirmando a ideia defendida por muitos estudiosos que só despertaremos no outro o gosto e o encanto pela leitura se nós também formos leitores seduzidos e encantados pela prática da leitura, consoante as palavras de Geraldí:

³ Participam da equipe que desenvolvem os projetos servidores docentes, servidores técnico administrativos, bolsistas de iniciação à pesquisa e à extensão, além de estudantes voluntários e colaboradores externos.

⁴ A FLIFS - Feira do Livro/Festival Literário e Cultural de Feira de Santana é um evento construído com esforços conjuntos das instituições: Universidade Estadual de Feira de Santana, Arquidiocese de Feira de Santana, Secretaria da Educação do Estado da Bahia – Núcleo Regional de Educação (NTE 19), Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana e o Serviço Social do Comércio de Feira de Santana – SESC, e se constitui em uma ação sociocultural participativa, que visa potencializar a formação do leitor de todas as idades, alargando fronteiras e fertilizando o encontro para além das palavras.

[...] ninguém aprende a ler sem debruçar-se sobre textos. E este debruçar-se pode ser individual ou coletivo. Não é o professor que ensina, é o aluno que aprende ao descobrir por si a magia e o encanto da literatura. Mediar este processo de descobertas é o papel do professor, que só pode fazê-lo também ele como leitor. (GERALDI, 2013, p.25)

Nesta perspectiva é que o Núcleo de Leitura Multimeios (NLM) vem investindo em uma metodologia de trabalho formativa, ou seja, estabelecemos internamente uma rotina de trabalho na qual elegemos o momento do aprofundamento teórico; momento da socialização das ações desenvolvidas; momento do planejamento e do replanejamento das ações e o momento dos Círculos de Leitura. Os Círculos de Leitura se constituem na estratégia metodológica basilar que perpassa todas as ações tanto de pesquisa quanto de extensão.

O momento do aprofundamento teórico e posterior debate representam oportunidades de traçar um paralelo entre o que dizem os teóricos e o que vivenciamos nos cotidianos escolares. A riqueza das relações tecidas com os textos ratifica a concepção de leitura defendida por Cosson (2012, p.27) ao afirmar que “Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço”. E na intensa vivência dos debates, dos círculos de leitura e atos de planejamento as participantes da pesquisa reconhecem ser esta a grande contribuição do NLM no seu processo formativo. Como demonstrado nestes veementes depoimentos extraídos dos relatórios das bolsistas e ex-bolsistas:

Participando do Núcleo pude perceber a existência de outras práticas de leitura das quais mantinha distanciamento por prioridades outras e mesmo por desconhecimento de outras possibilidades. Além disso, foi fundamental descobrir a historicidade da leitura. E, conseqüentemente, tão importantes e desafiadoras, as descobertas de que o leitor, tão almejado, não é um ente abstrato; que as pessoas leem de formas diferentes, de lugares sociais desiguais; que ler um romance não é o mesmo que ler um artigo científico ou um manual de

instruções; que a leitura ou as leituras nem sempre são desejadas, afinal, não por acaso, livros e leitores foram queimados por representarem risco a determinadas configurações sociais. Dessa forma, a leitura perdeu para mim sua suposta neutralidade e caráter universal. Com estes saberes e experiências promovidos, a minha participação no núcleo direcionou a minha formação, pois dei prosseguimento aos estudos sobre formação de leitores e leituras literárias na especialização e no mestrado. (Ex-bolsista 1)

As leituras teóricas realizadas no Núcleo contribuíram no maior embasamento na prática da escrita, sendo que as discussões de textos literários, o compartilhamento das experiências de leitura como também das atividades de pesquisa/extensão influenciou na ampliação do meu encantamento pela leitura. (Ex-bolsista 2)

Através dos encontros semanais pude ter um contato maior com outros autores que ainda não conhecia, bem como, me senti mais atraída em aumentar as minhas leituras sobre temáticas diversificadas. (Bolsista 4)

Aderindo a estas concepções e postulados, o Núcleo de Leitura Multimeios vem desenvolvendo projetos de pesquisa e de extensão, além de outras atividades, tanto no âmbito da academia como em convênios com outras instituições envolvendo a comunidade interna e externa da universidade. Apresentaremos de forma sucinta o projeto que se encontra em fase de execução.

Projeto de Extensão Leitura Itinerante: uma alternativa de mobilização de leitores

O projeto pauta-se em concepções teóricas de leitura que enfocam a Sociologia da Leitura e a História da Leitura na perspectiva da História Cultural, embasado nos autores: Abreu (1995), Chartier (2011) Hébrard (2011), Jouve (2002), Lajolo (2004), Larrosa (2001), Manguel (1997), Silva (1998), Yunes (2002), Zilberman (1991), entre outros. Estes teóricos, no panorama da sociedade letrada, apresentam variados tipos de leitores, desde os que se enquadram nos moldes canônicos, até os que estão fora do padrão estabelecido, a exemplo de leitores autodidatas. São, portanto, estudiosos que registram a importância da leitura, ao longo da história e na

contemporaneidade, mostrando uma história a contrapelo, apresentando leitores que se encontravam escondidos pela história oficial. Tomar como referência esses estudiosos para realização de um projeto de extensão sobre o ato de ler, em que os participantes são professores e alunos de escolas públicas, nos fortalece para a compreensão da nossa contribuição para a formação de leitores críticos, emancipados. A relevância social deste projeto evidencia-se pela possibilidade de formar cidadãos críticos numa sociedade desigual, a partir da leitura em sua diversidade de linguagens.

O projeto acontece em espaços escolares e em espaços não-formais. Nos espaços formais tem como principais objetivos investir na formação de leitores e de mediadores de leitura e nos espaços não-formais ampliação dos repertórios literários. A metodologia está pautada na realização dos Círculos de Leitura (COSSON, 2014) e nas práticas de leitura e contação de histórias.

Os círculos de leitura constituem-se em vivências compartilhadas com textos literários, nas quais a leitura em voz alta é a prática inicial, oportunizando discussões posteriores. É uma metodologia simples que precisa da organização do espaço, da seleção dos textos e de um leitor-guia. Este se responsabiliza por apresentar e compartilhar com os demais participantes o texto previamente selecionado pelo nosso grupo de pesquisa/extensão com base nos interesses da pesquisa e da comunidade. Segundo o Almanaque do Agente de Leitura (2012, p.120), “um leitor-guia deve, antes de mais nada, ser um bom ouvinte”. Salienta, ainda, que para “realizar um bom círculo de leitura é preciso se preparar para ele”. Estas orientações são importantes para entender que as práticas de leitura em espaços não formais carecem tanto de planejamento quanto das propostas que ocorrem nos espaços institucionais.

O papel do Núcleo de Leitura Multimeios da UEFS sob o olhar dos bolsistas e ex-bolsistas

Depois de uma trajetória de mais de duas décadas de existência, sentimos a necessidade de conhecer as percepções dos bolsistas sobre o papel que o Núcleo de Leitura Multimeios da UEFS exerce ou exerceu em sua formação acadêmica e leitora. Ao longo da sua história, muitos bolsistas tanto de iniciação à pesquisa quanto de

iniciação à extensão, além de voluntários, deixaram suas marcas. Para viabilização desta pesquisa, buscamos reestabelecer o contato com alguns deles para conhecer, por meio de questionário, suas percepções sobre o papel do Núcleo em sua trajetória acadêmica e leitora.

Foram enviados 16 (dezesesseis) convites *on-line*⁵ para participação na pesquisa. Seleccionamos bolsistas que atuaram no NLM no período de 2011-2021. Destes, obtivemos retorno de 13 (treze). Dos 13 (treze) que sinalizaram o recebimento do convite, apenas 10 (dez) efetivamente responderam ao questionário. O questionário continha uma caracterização situacional dos bolsistas hoje e oito perguntas abertas que visavam conhecer a contribuição e o papel do NLM nos seus processos formativos.

As participantes da pesquisa são todas do sexo feminino, com idade entre 22 (vinte e dois) e 30 (trinta) anos, dos cursos de Letras e Pedagogia. Das 10 participantes, 05 ainda possuem vínculos com o Núcleo por meio de bolsas⁶; e as demais: 01 é bolsista do Programa Institucional de Bolsas a Iniciação à Docência - PIBID; 01 é bolsista de Programa de Estágio vinculado à Secretaria de Educação do Município de Feira de Santana e 03 já concluíram suas graduações e exercem a profissão em outros espaços. Das que já não tem mais vínculo com a UEFS, uma é pedagoga/orientadora educacional em uma instituição federal pública de ensino superior e já concluiu o mestrado em Estudos Linguísticos, outra é professora de uma instituição superior privada e concluiu o doutorado em Educação e a terceira encontra-se sem vínculo empregatício.

Apresentamos um recorte da pesquisa priorizando as questões que enfocam a percepção das participantes sobre os impactos das ações do Núcleo em suas trajetórias enquanto sujeito leitores.

Tecendo análises sobre as experiências vividas

A escrita da história do Núcleo só é possível se as pessoas que fizeram e fazem parte dessa construção puderem rememorar suas

⁵ Os convites foram enviados a partir do endereço eletrônico encontrados nas fichas de quando eram bolsistas ou voluntários. Talvez, por isso, alguns convites não tenham sido respondidos.

⁶ Três bolsistas são vinculadas ao Programa Interno de Bolsas de Extensão – PIBEX/UEFS e as outras duas são do Programa de Bolsas de Iniciação Científica da UEFS.

influências, acontecimentos, marcas deixadas e/ou impressas ao longo desse processo. A tessitura dos fios de uma história traz muito além de fatos, datas e pessoas, eles imprimem saberes, aprendizagens, memórias. E foi na busca desse emaranhado de sentimentos e aprendizagens que procuramos aguçar a escuta sobre o *que significou a experiência vivenciada no Núcleo de Leitura*. Esta questão foi comum a todas as entrevistas e selecionamos apenas algumas para socializar:

A partir do Núcleo de Leitura pude trilhar caminhos imprevistos e dar passos importantes em minha vida acadêmica, profissional e pessoal. A minha vivência no núcleo significa um marco na minha vivência acadêmica e na construção da minha personalidade. A reaproximação com a literatura promovida pelas atividades do núcleo para mim tem a ver com descobrir quem sou, descobrir o outro, buscar outras linguagens e direcionar a minha formação acadêmica e profissional dentro de uma linha de interesse: formação de leitores. Isto, no entanto, não me afastou de outras discussões, até porque a formação de leitores abrange um leque amplo de conhecimentos e promove a aproximação a uma diversidade de linguagens e perspectivas (Ex-bolsista – Ano 2011)

Fazer parte desse núcleo viabilizou a ampliação do meu conhecimento acadêmico como também pessoal. Aprofundei meu conhecimento teórico sobre a história da leitura e história da leitura das mulheres, além disso, realizar atividade de Iniciação Científica e Extensão possibilitou experiências enriquecedoras tanto em escola como em espaço não institucionalizados. Poder contribuir na formação de leitores foi uma experiência muito significativa (Bolsista – Ano 2021).

Extremamente relevante visto que as discussões provocadas pelas professoras do Núcleo nos permitem conhecer a realidade da educação mais de perto, acreditar na nossa função como mediadoras do conhecimento bem como nos compreender como profissionais capazes de, em conjunto com pais, alunos e sociedade transformar a realidade da educação brasileira com os pés no chão, conhecendo nossa possibilidade e impossibilidade sem fantasias (Bolsista – Anos 2019/2020).

Experiência inenarrável. Nele me constituí socialmente,

politicamente e profissionalmente (Ex-bolsista - Ano 2012)

Os depoimentos revelam que as experiências oportunizadas pelo Núcleo vão além da formação acadêmica, pois como afirma Gregório Filho (2002, p. 136): “Somos aquilo que vamos adquirindo ao longo da vida”. Assim, nas construções e relações tecidas ao longo dos estudos e debates as pessoas vão se constituindo como sujeitos históricos e como profissionais mais atentos, mais sensíveis, mais críticos.

Quando indagadas sobre *até que ponto a participação no Núcleo de Leitura influencia na atuação docente*, as participantes assim admitiram:

Aprendi a trabalhar a contação de histórias como ponto de partida para as aulas, independente do conteúdo trabalhado, além de lidar com mais segurança com as diferenças encontradas em classe a partir do momento que estou sempre refletindo e reciclando o meu olhar acerca da importância da leitura na vida de cada sujeito aprendiz (Bolsista – Ano 2018).

Atualmente, não atuo diretamente como docente, mas carrego marcas do Núcleo na minha atuação profissional desenvolvendo projetos de formação de leitores, retomando os círculos de leitura, desenvolvendo projetos relacionados ao cinema e através de um olhar “estético”, por assim dizer, a temática da formação de professores. Nesse sentido, acredito que uma representação positiva sobre literatura e experiência de intimidade com a mesma constitui diferencial no trabalho docente que envolve a leitura de modo geral, a leitura literária e a formação do leitor. Nesses aspectos, o que construí até então, devo em grande parte ao Núcleo de Leitura (Ex-bolsista – Ano 2013).

Quando fui incorporada ao grupo, eu não passava de uma criança que estava aprendendo a caminhar sozinha e balbuciar as primeiras palavras incompreensíveis. Hoje, estou concluindo o curso de Letras com a minha linha de atuação já estabelecida graças a convivência enriquecedora no Núcleo (Ex-bolsista – Ano 2014)

Além de possibilitar trocas de conhecimentos e experiências, o Núcleo contribui na formação dos discentes preparando para exercer a docência. (Ex-bolsista – Ano 2017)

Estas falas reafirmam que a participação na dinâmica e nos projetos do Núcleo de Leitura Multimeios tem fortalecido a formação acadêmica, pessoal e amadurecido a compreensão sobre o papel social e político da docência. Como afirma Freire (1996, p. 25), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Assim sendo, cabe aos graduandos e ou aos profissionais a busca diuturna por uma prática educativa coerente, séria, comprometida e entusiasmada. Pensando desse modo, o envolvimento na rotina do Núcleo, uma rotina que envolve leituras, estudos, vivências dos círculos de leitura, debates, intercâmbio de saberes e práticas corrobora o processo reflexivo inerente à profissão docente, visto que o Núcleo é mais um espaço formativo no íterim da própria academia.

A formação acadêmica prevê a interlocução e a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, mas, infelizmente, muitos são os graduandos que passam quatro ou cinco anos dentro da academia e, efetivamente, desconhecem esse tripé formativo. Portanto, para os integrantes do Núcleo, é importante saber na visão das participantes da pesquisa, *qual a importância da existência do Núcleo de Leitura para a comunidade acadêmica da UEFS.*

Ele ajuda a ampliar o conhecimento dos alunos e possibilita uma interação com o meio acadêmico e com a comunidade fora da universidade. (Bolsista – Ano 2018)

Muito grande, uma vez que o mesmo está sempre aberto aos estudantes, tanto da própria universidade quanto de outras escolas e, até mesmo, outras comunidades, a partir dos projetos que desenvolve. (Bolsista – Ano 2020)

A existência do Núcleo de Leitura no Campus é muito relevante para a caminhada acadêmica, pois representa mais um espaço de discussões e reflexão da prática docente para a atuação profissional. Os alunos que têm a oportunidade de adentrar o espaço do Núcleo certamente saem contemplados e enriquecidos de conhecimento. Isso não quer dizer que eles não enfrentarão dificuldades na profissão, mas saberão resolvê-las com os pés no chão e poderão contar com a

bagagem de conhecimento e experiência que as discussões provocadas no espaço do Núcleo de Leitura Multimeios lhes possibilitaram. (Bolsista – Ano 2021)

O Núcleo é um grande suporte para os estudantes que acreditam no poder transformador da leitura, além de oferecer, aos participantes, um grande embasamento teórico no tocante à formação do professor-leitor. (Bolsista – Ano 2019)

A importância do Núcleo na UEFS é fundamental devido à contribuição indizível que tem ofertado a estudantes de diferentes cursos da instituição, aos projetos de pesquisa e extensão que têm desenvolvido sobre práticas de leitura e formação de leitores e, nesta perspectiva, ao diálogo que abre com a sociedade (escola, professores, secretaria de educação, estudantes etc). (Ex-bolsista – Ano 2012)

Fundamental. Um ambiente propício à pesquisa, aprendizagem (coletiva e individual), estreitamento dos laços amistosos, e vivência de leituras. (Ex-bolsista – Ano 2013)

O estudante que participa do Núcleo tem um conhecimento acadêmico mais amplo e uma visão de mundo mais crítica. (Ex-bolsista – Ano 2019/2020)

Além de possibilitar trocas de conhecimentos e experiências, o Núcleo contribui na formação dos discentes preparando para exercer a docência, como também proporciona aos estudantes o desenvolvimento de atividades de iniciação científica e extensão, contribuindo no fomento a prática de leitura na sociedade e no fortalecimento de estudos no campo da leitura. (Ex-bolsista – Ano 2019/2020)

Fica evidente em todas as falas, o papel e a relevância do trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Leitura Multimeios, ao longo da sua existência, na formação acadêmica e profissional das participantes da pesquisa,⁷ cabendo à coordenação um desafio ainda maior que é investir cada vez mais em propostas que viabilizem oportunidades de aproximação, sensibilização e formação de leitores.

⁷ Algumas participantes têm aprofundado e ampliado seus estudos tendo como objetos de pesquisa as temáticas trabalhadas pelo Núcleo resultando em diversos trabalhos de conclusão de curso (TCC) nos cursos de graduação e especialização, bem como em dissertação e teses em cursos de pós-graduação.

Considerações finais

É possível afirmar que o Núcleo de Leitura Multimeios vem desempenhando um papel preponderante na formação do leitor, pois vem oportunizando aos seus membros (comunidade acadêmica e comunidade externa) momentos significativos de leituras, debates e aprofundamentos acerca da história da leitura, literatura e das práticas culturais de leitura. Considerando assim, a pesquisa e a extensão enquanto práticas que propiciam processos de aprendizagens significativas dos sujeitos envolvidos em seus projetos, com destaque, aqui, para os discentes que tiveram a oportunidade de ampliarem as suas competências leitoras enquanto participantes ativos destas ações.

Pudemos constatar ainda a sua relevância para a formação acadêmica das participantes ao suscitar reflexões sobre a importância e o ensino da leitura na prática de sala de aula, compreendendo-as enquanto agentes de letramento em seus futuros locais de trabalho, questão muitas vezes pouco trabalhada nos cursos de licenciatura.

O engajamento estudantil e o processo de trocas de experiências e aprendizagens entre os membros do Núcleo de Leitura Multimeios vêm revelando ricas oportunidades formativas, principalmente pela ampliação das concepções teóricas sobre leitura, formação docente e formação de leitores, bem como consolidando novas perspectivas sobre o papel da literatura e da mediação de leitura nos diversos espaços de formação.

O Núcleo de Leitura Multimeios com robusta atuação nas três décadas de existência reafirma sua contribuição e papel sociopedagógico quando de forma indissociável viabiliza práticas que articulam a pesquisa, o ensino e a extensão. Portanto, mesmo admitindo que a tarefa de constituição de uma sociedade leitora ainda é um grande desafio, pode-se afirmar a partir das escutas dos bolsistas e ex-bolsistas que o investimento na política de formação de leitores e mediadores de leitura já colhe frutos.

Referências

- ABREU, Márcia (Org.). **Leituras no Brasil**: antologia comemorativa pelo 10º COLE. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- ARAÚJO, Jorge de Souza. **Letra, leitor, leituras**: reflexões. Itabuna: Via Litterarum, 2006.
- CHARTIER, Roger. **Práticas da Leitura** (org.). Tradução: Cristiane Nascimento. 5 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2, ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.
- GERALDI, João Wanderley. Leitura e mediação. In.: BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira (org.). **Leitura e mediação**: reflexões sobre formação do professor. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013, p. 25-47.
- GREGORIO FILHO, Francisco. Práticas leitoras (de cor... coração): algumas vivências de um contador de histórias. In: YUNES, Eliana (Org.). **Pensar a leitura**: complexidade. Rio de Janeiro: Ed. Da PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.
- HÉBRARD, Jean, O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, Roger. **Práticas da Leitura** (Org.). Tradução: Cristiane Nascimento. 5 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011, p. 35-74.
- JOUVE, Vincent. **A leitura**. Tradução: Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 9 ed. Campinas: Pontes, 2004
- KLEIMAN, Angela B., MATENCIO Maria de Lourdes (org.) **Letramento e formação do professor**: representações e construção do saber. São Paulo: Mercado de Letras, 2005
- LAJOLO, Marisa. **Como e por que ler o romance brasileiro**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piroetas e mascarados. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

- MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- PAULINO, Graça et al. **Tipos de textos, modos de leitura**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução: Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Criticidade e leitura**: ensaios. São Paulo: Global, 2009.
- SILVA, Lílian Lopes Martin da.; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; SCORSI, Rosália de Angelo. Formar leitores: desafios da sala e da biblioteca escolar. In.: SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.) **Biblioteca Escolar e práticas educativas**: o mediador em formação. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009, p. 49-67.
- YUNES, Eliana; REZENDE, Nilza. **Almanaque do agente de leitura**. Rio de Janeiro: Compostela Comunicação, 2012.
- ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1991.

CASULO TEA: O USO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA NO ENSINO DE CIÊNCIAS PARA ALUNOS COM TEA

PANTOJA, Bianca de Fatima Fonseca Jardim (UFPA)¹
ARAÚJO, Marcelo Marques de (UFPA)²

Introdução

Diversos estudos apontam que, com o advento da política de Educação, sob a perspectiva da inclusão, verifica-se que, cada vez mais, as pessoas com deficiências estão buscando seus direitos e se fazendo mais presentes e atuantes na sociedade. Diante desse fato, observa-se um crescente aumento de pessoas com TEA. Daí, a importância da realização desta pesquisa sobre essa temática, com o intuito de se refletir e buscar alternativas, que auxiliem na promoção de uma educação pública de qualidade, que atenda às demandas pessoais desses sujeitos, respeitando suas peculiaridades, por conta do espectro, e estimulando suas potencialidades.

Ressalta-se que a questão do Transtorno do Espectro Autista mostra-se uma nova realidade, bastante complexa, e não deve ser tratada de forma simplista e nem ser reduzida à dificuldade do indivíduo com TEA. Acredita-se que a questão do TEA deve ser investigada com a devida atenção, sob o aspecto biopsicossocial, portanto, analisada sob diversos olhares: biológico, social, educacional, familiar. Considera-se que essa realidade pode ser diferente, se forem utilizados novos instrumentos de ensino e crê-se na mediação do potencial de aprendizagem dos alunos com TEA.

Atualmente, vivemos em uma sociedade que está em constante processo de transformações, sejam elas sociais, econômicas, políticas e tecnológicas, as quais acabam refletindo de forma direta ou indireta no sistema educacional. Portanto, é muito importante destacar a ênfase da educação sobre a perspectiva inclusiva, que foi um direito conquistado, ao longo do tempo, por

¹ Mestre em Docência em Educação em Ciências e Matemática (UFPA); e-mail: biancapantoja@yahoo.com.br

² Doutor em Ciências e Matemática (UFMT) e docente da Universidade Federal do Pará; e-mail: marcelomarkes@uol.com.br

conta de reivindicações do movimento internacional e consolidação de Órgãos, como a Organização das Nações Unidas - ONU que, por meio da Declaração de Salamanca (1994), defende o direito das pessoas com deficiência e políticas inclusivas; fato este que, na década de 90, gerou a consolidação da Educação Inclusiva, na qual os países se comprometeram em desenvolver políticas voltadas à inclusão social das pessoas com deficiências. Por esse motivo, surgiram pressões por parte da sociedade civil, que se organizou e iniciou o processo de conscientização e luta pelos direitos sociais das pessoas com deficiência.

No contexto mundial, percebe-se que, cada vez mais, pessoas têm sido diagnosticadas com TEA, e as escolas e os seus profissionais precisam estar preparados e capacitados para recebê-las, de forma adequada, para junto às famílias, garantirem o direito à educação, em condições de igualdade de acesso e permanência na escola de ensino regular. Mediante esses fatos, refletiu-se e questionou-se: será que é possível que esses alunos tenham esse direito garantido constitucionalmente efetivado na prática? Como se pode fazer para promover e consolidar o processo de ensino e aprendizagem para alunos com TEA?

Ressalta-se que, na literatura existente, há pesquisas que buscam criar ferramentas tecnológicas, que visam inibir ou sanar essas dificuldades por conta do TEA. Dentre elas, destacam-se algumas, que refletem a respeito das questões metodológicas, de atividades pedagógicas, que sejam atrativas aos alunos e possam facilitar sua aprendizagem.

Levando em consideração que os indivíduos com TEA demonstram grande afinidade pela área da tecnologia, optou-se em desenvolver um aplicativo/software educacional, com recursos multimídias, para facilitar o aprendizado sobre o corpo humano.

A intenção é facilitar, mediar de forma lúdica, através do uso da Tecnologia Assistiva (TA), o aprendizado discente com TEA. O problema é que, no mercado brasileiro, existem pouquíssimos recursos como Softwares educacionais específicos e gratuitos para o ensino e aprendizagem de objetos de conhecimento de Ciências, especificamente, sobre o corpo humano, destinados à pessoa com TEA. Por isso, cada vez mais, fica evidente a necessidade de estudos nessa área, com o objetivo de atender essa lacuna educacional, com

fins à exploração de conteúdos de forma mais lúdica e interativa.

Pensar sobre novas tecnologias, em especial, a Assistiva, e que envolva a criação de um aplicativo educacional, que pudesse despertar o interesse do aluno com TEA, em aprender sobre o “corpo humano”, no currículo de Ciências, levou a alguns questionamentos, entre eles: o aplicativo “Casulo TEA” facilitará a prática docente na sala de aula durante as aulas de Ciências? Será que essa ferramenta tecnológica, realmente, possibilitará a ampliação dos conhecimentos e do repertório cultural e social do aluno ao estudar sobre o corpo humano?

Diante dessas questões e da possibilidade de desenvolvimento de um trabalho inclusivo para alunos com TEA, buscou-se aperfeiçoamento profissional, mediante o novo desafio da experiência escolar com o aluno com TEA não verbal, nível 3, severo. A partir dessa demanda, delineou-se o projeto de pesquisa em torno do seguinte problema: como a Tecnologia Assistiva poderia auxiliar ou mediar o processo de ensino e aprendizagem do aluno com TEA sobre o “corpo humano”? Assim, surgiu o interesse acadêmico para desenvolver um Aplicativo/Software educacional, que possibilitasse a aprendizagem de alunos com TEA. A pesquisa teve como objetivo criar o Aplicativo/Software educacional “Casulo TEA”, voltado ao processo de ensino e aprendizagem, sobre a temática “corpo humano”, destinado aos estudantes com TEA, pois serve de ferramenta para subsidiar o processo de ensino e aprendizagem no ensino de Ciências.

O Transtorno do Espectro Autista

Nesta seção, discorre-se a respeito da concepção de Transtorno do Espectro Autista – TEA, sua origem, diagnóstico e história no decorrer do tempo na sociedade. De acordo com as mais renomadas pesquisas, o termo “Autismo” surgiu no ano de 1908, na área da Psiquiatria, pelo psiquiatra Paul Eugen Bleuler (1887- 1939), para nomear comportamentos humanos em torno de si mesmos e replicados pela própria pessoa (ORRÚ, 2019).

O termo autismo vem de *autós*, de origem grega, e tem o significado “de si mesmo”. Ferrari (2012) e Vasques (2000) destacam que termos como “Autismo” e “psicose infantil” referem-se a

conceitos e construções linguísticas vindas de diversas racionalidades e epistemologias.

O TEA é considerado como um distúrbio de desenvolvimento neuropsicológico, que se manifesta por intermédio de *déficits* de interação social e afetiva, com repertório de interesses restritos e dificuldades na comunicação (SURIAN, 2010).

O estudioso Schwartzman (2011) caracteriza o TEA como uma síndrome marcada por alterações presentes, desde idades bem precoces, que se manifesta, sempre por desvios, nas áreas das relações interpessoais, da linguagem/comunicação e do comportamento.

A temática do espectro autista ainda gera bastante debate, tanto no campo educacional como na área médica e na sociedade, pois trata-se de uma área que ainda está sendo estudada pelos pesquisadores. A história do autismo foi composta por diversas histórias e por vários personagens, no decorrer do tempo e de forma aleatória, bem como em muitos casos em que é caracterizada pelo sentimento de culpa, desprezo, preconceito, segregação, abandono e crueldade.

Para Cunha (2019), o padrão do comportamento autístico revela uma tendência rígida em relação à rotina fixa, e o indivíduo apresenta os seguintes comportamentos: isolamento social, resistência ao contato físico, resistência a mudanças na rotina, agitação desordenada, movimentos circulares no corpo, fixação por objetos, enorme sensibilidade a barulhos e apreço por objetos inapropriados.

De acordo com Cunha (2019), o diagnóstico do TEA é traçado conforme o nível de gravidade – ou de necessidade de suporte – que cada indivíduo demanda, sendo: Nível 1: necessidade de pouco apoio. Nível 2: necessidade moderada de apoio. Nível 3: muita necessidade de apoio substancial.

No Brasil, a legislação que ampara a pessoa com o Transtorno do Espectro Autista, refere-se à: Lei Berenice Piana, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista (Lei nº 12.764, de 2012); Lei Brasileira de Inclusão LBI (Lei nº 13.146, de 2015); Lei Romeo Mion (Lei nº 13.977, de 2020) e Lei Estadual do Autismo do Pará (Lei nº 9061, de 2020).

As leis visam garantir os direitos das pessoas com Transtorno

do Espectro Autista, tais como o direito ao diagnóstico, à intervenção e ao tratamento com equipe multifuncional, à matrícula no ensino regular, ao acesso e às condições de permanência à educação, às adaptações metodológicas, ao profissional de apoio, ao fornecimento de Tecnologia Assistiva, à adaptação de barreiras arquitetônicas e atitudinais, à acessibilidade, ao atendimento prioritário, à gratuidade em eventos e a passe livre em transportes públicos coletivos.

Enquanto educadores, partilha-se da concepção defendida na Declaração de Copenhague, no ano de 1995, na Dinamarca, a qual instituiu que uma sociedade inclusiva é aquela que se empenha para acolher as diferenças de todos os seus membros, baseada no respeito de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, diversidade cultural e religiosa, justiça social e as necessidades especiais de grupos vulneráveis e marginalizados.

Tendo em vista os marcos legais da legislação brasileira, ela tem se mostrado bastante avançada, no que se refere à implementação de leis e instrumentos legais; porém, destaca-se que é crucial que as leis sejam cumpridas na prática diária da sociedade, conforme estabelecidas no papel. Mas, infelizmente, por vezes, não é isso que ocorre.

A função da escola, atualmente, é a de organizar os processos educacionais, levando em consideração os meios de interação dos sujeitos com o meio ambiente, possibilitando, então, aprendizagens por meio de um trabalho colaborativo com recursos didáticos e metodologias adequadas para ofertar uma educação inclusiva.

Conforme Cifali e Imbert (1999), o processo ensino-aprendizagem, que é função da escola, precisa ser repensado para que haja a possibilidade de ocorrer a revolução potencial, que tem como objetivo a independência dos indivíduos.

Por isso, o ensino voltado para as pessoas com TEA exige a utilização de métodos transdisciplinares e uma adaptação da estrutura física e das atividades propostas, a fim de favorecer uma compreensão de mundo e corroborar com a alfabetização, com a comunicação e com a autonomia e, assim, promover um aprendizado eficaz (MESIBOV; SHEA, 2010).

Pinto (2017) reforça a fundamentação teórica, dizendo que o pedagógico como ação e relação mediadas, simbolicamente, não se restringem ao espaço da sala de aula e à ação do professor; há

também a contribuição das relações intersubjetivas, que ocorrem também na prática administrativa, tornando-a também uma prática pedagógica. Ele destaca as relações intersubjetivas como a condição fundamental para a construção de uma nova visão e ação no cotidiano das escolas públicas brasileiras.

O uso das tecnologias de ensino a favor do processo de ensino e aprendizagem e/ou a utilização das tecnologias como estratégias de ensino

Nesta pesquisa, partilhou-se da concepção teórica sociointeracionista, difundida por Vygotsky, a qual defende que o processo de aprendizagem é constituído por meio do processo de mediação, através das interações sociais. Destaca-se que essa mediação pode ocorrer por meio de “outro ser social”, por meio da organização de um ambiente e da relação do indivíduo com ele, ou através de objetos instituídos, culturalmente, de acordo com o contexto social ao qual está inserido.

Em virtude das constantes transformações tecnológicas, que a sociedade vem passando de ordem econômica, social, política, cultural e científica; e, com isso, modificando intensamente o modo de vida dos cidadãos, nos mais diferentes contextos, assim como no educacional, fazem com que as escolas precisem ser equipadas e adaptadas a esta nova realidade, devido à ideia de modernidade líquida difundida por Bauman (2001), a qual reflete o contexto social vigente, como uma realidade efêmera, devido ao fluxo de informações ser bastante dinâmico, cujo sistema educacional precisa se atualizar e buscar metodologias de ensino que correspondam às expectativas e às necessidades das novas gerações, do mercado de trabalho e da sociedade.

Vive-se em uma sociedade “tecnológica”, conforme ressaltam Brito e Purificação (2011). Seja no campo ou na cidade, a tecnologia se faz necessária e presente, pois assume-se a educação e a tecnologia como ferramentas, que interferem no cotidiano de forma direta ou indireta.

Pereira e Moura (2005, p.70) discorrem sobre a importância do computador como elemento cultural e destacam que tal ferramenta pode ser um facilitador do processo de ensino e aprendizagem, “o

computador, instrumento cultural da contemporaneidade, revela-se como um novo espaço de interação, como um novo contexto social da produção discursiva”.

Mediante os pensamentos citados acima, compreende-se que o uso da Tecnologia Assistiva se torna crucial para o desenvolvimento do trabalho docente, pois pode favorecer com eficiência o acesso e o desenvolvimento da construção do conhecimento por parte do aluno. Pois, a Tecnologia Assistiva, enquanto recurso didático se mostra como um grande aliado do estudante e do professor, conforme afirma Bersch (2017), em que se define a TA como uma expressão que se refere a um arsenal de recursos, que pode ampliar as habilidades das pessoas com deficiência, e ser instrumento de promoção de práticas inclusivas.

Neste trabalho, tem-se como foco o processo de ensino e aprendizagem do discente com TEA e, por isso, optou-se por desenvolver a pesquisa via recurso educacional, o aplicativo/*Software* “Casulo TEA”, em dois suportes diferentes: o computador e o celular com sistema *Android*, no intuito de atingir o público-alvo, pois, devido a algumas especificidades do transtorno, os indivíduos, em sua maioria, demonstram grande interesse pelos recursos tecnológicos. Fato este corroborado por Moore (1993) que, ao discorrer a respeito do processo de desenvolvimento da autonomia nos alunos, destaca que essa habilidade é a medida pela qual, na relação do ensino e da aprendizagem, é o aluno e não mais o professor, quem determina os objetivos, as atividades e as experiências de aprendizagem.

Sendo assim, é preciso compreender que o conceito de autonomia do aluno significa que os alunos têm capacidades diferentes para tomar decisões a respeito de seu próprio aprendizado, conforme postulam Moore e Kearsley (2007).

Acredita-se que, com a utilização de recursos didáticos pedagógicos e com o uso da Tecnologia Assistiva, como o aplicativo/*Software* educacional “Casulo TEA”, pode-se colaborar para o desenvolvimento da autonomia dos alunos com TEA, pois as ferramentas da Tecnologia Assistiva potencializam a interatividade e a comunicação entre alunos e professores, com o recurso tecnológico e o conhecimento (MOORE, 1993, p.31).

Moraes (1999) revela que se vive em uma sociedade bastante complexa e paradoxal que, ao mesmo tempo em que se apresenta

pequenina, mostra-se grande demais, tecida nos fios dos computadores e que, nesse contexto, não se consegue mais ter controle nenhum sobre o fluxo das informações, pois elas se dão por meio de um único *click*.

Lévy (2000) conceitua a tecnologia como produto social e cultural, pertencente a um ciberespaço, o qual é estabelecido como lugar de comunicação e socialização e ultrapassam os limites do tempo e do espaço, aos quais a sociedade estava acostumada até o momento. Ou seja, devido a essa nova realidade e forma de sociabilidade, surgiu a cibercultura, que possui como principal característica o fato de os indivíduos compartilharem fotos, músicas, filmes, arquivos e documentos, que constituem processos de coletividade.

A cibercultura estuda as relações sociais e a formação de comunidades em ambientes virtuais. Ela é um campo de referência, um ícone da relação sem fronteiras do compartilhamento do conhecimento de diversos saberes.

Atualmente, a concepção da comunidade escolar, em relação às tecnologias, pode ocorrer de três formas diferentes: (1) pode tentar se isolar e não aderir ao processo de modernização e atualização; (2) pode buscar se adaptar e correr atrás da inovação; ou (3) empoderar-se e dominar a tecnologia para utilizá-la em seu próprio benefício, favorecendo a sociedade.

De acordo com Ribeiro (2011), uma das possibilidades de adequação das escolas, dar-se-á por meio do estabelecimento do trabalho entre a educação e as tecnologias de informação e comunicação (TIC), inseridas na grade curricular. Ribeiro (2011) e Kilbey (2018) revelam que a Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) tem muito a contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, especialmente, aos que possuem necessidades educativas especiais. Kilbey (2018) ratifica sua preocupação com o tempo de tela em que o indivíduo fica exposto a questões de saúde e com a probabilidade do aumento do isolamento social, causado pelo uso excessivo da TIC.

Quando a sociedade for discutir a respeito do tempo de uso de tela pelos alunos, deve-se antes de tudo avaliar esse uso de forma qualitativa, e não apenas quantitativa. Portanto, é aconselhável que o tempo de tela não seja de consumo passivo, em que a pessoa apenas

assista, sem interagir com o conteúdo digital.

É importante considerar o tempo de tela ativo, que corresponde às ações digitais interativas que promovem habilidades, tais como jogos, *Software* ou aplicativos, edição de escrita, vídeo, visualização de imagens etc.

É preciso olhar sob o prisma da funcionalidade social, no qual a TIC está possibilitando, como por exemplo, a interação entre as pessoas, permitindo o estabelecimento de laços afetivos, entre uma pessoa com TEA e seus familiares, ou possibilitando a aprendizagem de habilidades comportamentais e sociais.

Destarte, percebe-se que o mundo virtual configura-se como um lugar onde o pensamento cognitivo da pessoa com TEA consegue acompanhar mediante raciocínio lógico tanto quanto as pessoas sem o transtorno. No mundo virtual, não há os problemas e as dificuldades de comunicação e interação existentes no mundo real. Dessa forma, faz-se necessário um olhar mais apurado para as especificidades individuais de cada aluno, estimulando suas potencialidades, permitindo que eles desenvolvam suas habilidades e tenham oportunidade de superar suas dificuldades e limitações.

Na literatura sobre a temática da utilização da TIC para pessoas com TEA, observaram-se inúmeros casos, nos quais as famílias relatam sobre a dificuldade encontrada em controlar o tempo de tela de seus filhos com TEA, pois a maioria apresenta fixação por vídeos no *Youtube*, jogos em *tablet*, celulares, entre outros. Quando as famílias tentam controlar o tempo de utilização da TIC das pessoas com TEA, é comum encontrarem-nas superestimuladas e, por vezes, acabam se desregulando, sofrendo um estresse psicológico e físico, reagindo de forma agressiva consigo e com o outro. Assim, acredita-se que o mundo virtual precisa ser administrado com cautela, ainda que possa ofertar várias possibilidades para que se tenha um melhor desenvolvimento em atividades com suporte eletrônico em detrimento da tradicional dupla caneta e papel.

A utilização das TIC's e da Tecnologia Assistiva pode contribuir, de forma bastante significativa, para a melhoria da atual situação em que se encontra o ensino em nosso país, pois ambas servem como meios de atingir, positivamente, os alunos com TEA, no intuito de mediar o processo de ensino e aprendizagem.

Resultados e discussão

A investigação em questão trata-se de uma pesquisa qualitativa, de um estudo de caso, de cunho exploratório, conforme ancorado nas concepções de Yin (2014) e (2016), e em Minayo e Sanches (1993). A pesquisa foi desenvolvida com 03 (três) alunos com TEA, do Colégio Tenente Rêgo Barros (CTRB), um de cada segmento dos Anos Finais do Fundamental II, sendo um do 7º ano, um do 8º ano e outro do 9º ano, e todos possuem laudos médicos atestando TEA. O primeiro aluno com TEA, pelo qual o produto foi testado e validado, trata-se de um aluno com TEA de nível severo, grau 3, não verbal; o segundo, com TEA verbal, nível 2, grau moderado; e o terceiro, grau 1, leve.

Ressalta-se que, no decorrer da pesquisa, optou-se por ouvir as contribuições do quadro efetivo de professores de Ciências do segmento dos Anos Finais do Fundamental II, do Colégio Tenente Rêgo Barros, município de Belém (PA), além de uma professora especialista em Educação Especial e Psicopedagogia que faz o acompanhamento e adaptações curriculares dos alunos com TEA no colégio.

À pesquisa focalizou-se a investigação de cunho exploratório, com abordagem de natureza qualitativa, com observação participante. Os registros foram realizados via diário de campo, através das observações sobre o aluno, durante o uso do aplicativo/*Software* educacional “Casulo TEA”.

Em relação à abordagem, a pesquisa foi de natureza aplicada. Quanto aos procedimentos, tratou-se de um estudo, de caráter exploratório, cujo fim foi fazer um levantamento de como pode ocorrer a aprendizagem do componente curricular de Ciências sobre a temática “Corpo Humano”, por meio da utilização de um aplicativo/*Software* criado, especificamente, para alunos com TEA.

O estudo de caso, como método de pesquisa, é um dos maiores desafios das Ciências Sociais, pois, geralmente, o pesquisador possui pouco controle sobre os eventos, e precisa debruçar-se bastante sobre os fenômenos, com intuito de analisá-los, e se preocupa mais com o processo do que com o resultado.

O aplicativo/Software “Casulo TEA” possui quatro fases (ver Figura 01), assim denominadas: Esqueleto; Partes do corpo; Acessibilidade; Higiene.

FIGURA 01 - Interface das Fases do Aplicativo 2



Fonte: Acervo da Autora

O Aplicativo foi sensível ao possibilitar aos três participantes da pesquisa com TEA (níveis leve, moderado e severo) o manuseio, o uso e o entendimento da temática “Corpo humano” desenvolvida pelo aplicativo, além de possibilitar uma reflexão aos docentes de viabilizar uma ação pedagógica visando este público, com o uso da TA, através de aplicativos construídos e voltados aos discentes com TEA.

Considerações finais

Na busca pelo rompimento de barreiras impostas pela sociedade de um modo geral, aos indivíduos que sofrem transtornos físicos e/ou cognitivos, o homem começou a desenvolver tecnologias capazes de suprir as necessidades desencadeadas por esses transtornos.

Pensando nisso, ao se criar e desenvolver o aplicativo e Software educacional “Casulo TEA”, procurou-se integrá-lo aos objetos de conhecimento dos componentes curriculares, visando desenvolver um processo pedagógico integrador e contínuo, do qual ele possa desencadear conexões com aprendizagens pré-existentes nas diversas áreas de conhecimento.

Reafirmamos que o uso da Tecnologia Assistiva é preponderante para o desenvolvimento de atividades significativas que despertem o interesse do aluno com TEA, estimulando pequenos avanços, diariamente, de forma sistematizada constantemente, para que esse discente possa trilhar novos caminhos. Mediante a finalidade da Educação Básica, que é desenvolver o indivíduo, de forma plena, para a vida e para o trabalho, torna-se evidente a necessidade de contribuir para o desenvolvimento social e cultural, conforme preconiza Vygotsky (1896-1934), autor de referência desta pesquisa.

As ferramentas tecnológicas têm sido cada vez mais aplicadas no sistema de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiências, pois permite, dentro de um contexto pedagógico, utilizá-las tanto na sala de aula quanto em casa, com uso de seus computadores pessoais. Sendo assim, acredita-se na possibilidade de ampliação e construção das percepções sensoriais e corporais e de valorização dos conhecimentos prévios dos discentes a respeito da temática proposta.

Acredita-se, também, na importância de se trabalhar a questão do corpo humano com os alunos com TEA, devido às dificuldades, geralmente apresentadas pelos sujeitos, por meio de certas aversões e estereotípias típicas do transtorno, tais como a dificuldade de percepção de si e do outro, a hipersensibilidade ao som e ao toque, a dificuldade de contato visual, a dificuldade de socialização e distúrbios de linguagens, bem como o comprometimento com cuidados e higiene corporal, a resistência de realização dos cuidados com a higiene básica (escovar os dentes, lavar as mãos, tomar banho, entre outros). Nesse sentido, o produto educacional “Casulo TEA” vem corroborar para superar a necessidade de haver mais trabalhos voltados a essa área de conhecimento para alunos com TEA.

O resultado deste trabalho foi satisfatório e a avaliação inicial realizada do produto mostrou a relevância da pesquisa e a possibilidade de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, tanto dos alunos com TEA quanto dos demais alunos da turma que possam apresentar outras dificuldades específicas de aprendizagem; pois, após a análise do teste de aplicação, foi constatado que o “Casulo TEA” conseguiu alcançar os objetivos propostos também pelo *Software*, pois os alunos participantes do

estudo demonstraram interesse em aprender ao utilizarem a tecnologia e interagiram por todo o período dos testes, além de terem conseguido passar de fase e terem respondido aos questionamentos referentes aos conteúdos trabalhados.

Observou-se com a pesquisa, a existência de poucas tecnologias assistivas específicas como o “Casulo TEA”, que trabalha de forma específica o ensino de Ciências, especialmente sobre o corpo humano direcionado para discentes com TEA.

O aplicativo “Casulo TEA” está registrado na *Play Store* o *Software* “Casulo TEA” está disponível para compartilhamento, por meio de um *link*, para uso *off-line*. A criação desse produto educacional se deu por acreditar na mediação da aprendizagem por meio do uso da Tecnologia Assistiva. Sua construção foi desenvolvida de forma gradual, por meio de constantes ajustes, pois o produto precisou ser modelado diversas vezes, para tornar-se uma tecnologia assistiva de ponta e, assim, atender ao público específico com TEA.

Referências:

- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre: Tecnologia e Educação, 2017.
- BRASIL, **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm.
- _____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.
- _____. **Decreto 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de agosto de 2009, seção 1, p. 3.
- _____. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.

_____. **Lei nº 13.977**, de 08 janeiro de 2020. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13977.htm.

BRITO, G.; PURIFICAÇÃO, I. **Educação e novas tecnologias: um(re)pensar**. 3. ed. Rev. atual. e ampl. Curitiba: IBPEX, 2011.

CHIOTE, F. A. B. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica**, 3ª. ed. Rio de Janeiro – RJ, Wak Editora, 2019.

CIFALI, M; IMBERT, F. **Freud e a pedagogia**. Tradução: Maria Gonçalves e Adail Sobral. São Paulo: Loyola, 1999.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 8ª ed. Rio de Janeiro – RJ, Editora Wak, 2019.

FERRARI, P. **Autismo infantil: o que é e como tratar**. 4ª ed. São Paulo: Editora Paulinas, 2012.

KILBEY, E. **Como criar filhos na era digital**. 1ª ed. São Paulo: Fontanar, 2018.

LÉVY, P. **Cybercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MESIBOV, G. B.; SHEA, V. The TEACCH - program in the era of evidence-based practice. **Journal o fautism and developmental disorders**, Valencia, v. 40. Issue 5, p. 570-579, 2010.

MOORE, M. G. Teoria da distância transacional. In: KEEGAN, D. **Theoretical Principles of Distance Education**. London: Routledge, 1993.

MOORE, M. G; KEARSLEY, G. **Educação à distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson, 2007.

MORAES.M.C. **Novas Tecnologias**. Campo Grande; Editora da UFMS, 1999.

ONU. **Declaração e Programa de Ação da Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social**. Copenhague, 1995. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br>.

ORRÚ, S. E. **Aprendizes com autismo:** aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. 2ª ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2019.

PARÁ. **Lei Nº 9061**, de 21/05/2020. Institui a Política Estadual de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista - PEPTA. Disponível em <https://www.alepa.pa.gov.br/noticia/4154>.

PEREIRA, A.; MOURA, M. A produção nas salas de bate-papo: formas e características processuais. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; COSTA, Sérgio (org.). **Leitura e escrita de adolescentes na internet e escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PINTO, N. A. M. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: SESES, 2017.

RIBEIRO, E. A. G. **Avaliação formativa em foco:** concepção e características no discurso discente. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Londrina, 144 p, 2011.

SCHWARTZMAN, J. S. **Transtornos do espectro do Autismo**. São Paulo: Memnon, 2011.

SURIAN, L. **Autismo:** informações essenciais para familiares, educadores e profissionais de saúde. São Paulo: Paulinas, 2010.

VASQUES, C. K. Uma leitura em diagonal: as relações entre o diagnóstico e a inclusão escolar. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 30-42, jan./abril 2000.

LINGUAGEM E SURDOCEGUEIRA CONGÊNITA: SENTIDOS DA/NA PRÁTICA EDUCACIONAL

MAIO, Fabiana (Universidade São Francisco)¹
FREITAS, Ana Paula de (Universidade São Francisco)²

Introdução

A surdocegueira é uma combinação de perda ou limitação da visão e da audição no mesmo indivíduo. No caso da surdocegueira congênita, a criança nasce com a deficiência ou ela se manifesta antes do desenvolvimento de uma forma linguística de comunicação. Nesses casos, muitas vezes, a criança não se comunica de modo usual pela língua oral ou sinalizada, mas por meio de técnicas específicas de intervenção, o que vai permitir que interaja com o mundo e com as pessoas a sua volta de forma significativa, valendo-se dos sentidos remanescentes, que incluem tanto resíduos auditivos e/ou visuais como os demais canais sensoriais disponíveis (tátil, olfativo, gustativo e proprioceptivo) (WATANABE, 2017; FALKOSKI, 2017).

Embora o acesso às informações se dê pelo aparato sensorial/biológico, neste texto, com base nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural, consideramos em primeiro plano as teses de Vigotski³ (1995) concernentes à natureza social do desenvolvimento e à dimensão semiótica do psiquismo humano. Segundo essa abordagem, independentemente da limitação dos canais sensoriais, o desenvolvimento da comunicação se dá conforme as relações interpessoais se estabelecem dentro de um contexto histórico-cultural. Neste movimento de comunicação e interação, a criança tem a oportunidade de elaborar conhecimentos sobre o mundo e desenvolver aprendizagens.

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade São Francisco; e-mail: fabifisio74@gmail.com

² Doutora em Educação e Docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco; e-mail: freitas.apde@gmail.com

³ A grafia do nome do autor é encontrada de diferentes modos, a depender da obra citada. Neste texto, optamos por manter a grafia Vigotski, exceto nas citações literais e na lista de referências, em que usaremos a grafia conforme aparece na obra mencionada.

Para Vigotski (1997, p.74), “o olho e o ouvido do ser humano não são apenas órgãos físicos, são também órgãos sociais” e é justamente no meio social, entre o mundo e o homem, que o desenvolvimento humano se manifesta. O autor discute a deficiência sob o ponto de vista social, não orgânico ou biológico. Para ele, os modos de atuação na coletividade, participação na vida e acesso à cultura podem redimensionar a deficiência, pois é no convívio social que o aspecto orgânico (a limitação sensorial) encontra espaço para ser reelaborado ou reorganizado.

Nesse processo, que compreende a deficiência como uma questão social, a educação se constitui como importante fonte de aprendizagem e desenvolvimento da estrutura psíquica da criança (atenção voluntária, imaginação criadora, memória lógica, vontade, elaboração conceitual, linguagem etc.). A educação visa promover o desenvolvimento da linguagem em ações compartilhadas com o outro. A depender das condições concretas das práticas educacionais, dadas nas relações sociais e na inserção do indivíduo no mundo cultural, a criança com ou sem deficiência pode internalizar a linguagem (modos de pensar, sentir e agir) e assim, desenvolver sua identidade, personalidade e consciência (FREITAS, 1994; VIGOTSKI, 1995).

A atividade humana, além de mediada pelo outro, é mediada pela criação e pelo uso de instrumentos culturais simbólicos — signos — construídos historicamente na cultura (VIGOTSKI, 1995, 1997). Para o autor, a linguagem é o signo por excelência, é atividade simbólica constitutiva do psiquismo humano. Por meio dela, os homens interagem entre si e com o mundo, e regulam suas ações e pensamentos.

O aluno com surdocegueira, que frequentemente vivencia o isolamento social, necessita de suporte e recursos específicos para se comunicar, compartilhar experiências, aprender e envolver-se no meio sociocultural. Assim como qualquer aluno, ele se constitui e se configura individualmente naquilo que vivencia com os demais pela via das práticas educacionais disponíveis. No entanto, a oferta de caminhos de aprendizagem, os quais incluem diversos meios de comunicação, viabiliza a mobilização da linguagem. Nesse sentido, a análise das interações e das relações humanas em determinadas circunstâncias e o reconhecimento das concepções que sustentam as

práticas educacionais podem dizer muito sobre as oportunidades que os alunos com surdocegueira congênita têm de ser inseridos na linguagem no que tange os modos de produção de linguagem nos seus relacionamentos interpessoais.

Neste contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar as condições em que ocorrem os processos interativos de um mesmo estudante com surdocegueira congênita em uma instituição educacional especializada e no ensino regular. O interesse está na dinâmica das relações sociais instituídas, nas possibilidades de compartilhamento do universo cultural, nas circunstâncias socioeducacionais que implicam (ou não) no desenvolvimento da linguagem.

Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como estudo de caso⁴. O trabalho de campo foi desenvolvido em uma instituição especializada no atendimento de pessoas com múltipla deficiência e com surdocegueira, e em uma escola de ensino regular. A recolha de dados ocorreu entre os meses de agosto e dezembro de 2018. Participaram do estudo um aluno com surdocegueira, a pedagoga responsável pela condução do trabalho educativo dele na instituição especializada e uma Agente de Desenvolvimento Educacional (ADE) que atuava com o mesmo estudante na escola de ensino regular.

O aluno em questão era Vitor⁵, um menino de 11 anos de idade que teve nascimento prematuro e que, devido a complicações pós-natais, perdeu os sentidos da visão e da audição logo no primeiro ano de vida. Pelo fato de essas perdas terem ocorrido antes do desenvolvimento da linguagem e da língua, Vitor é considerado uma pessoa com surdocegueira congênita. Para se comunicar, ele não utiliza formas linguísticas de comunicação (língua oral ou língua de sinais). Suas manifestações comunicativas incluem vocalizações, expressões faciais e corporais, riso, choro e ações. Aos três anos de

⁴ Aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da Universidade São Francisco.

⁵ Nome fictício.

idade, Vitor foi submetido a cirurgia de implante coclear⁶. À época da pesquisa, havia seis anos que frequentava atendimentos educacionais semanais na instituição especializada, acompanhado individualmente por uma pedagoga.

A pedagoga era Júlia⁷, 29 anos, pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado (AEE). Júlia trabalhava na instituição há dois anos, ainda sem formação específica em surdocegueira. Há um ano ela atuava com Vitor, seu primeiro aluno com surdocegueira. No período da pesquisa, acompanhamos Vitor e Júlia semanalmente nas atividades propostas pela instituição.

A ADE que atuava com Vitor na escola de ensino regular era Jade⁸, 40 anos de idade, formada em Logística e servidora municipal ativa na escola de Vitor há dez anos. Nos últimos seis anos, ela acompanhava Vitor no papel de cuidadora, com a função de oferecer-lhe cuidados básicos relativos a higiene, alimentação e manutenção da integridade corporal. Matriculado no 5º ano do Ensino Fundamental, Vitor não dispunha de professores na condução de sua escolarização, que ficava integralmente sob a responsabilidade de Jade durante todo o turno escolar de nove horas diárias. Nesse cenário educacional adverso, acompanhamos semanalmente a rotina escolar do aluno, focalizando a dinâmica da relação interpessoal entre Jade e Vitor.

Como instrumentos de recolha de dados, utilizamos videograções dos atendimentos na instituição especializada. Na escola, esse recurso não foi permitido, o que nos levou ao diário de campo como instrumento fundamental; no qual a pesquisadora registrava suas impressões tanto na instituição quanto na escola. Falkembach (1987) entende que, no diário de campo, os acontecimentos e experiências são anotados e descritos com precisão, possibilitando ao investigador a reflexão sobre os fatos e fenômenos observados e vivenciados.

Sempre buscando conhecer a maneira como as pessoas do convívio de Vitor o concebiam e o inseriam na linguagem no que

⁶ O implante coclear, conhecido como ouvido biônico, é colocado pela área médica como uma tecnologia para os surdos que pode “curar” a deficiência, devolvendo a audição à pessoa (PONTIN, 2014).

⁷ Nome fictício.

⁸ Nome fictício.

tange os processos comunicativos, realizamos entrevistas narrativas com Júlia e Jade. Jovchelovitch e Bauer (2005) tratam do emprego da narrativa como técnica de produção de dados em investigações sociais. A narrativa como forma de expressão da experiência humana encadeia acontecimentos que constituem tanto a vida individual quanto coletiva, num rico enredo de sentidos.

As participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e permitiram a videogravação das entrevistas, cada qual com, em média, uma hora de duração. Cada uma das participantes, a seu modo, revelou parte de suas vivências e histórias com Vitor, possibilitando a observação dos vínculos sociais estabelecidos entre eles.

Todo o conteúdo das entrevistas videogravadas foi transcrito na íntegra⁹. O texto audiovisual foi transformado em texto escrito, e alguns recortes selecionados para viabilizar a compreensão do contexto socioeducacional de Vitor. A análise dos dados pautou-se na microgenética, cuja vinculação à matriz histórico-cultural embasou a interpretação das situações vivenciadas. Por realizar a análise minuciosa de um processo, segundo Góes (2000), esta perspectiva investiga a constituição do sujeito, concebida no âmbito e no curso dos processos intersubjetivos e das práticas sociais.

Vitor e Júlia no contexto da instituição especializada

Na instituição, Vitor tinha a seu dispor um sistema de comunicação personalizado com objetos de referência para representação de situações, atividades, pessoas ou lugares. Dispostos no calendário em sequência conforme a rotina prevista, os objetos de referência podem veicular significações a partir da mediação social realizada pelo outro, ou seja, podem se tornar signo e mediar a atividade, na medida em que lhe sejam atribuídos sentidos

⁹ A transcrição de material verbal pode tomar as mais variadas formas. A maneira mais detalhada é a transcrição literal de uma entrevista gravada com a inclusão de sinais indicando entonações, sotaques, regionalismo e “erros” de fala. É a transcrição mais completa, mais informativa (GÜNTHER, 2006).

na relação com o outro. Caberia a Júlia incorporar esses elementos sógnicos na relação com Vitor.

O calendário de Vitor havia sido construído com caixas de papelão e divisórias que formavam cinco compartimentos sucessivos. Na concepção de Júlia, organizar o sistema de comunicação de Vitor e lidar com situações de diálogo tátil constituíam grandes desafios. Embora buscasse fazer uso dos objetos concretos na interação com Vitor, como parte de sua atribuição profissional, ela não acreditava que tais recursos pudessem, de fato, favorecer essa interação.

Ainda que houvesse a possibilidade de aliar aos objetos concretos sinais próprios (que seriam criados especificamente na relação com Vitor) ou sinais isolados da Língua Brasileira de Sinais (Libras) adaptados ao tato, com vistas a níveis mais abstratos de comunicação, Júlia não os colocava em prática nos momentos de interação com Vitor, por não estar habituada a tais formas de comunicação. Dessa maneira, Vitor tinha poucos recursos sógnicos/simbólicos que pudessem veicular significados e sentidos, o que comprometia suas possibilidades de desenvolver a linguagem.

Dentro da rotina de Vitor, uma das atividades visava apresentar-lhe sons de instrumentos musicais (bumbo, violão, teclado) na sala de música. A seguir, analisamos pequeno trecho de um dos episódios desta prática. Nele, destacamos a maneira como Júlia investe na relação com Vitor e as oportunidades de que ele dispõe para participar e atribuir sentido à atividade:

Júlia tem como objetivo estimular e observar possíveis respostas auditivas de Vitor enquanto ele utiliza o implante coclear. Ela leva uma caixa de som para tocar músicas. Vitor senta-se em uma cadeira. Ela passa a interagir com ele, ligando e desligando a caixa de som em volume alto, aproximando-a do rosto e da orelha de Vitor, do lado do implante coclear. Esta ação perdura durante a atividade até que ela dá uma pausa para observar a reação de Vitor e conclui: *É, ele não busca a caixa de som.*

Ao verbalizar “*É, ele não busca a caixa de som*”, há indícios da frustração de Júlia por Vitor não apresentar a resposta esperada, de buscar a fonte sonora ao escutar o som. Está implícito nesta situação que a limitação auditiva (biológica) impede a participação dele na

atividade. A atitude de Júlia de valorizar o acesso de Vitor à informação por meio do sentido auditivo tem relação com o fato de ele fazer uso do implante coclear. No entanto, a transmissão da informação acústica pelo sistema sensorial parece não bastar para que Vitor vivencie a atividade de forma significativa e atribua sentido à situação.

Smolka (2010) explica que as sensações orgânicas podem ser significativas, mas para isso os sujeitos precisam afetar um ao outro no processo de significação. Quando as ações da criança são orientadas pelo adulto e ambos compartilham atenção na atividade, a linguagem é posta em movimento. No caso de Vitor, é fundamental considerar que, para além da audição, quando faz uso do implante coclear, ele dispõe de outros sentidos remanescentes, os quais podem viabilizar uma interação mais efetiva e significativa com o outro. Assim, as intervenções precisam considerar que Vitor é singular na sua maneira de ser e que, para ele, o tato e o movimento são vias de relação com o mundo. Na concepção de Vigotski (1997), um ou mais sentidos (orgânicos) podem estar comprometidos, mas na medida em que a pessoa com deficiência, por caminhos possíveis, interage com a cultura e participa do meio social, pode haver uma reorganização complexa de toda a sua atividade psíquica.

Talvez, se Júlia conduzisse o trabalho de modo a solicitar Vitor socialmente, dando a ele tempo para responder e oportunidades para escolher, as ações pudessem ser orientadas de outra maneira. Se Júlia repetisse o enunciado, investisse na atenção conjunta, convocasse Vitor a participar ativamente das atividades, quiçá Vitor pudesse iniciar, manter e expandir suas interações sociais e ações. Júlia apresentava dificuldade em interpretar e atribuir significado às intenções, ações e comportamentos de Vitor; assim, não percebia suas manifestações comunicativas, o que a levava a não investir no contato com ele. Este fato afetava as possibilidades de construção de sentidos entre eles.

Em um trecho de sua entrevista, ao falar das possibilidades de Vitor vir a se tornar mais autônomo, Júlia revela como compreende seu desenvolvimento:

[...] E porque também está ficando mais velho, ele está amadurecendo, está vendo que não tem mais jeito, ele vai

precisar fazer as coisas, ter autonomia, ele está vendo que não dá para ficar dependendo das pessoas o tempo inteiro, ele tem que ter esse amadurecimento. Então, acredito que ele também vai começar a se soltar mais, pelo menos tentar fazer o básico (Júlia, 25/09/18).

Júlia compreende o desenvolvimento humano a partir de sua natureza biológica, vertente na qual o amadurecimento espontâneo e natural do aparato orgânico é valorizado. O desenvolvimento, então, possui sua própria autonomia interna, ocorrendo de forma inata ou pré-definida, independentemente dos aspectos socioculturais. Para Werner (2001), quando a educação mantém o foco nos aspectos biológicos do desenvolvimento, a visão do processo saúde-doença, presente nos serviços de saúde, predomina sobre as concepções pedagógicas.

Quando Júlia diz *“está vendo que não tem mais jeito, ele vai precisar fazer as coisas”*, ela desloca para Vitor a responsabilidade por seu próprio desenvolvimento. Nesta situação, segundo Werner (2001), a criança é considerada um sujeito que produz seus próprios conhecimentos, o que isenta o sistema educacional da responsabilidade de elaborar práticas que instiguem o desenvolvimento. Rego (2014, p.86) ressalta que, segundo esta perspectiva, a educação pouco ou quase nada altera as determinações inatas, e *“os processos de ensino só podem se realizar na medida em que a criança estiver pronta, madura para efetivar determinada aprendizagem”*. Com esta convicção, há poucas chances de o desenvolvimento avançar e as dificuldades serem superadas.

Vitor e Jade no contexto da escola de ensino regular

Jade era cuidadora de Vitor há seis anos. Ela permanecia com Vitor na biblioteca da escola e assumia toda a responsabilidade por ele. Sem apoio da equipe escolar, os dois ficavam praticamente isolados naquele espaço físico. Vitor passava o dia sentado sobre um tatame de E.V.A. no chão, em um canto da biblioteca, de onde saía para ir ao banheiro ou ao refeitório. Em nome de sua proteção, o horário de suas refeições era antecipado em relação ao dos demais estudantes. Vitor não vivenciava a rotina escolar como os outros

alunos, pois não participava de atividades que contassem com o envolvimento de outras pessoas. Na biblioteca, ele não tinha conhecimento de qualquer presença, como de alunos e professores que ali buscavam livros e/ou estudavam. Desse modo, ele não acessava informações do meio físico e social, permanecendo alheio e indiferente.

Jade tinha a expectativa de que Vitor desenvolvesse a audição e a oralidade a partir do uso do implante coclear. Sendo assim, ela comunicava-se com ele na língua oral, embora soubesse que as informações orais não lhe eram acessíveis. Jade não conhecia outras formas de comunicação com Vitor que pudessem ser mais efetivas. Assim, ela não conseguia mediar a relação dele com o mundo.

Sentindo-se penalizada perante a perda dos sentidos da audição e visão do aluno, Jade buscava sanar todas suas necessidades básicas no “aqui e agora”, realizando quaisquer ações por ele. Isso impedia Vitor de desenvolver autonomia, mesmo em situações simples do dia a dia, como em sua alimentação e uso do banheiro. Durante a entrevista, por diversas vezes, Jade se emocionou e relatou que questionava Deus quanto ao motivo de Vitor enfrentar sua condição:

E eu queria que, se eu tivesse o poder, como ele não tem esses dois sentidos, a visão e a audição, eu gostaria que ele escutasse, porque acho que se ele escutasse, poderia se comunicar melhor [...] se ele tivesse audição, poderia falar. Então, sabe, é muito complicada essa situação toda. E eu fico me perguntando, tem hora, o porquê disso, o porquê de tudo isso e aí não tenho uma resposta [...] (Jade, 14/09/18).

Ela também demonstrava atitudes maternas na relação com Vitor:

Vitor é meu bebezoca. É o meu bebezão e eu tenho por ele um amor de filho mesmo, de mãe e filho mesmo por ele [...] eu sou a segunda mãe dele [...] (Jade, 14/09/18).

Na visão de Vigotski (1997), não é a deficiência em si (a perda dos sentidos sensoriais), mas sim a situação social da deficiência que abala o desenvolvimento da pessoa com deficiência, e isso é mais

impactante do que os aspectos biológicos, o que a conjuntura evidenciada ressalta. Com base nessa concepção, a surdocegueira *per se* não impede Vitor de experimentar a vida de forma significativa por outros caminhos. Mas o modo como as pessoas o concebem e se relacionam limita seu desenvolvimento.

Os cuidados maternos dispensados por Jade a Vitor, como quando oferta comida na boca tal qual um bebê, revelam pormenores do cerceamento dele em sua capacidade de agir e aprender, evidenciando contradições do meio escolar: além de um espaço de empatia, solidariedade, diversidade e coletividade, a escola é (deveria ser) um ambiente de construção, transformação e abertura para o novo. Todavia, na relação com Jade, Vitor não vivenciava situações significativas de autonomia, negociação ou escolha. Apesar de prestar-lhe exímios cuidados, era difícil para ela engajá-lo em um processo interativo. Jade não tinha consciência do papel da escola e assegurou que não sabia como proceder com ele:

[...] E aí você fica se perguntando: *o que que eu vou fazer, como eu vou agir, como eu vou proceder?* [...] eu acho assim: *como que eu vou fazer?* (Jade, 14/09/18).

Aquilo que Vitor vivenciava na escola revela a falta de estrutura e de profissionais qualificados para atuar com ele e inseri-lo em práticas educativas e, conseqüentemente, na vida social e na linguagem considerando suas singularidades. Visto por suas limitações, colocado em uma posição diferente, Vitor não participa da vida escolar, o que exhibe a fragilidade do sistema educacional para incluir a pessoa com surdocegueira congênita.

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo analisar as condições em que ocorrem os processos interativos de um estudante com surdocegueira congênita no contexto educacional especializado e no ensino regular. A partir dele, pudemos investigar a dinâmica das relações sociais instituídas em circunstâncias educacionais, que implicam (ou não) no desenvolvimento da linguagem.

Embora na instituição especializada, Vitor devesse ter acesso às informações por meio de sistemas de comunicação alternativa por

diferentes recursos e estratégias, a profissional não estava preparada para colocá-los em prática. Júlia não conhecia a viabilidade dos recursos que, no lugar da palavra, podiam funcionar como signo para Vitor, e assim, veicular significados e sentidos. Este fato a impedia de investir na relação com ele por outros caminhos com potencial para inseri-lo na linguagem. Ela não tinha consciência da importância da mediação social realizada por ela, do valor das manifestações comunicativas de Vitor, ainda que não oralizadas, mas ditas com o corpo, talvez por não ter recebido formação específica para atuar na área da surdocegueira.

O trabalho com o indivíduo com surdocegueira congênita demanda que o profissional se instrumentalize para atuar como agente mediador e colocar em uso sistemas de comunicação personalizados e acessíveis que contemplem as peculiaridades da criança. Para isso, o desenvolvimento de uma base teórica sólida é essencial para nortear este trabalho.

No contexto escolar, encontramos muitos descompassos e desafios no processo educacional do estudante. A escola mostrou-se despreparada para receber Vitor, o que manifesta a vulnerabilidade dos direitos à educação das pessoas com deficiência. Identificamos uma situação complexa no processo de inclusão escolar que repercutia nas condições de aprendizagem e desenvolvimento disponíveis para Vitor. O aluno estava presente na escola, mas em situação de invisibilidade. Onde deveria haver possibilidades de interação e interlocução, permanecia o isolamento social. Sob a responsabilidade de Jade, uma pessoa com boas intenções e dedicada mas sem perspectiva de estabelecer processos interativos significativos (sem formação profissional), Vitor não se apropriava de conhecimentos nem desenvolvia funções psíquicas, dentre elas a linguagem.

Em ambos os contextos educacionais, Vitor não dispunha de intervenções que favorecessem o desenvolvimento da linguagem, pois a qualidade da comunicação e interação entre ele e as profissionais também era restrita, pelo fato de elas não saberem como agir. Ademais, as concepções de Júlia e Jade quanto ao desenvolvimento humano e a deficiência também obstruíam a relação com Vitor.

Por fim, o presente estudo traz à tona a necessidade premente de que as instituições educacionais repensem sua conduta e atuação com vistas a melhor atender as demandas da pessoa com surdocegueira. É fundamental que o sistema educacional acolha o aluno com surdocegueira e cumpra seu dever de inclui-lo na vida coletiva e conferir-lhe condições para interagir, aprender e se desenvolver.

Referências

- FALKEMBACH, E. M. F. Diário de Campo: um instrumento de reflexão. **Revista Contexto/Educação**, RS Ijuí, Unijuí, v. 2, n.7(jul./set.1987), p. 19-24.
- FALKOSKI, F. C. **Análise do processo de comunicação de pessoas com surdocegueira congênita a partir da produção e do uso de recursos de comunicação alternativa**. 2017, 133f. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.
- FREITAS, M. T. de A. Linguagem, consciência e vida humana no pensamento de Bakhtin e Vygotsky. In: Vigotski e Bakhtin – **Psicologia e educação: Um intertexto**. São Paulo: Ática, 1994.
- GÓES, M. C. R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, ano 20, n. 50, p. 9-25, abr. 2000.
- GÜNTHER, H. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 2, mai.-ago. 2006, p. 201-210.
- JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 90-113.
- PONTIN, B. R. **Discursos e processos de normalização dos sujeitos surdos através de próteses auditivas nas políticas de governo da atualidade**. 2014. 3f. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.
- REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**, 25.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- SMOLKA, A. L. B. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não)coincidências nas relações de ensino. In:

SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. **Questões de desenvolvimento humano**: práticas e sentidos. Mercado das Letras. 2010.

VYGOTSKI, L.S. **Fundamentos de defectologia**. Obras Escogidas V. Madri: Pedagógica, 1997.

_____. **Problemas del desarrollo de la psique** – Obras Escogidas III. Madri, Espanha: Visor, 1995

WATANABE, D. R. **O estado da arte da produção científica na área da surdocegueira no Brasil de 1999 a 2015**. 2017, 270f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2017.

WERNER, J. **Saúde e Educação**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2001.

VEJA. COM E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS ACERCA DA CURA GAY: UMA ANÁLISE DISCURSIVA

SOUSA, Isael da Silva (UNEMAT)¹
MENDES, Annie Carolynne Soares (SEDU/ES)²

Considerações Iniciais

As ideias de Saussure foram um divisor de águas nos estudos linguísticos, dado que tornaram a Linguística, de fato, uma ciência ao delimitar seu objeto de estudo, a língua; atualmente a Linguística como ciência possui diversos campos de estudos como a Sociolinguística, Psicolinguística, Pragmática, Linguística Enunciativa, Linguística Textual, Análise de Discurso entre outros.

Nossa pesquisa está ancorada teoricamente nos estudos da Análise de Discurso (doravante AD) de linha francesa, tendo como principal representante Michel Pêcheux, na França e Eni Orlandi, no Brasil. Segundo Orlandi (2013) a AD não trata da língua e da gramática, mas do Discurso, isto é, a palavra em movimento, à prática da linguagem.

Na AD procura-se compreender a língua fazendo sentido, pensando no seu funcionamento enquanto trabalho simbólico, o qual está na base da produção da existência humana (ORLANDI, 2013). Diferente da proposta de Saussure, na AD não se trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, no entanto, com a língua no mundo e com as maneiras de significar, isto é, uma proposta em que o político e o simbólico se confrontam.

Nossa pesquisa objetiva compreender os processos de produção de sentidos nos discursos das manchetes e os títulos auxiliares do portal da Revista Veja (Veja. Com) acerca da cura gay. Para tanto, analisamos as condições de produção da cura gay e de sua textualização na Revista Veja, a constituição das posições-sujeito

¹ Mestre em Letras, com área de concentração em Linguística, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Piauí (PPGEL/UFPI). Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso (PPGL/UNEMAT). E-mail: isaelsousah@gmail.com

² Mestra em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí (PPGEL/UFPI). Professora da Secretaria da Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU-ES). E-mail: anniesmendes@gmail.com

a partir das quais as notícias foram produzidas e, por se tratar do discurso jornalístico, a memória. Nosso trabalho tem com principal parâmetro a pesquisa de Lopes (2009), a qual faz uma análise da produção de sentidos acerca da guerra do Iraque na Folha de São Paulo.

No que diz respeito ao corpus, a AD trabalha com a noção de arquivo, o qual consiste em uma materialidade discursiva que apresenta as marcas da constituição dos sentidos; segundo Orlandi (2004 *apud* Lopes, 2009), os dados não existem enquanto tal, uma vez que resultam de uma constituição, isto é, passa do dado ao fato.

Nosso arquivo é constituído de 4 (quatro) manchetes e títulos auxiliares do portal da Revista Veja (Veja.com) que tratam da liminar que ficou conhecida como liminar da cura gay. Os textos escolhidos para as análises foram publicados entre os meses de setembro e outubro de 2017. Selecionamos esses textos por aludirem diretamente algo referente à cura gay em 2017, e por se tratar de um momento em há uma maior liberdade do movimento LGBT e liberdade de expressão, assim como a divulgação midiática em horário nobre da televisão aberta no Brasil de questões relacionadas à orientação sexual, transgenericidade e homofobia.

No que se refere à organização deste trabalho, em um primeiro momento explicitamos a perspectiva teórica com a qual trabalhamos. Posteriormente, demonstramos nosso movimento de análise e tecemos algumas considerações finais.

Perspectiva teórico-metodológica

De acordo com Mussalim (2003) a AD teve origem na França na década de 1960 e sua fundação se deve ao linguista Jean Dubois e ao filósofo Michel Pêcheux, tendo como áreas afins o estruturalismo, o marxismo e a psicanálise. Podemos dizer que o projeto da AD se inscreve num objetivo político.

A AD tem como especificidade a linguagem, na medida em que esta faz sentido para sujeitos inscritos em estratégias de interlocução em posições sociais ou em conjunturas históricas.

Mussalim (2003) aponta três fases para a AD. A primeira explora a análise de discursos mais estabilizados, no sentido de não serem muito polêmicos e por permitirem uma carga menor de

polissemia. Na segunda fase, a noção de máquina estrutural começa a explodir em decorrência do conceito de Formação Discursiva. Na terceira fase se adota uma perspectiva em que os diversos discursos que atravessam a Formação discursiva se constituem de forma regulada no interior de um interdiscurso.

Orlandi (2006, p. 14) afirma que para Pêcheux “o discurso é mais do que transmissão de informação (mensagem) é efeito de sentidos entre locutores”. Partido dessa afirmação, podemos dizer que para a AD toda produção de sentido vai ser tomada como discurso considerando que:

O discurso não corresponde à noção de fala, pois não se trata de opô-lo à língua como sendo esta um sistema, onde tudo se mantém, com sua natureza social e suas constantes, sendo o discurso, como a fala, apenas uma ocorrência casual, individual, realização do sistema, fato histórico, assistemático, com suas variáveis etc. O discurso tem sua regularidade, tem seu funcionamento que é possível de apreender se não opomos o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo ao objetivo, processo ao produto (ORLANDI, 2013, p. 22).

Como vimos, o discurso não corresponde à noção de fala, pois o mesmo não é fechado em si mesmo e nem é do domínio exclusivo do locutor. Possui um caráter dinâmico e regular. Maingueneau (2002), em uma perspectiva diferente da adotada por Pêcheux e Orlandi, pontua as seguintes características para o termo discurso: o discurso é uma organização situada para além da frase, é orientado, é uma forma de ação, é interativo, é contextualizado, é assumido por um sujeito, é regido por normas e é considerado no bojo de um interdiscurso.

Verificamos que, apesar de, Maingueneau seguir um caminho teórico-metodológico distinto da linha em que está situada nossa pesquisa, a noção de discurso adotada pelo autor é semelhante em alguns aspectos como, por exemplo, a dinamicidade e regularidade, da postulada por Pêcheux e Orlandi.

A noção de Sujeito em Análise de Discurso

Em análise de discurso, pensar na questão da subjetividade nos possibilita compreender, segundo Orlandi (2001), as relações de *acontecimento* da língua no discurso. Esse fato ocorre, primeiramente, quando há um “deslocamento heurístico da noção de homem para sujeito” (2001, p.99). Tal entendimento, segundo a autora, aponta para uma reconfiguração que abrange o marxismo, a psicanálise e a linguística. O primeiro relacionando-se com a não transparência da história, a segunda com a não transparência do sujeito e a terceira relacionando-se com a não transparência da língua (*ibidem*).

A análise de discurso constituiria assim, a partir do seu objeto – o discurso – a confluência entre o sujeito, língua e história. Conforme a autora supracitada, podemos compreender que o sujeito se projeta em uma dada posição, ao passo que essa projeção, em uma dada situação e lugar no mundo, contribui para a sua subjetividade.

Neste sentido, podemos perceber que é nessa articulação que se dá a materialização da ideologia. Para Orlandi (2001, p. 100), “a ideologia interpela o indivíduo em sujeito e este submete-se à língua significando e significando-se pelo simbólico na história”. Partindo deste viés, para a análise de discurso francesa, o sujeito é visto como resultante de uma “forma-sujeito histórica” que se relacionam e se diferem a partir de sua constituição histórica. Desta forma:

Os processos discursivos, como foram aqui concebidos, não poderiam ter sua origem no sujeito. Contudo eles se realizam necessariamente neste mesmo sujeito. Esta aparente contradição remete na realidade é a própria questão da constituição do sujeito e ao que chamamos seu assujeitamento (PÊCHEUX, FUCS, 1997, p. 165).

Os referidos autores advogam que o assujeitamento, ou interpelação, diz respeito ao sujeito que se submete à língua na história, e por conta disso, subjetiva-se. Corroborando com os autores, Orlandi acrescenta que “o assujeitamento é a própria possibilidade de ser sujeito. Essa é a contradição que o constitui: ele

está sujeito à (língua) para ser sujeito de (o que se diz)” (ORLANDI, 2006, p. 19).

Formação Discursiva

O conceito de formação discursiva, segundo Pêcheux (2008), foi emprestado de Foucault e desenvolvida pela análise de discurso. Segundo Orlandi (2006), o que tratamos como formação discursiva diz respeito à construção do sentido, desta forma, o sentido não estaria pronto e não existiria em si mesmo, mas seria determinado por um jogo de posições ideológicas, no qual o sujeito a partir de uma “posição dada e conjuntura dada determina o que pode e deve ser dito” (2006, p. 17).

Ainda neste viés, conforme a autora, o sentido para a análise de discurso francesa, encontra-se relacionado a um conjunto de formações discursivas, estas, por sua vez, formam um complexo denominado de interdiscurso no qual encontra-se afetado pelas formações ideológicas. Neste sentido, podemos destacar que:

As formações discursivas são a projeção, na linguagem, das formações ideológicas. As palavras, expressões, proposições adquirem seu sentido em referência às posições dos que as empregam, isto é, em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem. (ORLANDI, 2006, p. 17)

Compreendemos assim, que a formação discursiva estaria imbricada à constituição do sujeito e do sentido, do mesmo modo que, a partir da língua, eles são constituídos ao mesmo tempo. Assim, para a referida autora, não devemos pensar em sentido e sujeito desvinculado das questões ideológicas, pois essas questões também, em termos discursivos, são relacionadas à linguagem.

Assim, uma determinada expressão como a *cura gay*, vista neste trabalho, pode significar de modos distintos se referidos à formação discursiva, por exemplo, do psicólogo/médico e do sujeito gay. Neste viés, podemos compreender que a essência do sentido, seja ela de palavras, expressões ou proposições, está relacionada a uma determinada formação discursiva.

Consoante a isto, entender como se dão as formações discursivas e como o interdiscurso colabora na determinação dessas formações nos fazem refletir também sobre o funcionamento da ideologia no que diz respeito à constituição do sujeito e do sentido. Assim, o interdiscurso, ou seja, tudo que já foi dito (a memória discursiva), afetado pelas formações ideológicas, são representadas e projetadas na formação discursiva.

Memória Discursiva

Sempre quando a expressão *cura gay* é enunciada em nossa sociedade, seja em condições de produção específica, em diferentes contextos e circunstâncias, podemos afirmar que a cada momento em que a expressão ocorre, ela significa e significará de uma maneira particular. Desta forma, esse conjunto de significações constituirá o que chamamos de memória discursiva. Entretanto, a cada vez em que a expressão é enunciada, segundo a AD de linha francesa, já esquecemos o que ela significou em cada um desses momentos. Assim, interessa-nos refletir: qual a noção de “cura” quando associada à palavra *gay*? A que época esse termo se remete? O que podemos resgatar dessa associação na atual conjuntura?

Para tanto, a memória em AD, possui características próprias quando relacionada ao discurso. Neste viés, a memória é tratada aqui como interdiscurso o qual, segundo Orlandi (2013) pode ser definido como “aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente” (2013, p. 31). O interdiscurso caracterizaria assim o saber discursivo, possibilitando os ‘dizeres’, ou seja, o que já foi dito e retoma como pré-construído, uma produção de sentido que se encontra na memória. A referida autora distingue o interdiscurso do que se define como memória de arquivo. Esta é caracterizada pelo discurso documental, o que fica disponível e arquivado em instituições, a ela temos acesso consultando os arquivos pelas quais está representada. Ainda em relação ao interdiscurso, Orlandi (2013) acrescenta:

O interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. E

isto é efeito do interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o “anonimato”, possa fazer sentido em “minhas” palavras (ORLANDI, 2013, p. 33).

Conforme a afirmação anterior a noção de interdiscurso trabalha a memória discursiva, isto é, o já dito que constitui todo dizer. Com base nas noções aqui apresentadas e discutidas mostraremos a seguir a produção de sentidos no portal da Revista Veja acerca da cura gay

Análises e discussão

Atualmente os jornais e revistas online constituem um espaço no qual articulistas se dedicam a relatar eventos ocorridos na sociedade e expõem pontos de vistas refletindo acerca de fatos ou notícias. As notícias veiculadas por essas mídias ganham grandes repercussões quando compartilhadas, por exemplo, em redes sociais. Nesses portais, diversos autores fazem uso de estratégias discursivas a fim de interagir com público e leitores variados por meio do discurso jornalístico.

A mídia, responsável pela grande circulação e produção de sentidos, estabelece por meio das notícias, estratégias que visam acontecimentos discursivos e que tem um grande papel social na medida em que desloca conceitos e noções antes concebidas. Neste sentido, vimos surgir no mês de setembro de 2017 uma liminar concedida pela 14ª vara do Juízo Federal que concedia uma abertura para suspensão dos efeitos da resolução de nº 001/1999, a qual estabelecia normas de atuação para psicólogos em relação às questões referente à Orientação sexual.

Diante deste cenário, vimos diversas notícias serem propagadas na mídia assim como memes, textos de opinião e uma série de discussões acerca do que ficou conhecido como liminar da cura gay. Antes da resolução nº 001/1999 da Organização Mundial de Saúde (OMS), o Brasil já havia deixado de considerar a homossexualidade como doença patológica mesmo antes de ter sido retirada da lista do CID – Conselho Internacional de Doenças.

Segundo Pêcheux (2007) a memória é ativada por um dado acontecimento, no nosso caso, a liminar da cura gay. Partido disso, levantamos os seguintes questionamentos: Se é necessária uma cura, então há uma possível doença, mas o que configura uma doença? O que entendemos socialmente por doença? Que sentidos estão atrelados a doença?

Com intuito de obter respostas consultamos no discurso lexicográfico os termos doença e cura, temos no Dicio dicionário Online da Língua Portuguesa³:

Doença [substantivo feminino] Alteração na saúde, no equilíbrio dos seres vivos; moléstia: doença epidêmica.

Cura [s.f.] Ação ou efeito de curar. Recobrimento da saúde. Tratamento, remédio: cura termal. Processo de curar ou secar.

Curar [v.t.] Livrar de doença; debelar um sintoma; medicar.

Percebemos um consenso na definição de doença e cura/curar, no sentido de que a doença ocasiona uma alteração na saúde e cura/curar são ações para recobrimento da saúde, processo de restabelecimento do estado físico ou psicológico de um determinado indivíduo que foi diagnosticado com uma determinada moléstia.

Partiremos agora para as manchetes e títulos auxiliares do portal da Revista Veja (Veja.com) observando com são produzidos os sentidos acerca da cura gay. É necessário ressaltar que, como já dissemos, no Brasil deste o final da década de 80 a Homossexualidade não era tratada como doença, nem distúrbio e nem perversão.

Segundo a Resolução nº 001/99 a forma como cada um vive a sua sexualidade diz respeito a identidade do sujeito, a qual deve ser compreendida em sua totalidade e o papel da Psicologia seria de contribuir para o conhecimento e esclarecimento, com intuito de permitir a superação de preconceitos e discriminações.

Vejamos, a seguir, a primeira manchete publicada no dia da divulgação da liminar:

³ <https://www.dicio.com.br>

Figura 1 – Primeira manchete

veja Mundial de Clubes Prêmio Veja-se Amarelas Ao Vivo Vídeos TVEJA Revista V

Justiça permite tratar homossexualidade como doença

Liminar de juiz do DF determina que terapias de "reversão sexual" não podem ser proibidas por Conselho Federal de Psicologia

Por **Fernanda Bassette**
 © 20 set 2017, 09h56 - Publicado em 18 set 2017, 12h13

✉
 f
 t
 in
 ⋮

Fonte: <https://veja.abril.com.br/brasil/justica-permite-tratar-homossexualidade-como-doenca/>

Nessa publicação, necessitamos resgatar a memoricidade da resolução 001/99 que impede tratar a homossexualidade como doença. Quando temos o enunciado *justiça permite tratar*, o que já foi dito, isto é, o passado memorizado está presente no discurso atual. O que fica mais evidente quando temos no título auxiliar a seguinte sequência: *Liminar de juiz (...) determina que terapias de reversão sexual não podem ser proibidas*. O enunciador leva o enunciatário/leitor, por intermédio da memória, relacionar a liminar com o intuito de contrapor o que propõe a resolução. Ainda no mesmo dia, foi publicada a seguinte manchete:

Figura 2 – Segunda manchete

veja Mundial de Clubes Prêmio Veja-se Amarelas Ao Vivo Vídeos TVEJA Revista VEJA

Wyllys promete ir à Justiça contra decisão que libera 'cura gay'

Único deputado que é assumidamente homossexual, ele afirmou que a decisão do juiz federal Waldemar Cláudio de Carvalho é uma "aberração"

Por **Da Redação**
 © 18 set 2017, 16h12 - Publicado em 18 set 2017, 17h52

✉
 f
 t
 in
 ⋮

Fonte: <https://veja.abril.com.br/politica/wyllys-promete-ir-a-justica-contra-decisao-que-libera-cura-gay/>

Nesta manchete, temos o uso da expressão *cura gay*, e um dos sentidos produzidos consiste no fato de resgatar a figura do deputado federal Wyllys, um dos mais ativos defensores da causa LGBT no congresso. Ressaltamos que o enunciador prevê, no seu discurso, um conhecimento prévio por parte de seu público alvo sobre quem é indivíduo Wyllys, suas ações políticas, seus valores e sua história, uma vez que ele que foi um dos primeiros participantes de um reality show brasileiro a declarar publicamente sua orientação sexual o que lhe rendeu favoritismo entre os telespectadores homoafetivos e, posteriormente, a se posicionar como representante do grupo.

No título auxiliar, a expressão *único deputado assumidamente homossexual*, temos a produção de um efeito de sentido por meio do cruzamento do interdiscurso com o intradiscurso no qual se sugere que há, no congresso, outros deputados que também são homossexuais, porém não assumem sua orientação sexual.

Na sequência temos a terceira manchete:

Figura 3 – Terceira manchete

veja Mundial de Clubes Prêmio Veja-se Amarelas Ao Vivo – Vídeos TVEJA Revista VEJA

Entretenimento

Anitta, 'Ivana' e outros famosos repudiam 'cura gay': 'Devastada'

"Doença é seu preconceito", escreveu no Instagram Carol Duarte, que namora uma garota

Por Da redação
© 19 set 2017, 19h00 - Publicado em 19 set 2017, 09h35

✉
f
t
in
⋮

Fonte: <https://veja.abril.com.br/cultura/anitta-ivana-e-outros-famosos-repudiam-a-cura-gay-devastada/>

No dia 19 de setembro foi publicada a notícia anterior, a qual apresenta o nome de duas mulheres, Anitta e Ivana, o que pressupõe que o autor prevê que seus coenunciadores possuem um conhecimento de quem são elas. Podemos ativar nossa memória e lembrar que Anitta é uma funkeira que possui um grande público LGBT e que Ivana é uma personagem da telenovela das nove, *A Força do Querer*, a qual foi ao ar entre 3 de abril a 20 de outubro de 2017, a personagem vive na trama um processo de autoconhecimento sobre sua transgenericidade e ganhou grande popularidade entre os telespectadores.

No título auxiliar a sequência “doença é seu preconceito”, escreveu no Instagram Carol Duarte, que namora uma garota, percebemos uma estratégia discursiva do enunciador, pois se no título ele escrevesse Carol Duarte ao invés de Ivana, talvez não alcançaria na mesma velocidade e intensidade o público da telenovela. Na sequência, a noção de doença é associada ao preconceito e desvinculada da homossexualidade, assim como é validada pela posição-sujeito de Carol Duarte.

Vejamos a seguir a próxima manchete:

Figura 4 – Quarta manchete



Fonte: <https://veja.abril.com.br/coluna/e-tudo-historia/cura-gay-e-ponto-real-e-cruel-do-filme-o-jogo-da-imitacao/>

Nessa manchete constatamos que a noção de cura gay relaciona-se com o real e cruel. Tal segmento mostra uma posição do sujeito articulista em relação ao fato além de resgatar, a partir do interdiscurso, acontecimentos da década de 1960, época em que homossexuais eram condenados e submetidos a diversos tipos de tratamentos (tais como a castração química, terapias, uso de medicamentos entre outros). O sujeito articulista, prevê aqui, um conhecimento prévio do leitor da historicidade dos fatos, sobre quem foi indivíduo Alan Turin, e principalmente, a noção do que seria a cura gay naquela conjuntura. O efeito de sentido causado por meio do interdiscurso nos leva a pensar em uma relação contínua, ou seja, fatos ocorridos no passado parecem ser atualizados no presente. A noção de cura que se tinha na década de 1960, que é trazida como real e cruel no filme *O jogo da imitação* relaciona-se também com o desfecho da liminar.

Considerações Finais

As manchetes das notícias publicadas tiveram como acontecimento a liminar que ficou conhecida como liminar da cura gay. As quatro manchetes apresentadas neste trabalho despertam memórias discursivas que nos levar a compreender a produção de sentidos da cura gay. Nas duas primeiras manchetes temos os usos dos seguintes verbos: liberar e permitir, os quais são performativos e suas ações estão vinculadas a uma pessoa que, de fato, possui a legitimidade de praticar tais ações, neste caso o Juiz da 14ª Vara Federal no Distrito Federal, Waldemar Cláudio de Carvalho.

Pêcheux (2002) advoga que todo acontecimento contribui para gerar uma série de produções de sentidos tendo em vista a impossibilidade de o sujeito compreender o todo da língua. Nas manchetes e títulos auxiliares aqui apresentados é notório a distinção dos sentidos a partir da seleção gramatical e da adesão de conjunto. Temos uma manchete, a primeira, que descreve o acontecimento a partir da posição-sujeito Juiz e as outras temos as três seguintes que se posicionam alicerçadas na posição-sujeito de Jean Wyllys, Anitta, Ivana, Carol Duarte e de Alan Turin. Isso contribuiu para produção de sentidos diferentes acerca da homossexualidade e da noção de cura gay.

O autor ainda argumenta que é necessário que no imaginário coletivo haja possibilidades para a produção de sentidos, isto é, a adesão do conjunto. Dessa forma, por meio dos enunciados e ativação da memória, considerando-a um espaço móvel de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, temos de um lado a homossexualidade enquanto uma doença, que é possível de um tratamento, e de outro lado, o preconceito como uma doença. A cura é caracterizada como uma possibilidade positiva na manchete 1 e nas manchetes 2, 3 e 4 (considerando a disposição neste artigo) como algo devastador e cruel.

Referências

- LOPES, M. **Folha de S. Paulo**: da produção de sentidos acerca da Guerra do Iraque. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: [s.n.], 2009. 218f.
- MAINGUENEAU, D. **Análise de textos e comunicação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MUSSALIM, F. Análise do Discurso. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. **Introdução à Linguística**. Vol. 2. 3ª ed. São Paulo. Cortez: 2003.
- ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: Princípios e Procedimentos. 11ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.
- ORLANDI, E. P. **Discurso e Texto**: formação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2001.
- ORLANDI, E. P. LAGAZZI-RODRIGUES. S. (org.). **Introdução às ciências da linguagem**: discurso e textualidade. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 13-31.
- PÊCHEUX, M. FUCHS, C. (1975). A propósito da Análise Automática do Discurso. In: GADET, F. HAK, T. (org.). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Ed. Unicamp, 1990, p.163-252.
- PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

A CONTRUÇÃO DE SENTIDOS NAS INTERAÇÕES FACE A FACE: ESTRATÉGIAS DE ENVOLVIMENTO NO CONTO MISSA DO GALO

LINHARES, Allan de Andrade (UFPI)¹

Introdução

O homem vive inserido em práticas interacionais. Nesse envolvimento, seleciona estratégias construídas, intersubjetivamente, a partir de atividades cognitivas e discursivas, para atingir aos seus propósitos argumentativos nos jogos interacionais. Nesse sentido, essa produção tem o objetivo de investigar as estratégias de envolvimento selecionadas nas interações face a face que foram estabelecidas entre Conceição e Nogueira no conto *Missa do Galo*.

Metodologicamente, analisamos, sobretudo, à luz da teoria de Goffman (2010) como a interação focada foi estabelecida no conto de Machado de Assis, *Missa do Galo*, nosso corpus de análise.

Este artigo está estruturado da seguinte maneira: inicialmente, apresentamos os pressupostos teóricos. Refletimos com Goffman (2010, 2012); Bakhtin (1992); Marcuschi (1999, 2004), características intrínsecas aos processos interacionais. Posteriormente, tratamos da leitura como um processo de construção de sentidos, reflexão necessária, uma vez que, a partir dos diálogos estabelecidos pelo leitor com o material linguístico, as interações vão se constituindo. Essa discussão foi estruturada com as colaborações de Possenti (1999); Kleiman (2008); Orlandi (1999). Com Eco (2001), dialogamos sobre a leitura e a construção de sentidos, particularmente, com as obras literárias. Procedeu-se, logo depois, às breves noções da metodologia utilizada e à análise das estratégias de envolvimento eleitas nas interações face a face no conto *Missa do Galo*.

¹ Doutor em Língua Portuguesa. Professor Adjunto da Universidade Federal do Piauí (UFPI).
Email: andrades55@ufpi.edu.br

O Processo interacional

A língua é uma atividade social, histórica e cognitiva, desenvolvida interativamente pelos indivíduos de acordo com as práticas sociais. Assim, ela só se configura e se constitui no interior dessas práticas e, paralelamente, a propriedade da interatividade é um aspecto inerente à própria língua. (MARCUSCHI, 1999). Considerando os estudos da sociocognição, desenvolvidos a partir de 1990, a linguagem não existe em função da geração de sequências arbitrárias de símbolos nem tampouco para oferecer repertórios de unidades sistemáticas, mas em função do uso e da interação. Conceber a linguagem nesses termos é voltar-se à concepção de linguagem como um mecanismo cognitivo,

que à semelhança da percepção visual, ou do raciocínio, aciona um conjunto de princípios aparentemente simples, gerais e limitados, operativos sobre bases de conhecimento subjacentes na memória ou presentes, como contexto, na situação comunicativa. (SALOMÃO, 1999, p. 65).

Em outros termos, conforme Salomão (1999), a Hipótese Sociocognitiva da Linguagem ergue-se a partir dessas reflexões sobre a significação de caráter cognitivista à qual se atrelam estudos voltados à interação e à dimensão cultural da cognição humana.

Nesse sentido, não se pode negar a percepção de uma considerável mudança nos estudos do processo de construção dos sentidos, agora visto sob uma visão construcionista, na qual a multiplicidade de significações não se atrela diretamente a propriedades da forma. Por esse viés, já não convêm, conforme Salomão (1999), as teses de exclusão do sujeito e a da exclusividade do sujeito cognitivo, defendidas por estruturalistas e gerativistas.

Considerando esses entendimentos, entendemos que os sujeitos constroem versões para o mundo, os referentes são construídos, portanto, na interpretação e o contexto surge a partir da interpretação que os sujeitos fazem sobre algo, partindo de seus modelos mentais, mas, também das pistas linguísticas presentes na materialidade textual. Os modelos mentais não servem para representar de forma objetiva os eventos de que trata o discurso,

mas caracterizam a maneira como os usuários da língua constroem a seu modo esses eventos, partindo, por exemplo, de seus objetivos, de seus conhecimentos prévios (VAN DIJK, 2012, p. 92).

Segundo Marcuschi (2004), o fato de nos constituirmos como seres interativos não exige que pratiquemos sempre e necessariamente o diálogo, entendido como trocas formais de turnos² entre interlocutores. É possível ser interativo, sem dialogar. A interatividade, no entendimento de Melo e Barbosa (2007), é “[...] um fenômeno constitutivo e irredutível das relações interpessoais” (p. 147).

De acordo com essa perspectiva, a interatividade tem a ver com a noção de dialogismo nos dizeres de Bakhtin (1992), uma natural e necessária relação com o outro. Para o autor, a dialogia consiste no fato de que todo e qualquer discurso se organiza em função do outro, “toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro” (BAKHTIN, 1992, p. 113).

Fica claro, portanto, que todo encontro social é por natureza interativo. É no espaço interacional, mediado pela linguagem e regulado por regras e normas sociais, que se fundem e se desenvolvem os processos de socialização das pessoas. Quando se fala ou escreve, os sujeitos levam em consideração, mesmo que inconscientemente, as representações sociais que têm um do outro. Todo processo discursivo supõe por parte do falante/escritor uma antecipação das representações do ouvinte/leitor, sobre a qual se elabora previamente o discurso.

Considerando a análise, à luz dos estudos de Goffman (2010), dos envoltimentos estabelecidos na interação das personagens Conceição e Nogueira, do conto *Missa do Galo*, é necessário o esclarecimento de que o autor apresenta uma análise detalhada sobre as regulações e envoltimentos que orientam os comportamentos e as formas de interação entre os indivíduos.

² Entendemos por turno o elemento constitutivo do processo interacional, pelo qual o interlocutor contribui com direito a tomar a palavra e participar da conversação. A troca de falantes pode se dar de forma que a colaboração do interlocutor é de alguma maneira solicitada, ou pode acontecer sem que sua intervenção seja diretamente requerida.

Tomando por objeto de estudo as interações face a face que, diariamente, ocorrem nos lugares públicos, o autor trabalha com o conceito de ajuntamentos que, diferente dos grupos, são caracterizados pelas ocasiões sociais em que duas ou mais pessoas estão mutuamente conscientes da presença uma das outras. (GOFFMAN, 2010, p. 28).

Em síntese, na obra do sociólogo, podemos localizar três unidades básicas de interação: engajamento de face como sendo um círculo onde os participantes desenvolvem uma interação a partir de um foco único de atenção; a ocasião social construída em uma unidade mais ampla que oferece referências sobre as possibilidades e formas de engajamento e, por fim, o ajuntamento social consiste em uma reunião de indivíduos em interação mútua por um determinado período de tempo que podem modificar seu comportamento para se encaixar nas normas vigentes.

A leitura como um processo de construção de sentidos

A leitura é uma atividade complexa de produção de sentidos, que pressupõe a interação entre autor, texto e leitor. Isso significa que o sentido não está no autor e nas suas intenções nem está no texto, ou seja, na materialidade linguística. Assim, não se recorta, destaca, sublinha o sentido do texto. O sentido também não está unicamente no leitor, mas, sim na interação do autor com ele e com o texto. É essa interação, esse tripé que deve ser considerado em se tratando da atividade de leitura e, portanto, de produção de sentido.

O leitor, em sua postura ativa diante do texto, constrói significação considerando os conhecimentos que carrega consigo e aquilo que o autor selecionou e está materializado na superfície textual. É claro que, para assumir o papel de coautor do texto, o leitor deve considerar as pistas que o autor deixa, não se pode preconizar a admissibilidade de qualquer leitura no texto, pois como diz Possenti (1999, p. 174) “[...] pode haver leitores com enciclopédias, que lhes permitem ler corretamente certos textos e leitores que não conseguem ler certos textos senão de forma equivocada”. Possenti admite que o sentido tem intrínseca ligação com os conhecimentos prévios do leitor e, esses conhecimentos, podem ser falhos na construção de certos sentidos.

Reportamo-nos ao texto de Kleiman (2008), pois, concordamos com seu posicionamento, que completa o que afirmamos acima:

A leitura é considerada um processo interativo, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem em todo momento com o que vem da página para chegar a compreensão. A leitura não é apenas análise das unidades que são percebidas para, a partir daí, chegar a uma síntese. Também a partir da síntese ele procede à análise para verificar suas hipóteses, num processo em que, repetimos, tanto os dados da página como o conhecimento do leitor interagem como fontes de dados necessários à compreensão. (KLEIMAN, 2008, p. 17-18).

Se produto de interação, a leitura é um processo dialógico, já que todo texto é essencialmente dialógico.

Para Orlandi (1999):

[...] a leitura é o momento crítico da constituição do texto, pois é o momento privilegiado do processo da interação verbal: aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores, desencadeiam o processo de significação [...] é na interação que os interlocutores instauram o espaço da discursividade. Autor e leitor confrontados, definem-se em suas condições de produção e os fatores que constituem essas condições é que vão *configurar* o processo de leitura. (1999, p. 47-48).

Podemos, então, considerar que o texto nunca está pronto, completo, acabado, já que se trata de um processo complexo de produção de sentido por meio de uma ação colaborativa do leitor ante o texto e o autor que o produziu. Ao longo do texto, deverão ser preenchidas pelo leitor as lacunas, a gama de implícitos deixadas pelo autor.

Segundo Vilela e Koch (2001) quando se escreve se escreve para um alguém com o qual se supõe conhecimentos específicos (linguísticos, enciclopédicos, ...). Nos indícios de suposição de partilhamento, o escrevente, supondo uma determinada 'bagagem' cognitiva do leitor, acaba deixando marcas linguísticas que evidenciam as suas suposições, ou seja, elementos textuais que

remetem ao conhecimento partilhado entre os interlocutores. São esses elementos os denunciadores da interação textual.

Em se tratando de uma obra literária, as possibilidades de construção de sentidos se ampliam, haja vista que o texto literário ultrapassa o real. Considerando o caráter enigmático do conto “Missa do Galo” e a sua abertura para diversas possibilidades de interpretação e de combinação de sentidos, podemos dizer que ele se configura de modo idêntico ao que Umberto Eco denomina de obra aberta. Segundo ele, “a obra de arte é uma mensagem fundamentalmente ambígua, uma pluralidade de significados que convivem num só significante” (ECO, 2001, p. 22).

Em seguida, o autor ainda acrescenta que a ambiguidade se torna, nas poéticas contemporâneas, uma das figuras explícitas da obra. Desse modo, os enigmas e as falsas pistas que vão sendo apresentados e parcialmente desvelados, no decurso do conto, implicam uma participação do leitor na construção do texto. A leitura torna-se um processo potencialmente infinito, de modo que o número de leituras possíveis pode variar de acordo com o número de leitores, constituindo assim uma corrente narrativa. Isso fica bastante claro na experiência lúdico-literária realizada por um grupo de autores brasileiros do século XX ao reescreverem o conto de Machado de Assis tomando, cada um deles, o ponto de vista de um dos personagens, recriando o texto e revelando novas e talvez insuspeitadas facetas.

Estratégias de envolvimento nas interações presentes em Missa do Galo

O conto “Missa do Galo”, escrito por Machado de Assis, produzido em meados do século XIX, constrói a figura feminina sob a perspectiva do comodismo, do preconceito e da submissão em relação ao homem.

Missa do Galo é narrado em primeira pessoa, o que mostra a genialidade de Machado de Assis como narrador memorialista, além da excelente manipulação de informações interditas.

O narrador do conto é Nogueira, um rapaz de dezessete anos de idade que veio ao Rio de Janeiro para o que chama de estudos preparatórios. É de Mangaratiba e está hospedado na casa do

escrivão Menezes, viúvo de uma de suas primas e casado em segundas núpcias com Conceição, uma "santa", que se resigna com uma relação extraconjugal do marido. Este dorme fora de casa uma vez por semana dizendo que vai ao teatro. Vivem na casa, ainda, D. Inácia, mãe de Conceição, e duas escravas.

No interlúdio entre Conceição e Nogueira, não há uma intriga nem um "mistério" a resolver. Nos diálogos de aproximação entre os dois personagens principais do conto, não há uma concentração de ação nem uma linearidade intencionalmente produzida para seduzir o leitor. É focalizado o insólito de uma situação, misto de conversa, de aconchego, de sensualidade e de insinuações.

É preciso esclarecer que o leitor desse conto poderia ter sido guiado por, pelo menos, dois caminhos (sentidos possíveis) no processo de construção de uma versão autorizada: a possibilidade de Conceição buscar estratégias para seduzir o jovem e ingênuo Nogueira ou, simplesmente, a mulher queria conversar para passar o tempo e amenizar a solidão e angústias devido às ausências do marido. Como o leitor, no processo de produção de sentidos, comporta-se como coautor, delineamos a nossa análise considerando a primeira possibilidade. Assim, o conto se desenvolve a partir do enlevo e da sedução que se dá entre Nogueira e Conceição em plena noite de Natal.

O texto é aberto e polifônico, os leitores constroem análises intuitivas do não-dito a partir dos indícios verbais e não-verbais e estratégias narrativas. Nem sujeitos, nem os discursos e nem os sentidos estão prontos e acabados. Estão sempre se (re) construindo no movimento do simbólico e da história. Entendendo o contexto de produção desse conto, cuja mulher era submissa, acreditamos que o contato de Conceição com o jovem Nogueira seria uma tentativa de envolvê-lo e provar para ela mesma que poderia despertar o desejo dos homens, pois, na posição de mulher trocada, essas sensações já não lhe eram asseguradas. Assim, mergulhando na tessitura textual, construímos algumas interpretações a partir de nossos conhecimentos, vivências e objetivos.

O conto é retrospectivo. O senhor Nogueira narra, já adulto, um acontecimento do passado. Deter-nos-emos, nesta análise, ao ajuntamento estabelecido entre Nogueira, jovem estudante que prorroga sua estada no Rio de Janeiro para participar da missa de

natal e Conceição. Por ajuntamento, Goffman (2010, p. 28), entende “[...] qualquer conjunto de dois ou mais indivíduos cujos membros incluem todos e apenas aqueles que estão na presença imediata uns dos outros num dado momento”. Nogueira aguardava a chegada da meia-noite para encontrar um amigo a fim de irem à missa do galo. Durante essa espera, foi surpreendido com a chegada de Conceição, com a qual estabelece um engajamento de face, ou seja, “[...] todas as instâncias de dois ou mais participantes numa situação juntando-se abertamente para manter um único foco de atenção visual e cognitiva”. (GOFFMAN, 2010, P. 101). Esse engajamento entre as personagens se dá em uma interação focada, já que “[...] ocorre num estado de fala”. (GOFFMAN, 2012, p. 139).

O narrador do conto inicia dizendo que, até então, não entendia o motivo que teria feito Conceição, uma mulher de trinta anos, estabelecer uma conversa com um jovem de dezessete anos. Praticamente nada acontece entre os dois, mas Machado de Assis parece sugerir que onde nada acontece, tudo pode acontecer. Para se entender os discursos produzidos, é necessário considerar todas as marcas contextuais que nos proporcionam construir determinados sentidos. Ducrot (1987) afirma que o dito está no não dito. Quando se trata do não-dito, do implícito do discurso, coloca-se em questão a sua incompletude, lembrando que todo discurso é uma relação com a falta, o equívoco, já que toda linguagem é incompleta. Orlandi (1992) entende que “[...] há uma dimensão do silêncio que remete ao caráter de incompletude da linguagem: todo dizer é uma relação fundamental com o não dizer” (ORLANDI, 1992, p. 12). Assim, entende-se que nem os sujeitos, nem os discursos e nem os sentidos estão prontos e acabados. Eles estão sempre se (re)construindo no movimento constante do simbólico e da história. Por esse motivo, o leitor precisa mergulhar na tessitura textual para interpretá-la e compreendê-la à luz dos seus conhecimentos e vivências.

Diante disso, faremos uma concisa análise da interação estabelecida entre Nogueira e Conceição a partir dos estudos de Goffman (2010).

Conceição era casada com o escrivão Meneses, homem adúltero que, todas as quartas-feiras, dormia na casa da amante, uma mulher divorciada. Conceição era descrita pelo narrador como uma mulher “santa”, pois resistia passivamente à traição do marido. Por

meio do ajuntamento interacional estabelecido entre Conceição e Nogueira na casa dela, é possível perceber, no comportamento da mulher, até então passiva, algumas pistas que revelam o desejo de seduzir o jovem rapaz.

Entendemos que a ocasião social, “[...] acontecimento, realização ou evento social mais amplo, limitado no espaço e no tempo e tipicamente facilitado por equipamentos fixos”, da qual participaram foi, estrategicamente, montada por Conceição. (GOFFMAN, 2010, p. 28). O narrador descreve vários elementos extralinguísticos presentes durante a interação que nos possibilitam preencher o que não foi verbalmente dito por ela. Consideramos que os gestos, as expressões faciais, olhares, tom da voz são elementos que compõem aspectos extralinguísticos envolvidos na fala, os quais têm força argumentativa e, portanto, funcionam como itens lexicais.

Ressaltamos que esses aspectos que envolvem a prática discursiva *fala* acentuam o traço multimodal dessa modalidade da língua. Assim, quando o narrador diz que Conceição “passava a língua pelos beijos”, usava “roupão meio aberto”, que seus olhos não “eram de pessoa que acabasse de dormir”, “andava inquieta pela sala”, sentava-se de uma “maneira sensual”, ativamos, através de nosso contexto sociocognitivo, que a senhora tenta despertar a libido do rapaz. Assim, embora essas informações não tenham sido, nos dizeres de Goffman (2010), **emitidas** (verbalizadas), puderam ser **recolhidas**, pois os elementos não verbais possibilitaram essa construção, partindo, obviamente, de pistas e possibilidades de sentido assumidas pelo leitor.

Goffman (2010) entende que a interação está ligada, intrinsecamente, a elementos além da fala. Esses elementos fariam parte de uma comunicação denominada idioma do corpo, a qual incluiria “[...] aparência corporal, e atos pessoais: vestuário, postura, movimento e posição, volume do som, gestos físicos como acenar ou saudar, decorações faciais e expressão emocional ampla”. (p. 43). Para o autor, o idioma do corpo possibilita preencher os vazios presentes no texto verbal.

Destacamos, ainda, recorrendo à contribuição da Linguística Textual, que vários *frames*, modelos cognitivos que se referem aos conhecimentos armazenados dentro de um certo bloco conceitual, podem ser ativados pelo leitor a fim de perseguir a um determinado

sentido. Quando o narrador diz que Conceição “passava a língua pelos beijos”, esse *frame* **sedução** nos faz ativar uma sensação de desejo, cobiça, insinuação. Logo, os sentidos vão sendo construídos à medida que ativamos elementos da materialidade linguística que ganham valor a partir de nossos modelos conceituais.

É possível, ainda, perceber o desenrolar de um contínuo interacional durante o desenvolvimento da narrativa. Esse contínuo é marcado pela quantidade de informações que os participantes detêm um do outro. No envolvimento mantido entre o jovem estudante e a mulher do escrivão Meneses, são estabelecidos, nitidamente, três momentos constitutivos do contínuo interacional: o tempo anterior à conversação face a face, o momento em que essa conversa acontece e os traços percebidos após a interação face a face. Nogueira, no início da narrativa, percebe Conceição como uma mulher santa, “tudo nela era atenuado e passivo”. Dizia que ela tinha “rosto mediano, nem bonito nem feio”. Era “uma pessoa simpática”. No momento em que a interação face a face acontece, o rapaz começa a percebê-la de forma diferente, haja vista que ela constrói um clima de insinuação. Segundo ele, a “presença de Conceição o espertou mais que o livro” que lia antes de iniciarem a conversa.

Entendemos que a mulher antes vista como, apenas, digna de seu respeito, uma vez que morava de favores na casa de seu esposo; agora, “ficou linda, ficou lindíssima”. Após a interação face a face, percebe-se um novo comportamento assumido pelas personagens. O narrador relata que Conceição, após a noite do encontro, agia “como sempre, natural, benigna, sem nada que fizesse lembrar a conversação da véspera”. Essa constatação foi elucidada porque o jovem conhecia o papel social assumido por ela diante da família, sobretudo, considerando a postura das donas de casa daquela época. A mulher que outrora se insinuava e se fez perceber como uma figura sexualmente desejável; agora, voltava a assumir um comportamento frio, sério, benigna. Logo, a ocasião social era outra e ela precisaria assumir um outro padrão de comportamento, previamente estabelecido.

Salientamos, ainda, que a conversação estabelecida entre Conceição e Nogueira é simétrica, pois os dois interagem mutuamente a fim de atingir aos seus objetivos estabelecidos para a situação comunicativa. (GOFFMAN, 2010). Embora o narrador deixe

claro que mantém o turno mais constantemente, não entendemos que assume poder sobre Conceição. Na verdade, o propósito comunicativo dela foi expresso mais fortemente pelos elementos não verbais (recolhidos pelo leitor do conto). Ela tinha intenções claras quando desejou manter uma comunicação estabelecida por meio do idioma do corpo, ou seja, ativar a libido de Nogueira.

Considerações finais

Nos diálogos entre Conceição e Nogueira há muitos conteúdos a serem interpretados. A libido em Conceição tem um possível período de retorno em Nogueira que em certa altura fica mais aceso e consciente frente à mulher com quem conversa. Mecanismos inibidores das tendências libidinosas dos personagens podem ser lidos em palavras, gestos, atitudes, pausas. Pulsões escondidas, afetos ocultos podem subjazer no discurso. O idioma do corpo vai delinear todos os implícitos que desencadeiam as estratégias do envolvimento carnal que Conceição desejava manter com Nogueira. O subconsciente e inconsciente de Conceição e Nogueira ocultam muita coisa no interesse e naturalidade com que conversam. Entendemos, portanto, que em um processo de interação com o autor do conto, o leitor vai construindo sentidos a partir das pistas verbais e não verbais presentes no conto.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas, SP: Pontes, 1987.
- ECO, Umberto. **Obra Aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas**. 8. ed. Tradução de Giovanni Cutolo. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- GOFFMAN, Erving. **Comportamento em lugares públicos: notas sobre a organização social dos ajuntamentos**. Tradução de Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- GOFFMAN, Erving. **Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face**. Trad. De Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

- KLEIMAN, Ângela. **Leitura:** ensino e pesquisa. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editora, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz. Antônio. **O tratamento da oralidade nos PCN de língua portuguesa de 5ª a 8ª séries.** Recife. mimeo, 1999.
- MARCUSCHI, Luiz. Antônio. **O diálogo no contexto da aula expositiva:** continuidade, ruptura e integração. Recife. mimeo, 2004.
- MELO, Cristina Teixeira de Melo; BARBOSA, Maria Lúcia. As relações interpessoais na produção do texto oral e escrito. *In:* MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Ângela Paiva (org.). **Fala e escrita.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- ORLANDI, Eni. **As formas do silêncio:** no movimento de sentidos. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- ORLANDI, Eni. A produção da leitura e suas condições. *In:* BARZOTTO, Valdir Heitor (org.). **Estado de leitura.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.
- POSSENTI, Sírio. A leitura errada existe. *In:* BARZOTTO, Valdir Heitor (org.). **Estado de leitura.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.
- SALOMÃO, Maria Margarida Martins. A questão da construção de sentidos e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. **Veredas,** Juiz de Fora, v. 3, n. 1, p. 61-79, 1999.
- VAN DIJK, Teun Adrianus. **Discurso e contexto:** uma abordagem sociocognitiva. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.
- VILELA, Mário; KOCH, Ingedore Villaça. **Gramática da Língua Portuguesa.** Coimbra: Almedina, 2001.

A RELAÇÃO GAMES/APRENDIZAGEM A PARTIR DAS CRÍTICAS À GAMIFICAÇÃO: UM PERCURSO PELA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E A ARTE/EDUCAÇÃO COMO UM GLITCH POSSÍVEL

DORNELES, Bruno (UFRGS)¹
 CONCEIÇÃO, Simone Rocha da (UFRGS)²
 PILLAR, Analice Dutra (UFRGS)³

Introdução

Dentre os nomes que a relação *games/aprendizagem* assume nos *Game Studies*, ‘*gamification*’ é aquele sobre o qual podemos, de maneira introdutória, definir a partir de texto cuja conceituação e ano de publicação tornaram-se emblemáticos - não apenas por ser de uso recorrente na literatura do meio, mas por localizar-se em momento importante para a disseminação e popularização do conceito. Para Deterding e outros (2011, p. 02), esta caracterizava-se como “[...] um termo guarda-chuva para o uso de elementos dos *games* (em vez de jogos completos) para melhorar a experiência e o envolvimento do usuário em serviços e aplicativos não relacionados a *games*”⁴. Desde então, devida ubiquidade que o termo adquire no debate público e através de aproximações metodológicas com a psicologia positiva - como a teoria do *flow*⁵ -, a gamificação se transformou em uma palavra da moda, uma *buzzword* como diriam Schrape (2014) e Llagostera (2012).

Apesar das críticas, e mesmo passando de ‘tendência tecnológica’ a ‘tendência de marketing’, como apontariam empresas

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU). E-mail: nunitodorneles@gmail.com

² Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU). E-mail: sissirocha@gmail.com

³ Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: analicedpillar@gmail.com

⁴ No original: “[...] an umbrella term for the use of video game elements (rather than full-fledged games) to improve user experience and user engagement in non-game services and applications”.

⁵ Resultado do jogar, o *flow* é recorrentemente situado como o estado de alguém que “(...) se torna completamente imerso em algum tipo de atividade ou experiência” (BECKER, 2017, p. 47, tradução nossa). Consequência de um bom game design - como sugere Prensky - o truque é, no entanto, descobrir o que fazer para manter alguém constantemente neste estado. “Torne as coisas muito fáceis e o jogador fica entediado e para de jogar. Torne as coisas muito difíceis e eles param porque ficam frustrados.” (PRENSKY, 2001, p. 16)

de consultoria em tecnologia (FAVA, 2018), nada parece ter impedido a gamificação de adquirir notoriedade no campo pedagógico e nos debates sobre os processos de ensino e aprendizagem. Não apenas sugerindo a superação de um problema histórico do modelo de educação bancária, a exemplo da desmotivação por parte dos discentes, como prometendo fazê-lo a partir de uma linguagem lúdica, pela qual somos midiaticamente alfabetizados desde cedo - ora através dos *games*, ora através de mecanismos de contagem de dados e direcionamento de conteúdo. A partir de críticas que vêm sendo realizadas por campos como o da Comunicação e o da Educação, este texto busca inserir-se na continuidade do exercício crítico proposto por autores como Daphne Dragona (2014, 2016) e Mathias Fuchs (2014b, 2018). Caracterizado pela busca de modos, cada vez mais variados, de não apenas expor a natureza ideológica da gamificação enquanto prática, como acrescentar ao seu debate teórico uma literatura epistêmica e metodologicamente preocupada com a totalidade dos envolvidos no processo pedagógico. O quê, portanto, está em jogo quando consideramos a gamificação a partir da crítica de seus métodos e objetivos? E que sorte de discursos e ações poderiam representar o tensionamento deste debate em sala de aula?

Considerada a demanda de uma investigação da gamificação a partir do que reputamos imprescindível também para a literatura da arte/educação, justificada por extensa bibliografia atenta à leitura e interpretação das relações que os estudantes estabelecem com as mídias audiovisuais (ACASO, 2009, 2019; BARBOSA, 2002, 2018; PILLAR, 2011, 2013), o aprofundamento que segue busca propor a este cenário de vivências um ‘choque de realidade’. Um modo, entre tantos, de não apenas expor parte dos mecanismos discursivos e metodológicos utilizados para produzir efeitos de sentido⁶ cooptados e programados por interesses que naturalizam-se a partir da invisibilidade que assumem (BOGOST, 2007; SQUIRE, 2006); como propor, frente a estes, leituras de práticas que, associando-se ao referencial teórico-metodológico de uma perspectiva

⁶ Efeito de sentido é a impressão de ‘realidade’ produzida pelos nossos sentidos, quando entram em contato com o sentido. Situado na instância da recepção, corresponde à *semiose*, isto é, à relação recíproca entre forma da expressão (significante) e a do conteúdo (significado) (GREIMAS; COURTÉS, JOSEPH, 2008).

problematizadora da educação e da arte/educação (BARBOSA, 2002; DUNCUM, 2008, 2009, 2010; KEIFER-BOYD, 2000, 2009; FREIRE, 2019; HOOKS, 2006, 2010, 2017) inserem-se no histórico de contestações desses mecanismos e na continuação de uma crítica ética-estética que, apesar de não ser nova, reitera-se na era dos metadados e das imagens processadas: o *Glitch*. Observado como a contramão da cultura do hiperdesenvolvimento e da polidez esperada da tecnologia, como a fragilização da perspectiva sacra do código-fonte bem como a descontinuidade acarretada pelas falhas, enquanto conceitos operativos, podem acionar diferentes modos de ver? Como esses processos podem fomentar a alfabetização audiovisual de forma crítica?

A relação gamificação/educação em seus desafios e problemas: considerações críticas sobre seus objetivos e métodos

O primeiro referencial que consideramos de interesse da relação entre os *games* e a arte/educação se caracteriza pela revisão da gamificação - enquanto 'modelo' de processo pedagógico - realizada por considerações da literatura preocupadas com um processo formativo de concepção problematizadora. Para tanto, o texto que segue busca perscrutar o fenômeno da gamificação a partir de estudos que vêm contribuindo para o desenvolvimento de uma leitura processual da mesma, analisando seus usos e sugerindo diferenciações relevantes ao aprofundamento do debate. Em diálogo, a aproximação sugerida busca auxiliar-nos não apenas na exposição das contradições próprias do fenômeno, quanto na busca de alternativas à sua problematização e superação.

Em revisão da produção acadêmica sobre o tema, Cláudia Losso e Martha Borges não apenas associam os *games* ao escopo histórico dos debates sobre as Tecnologias Digitais de Informação e de Comunicação⁷ (TDIC), como também fazem memória de um ponto que concordamos crucial para o debate destas no campo educacional: “Para compreendermos o seu significado [da gamificação], é preciso recorrer ao termo *game*, intimamente

⁷ Compreendidas comumente enquanto o conjunto dos equipamentos e aplicações tecnológicas que utilizam a internet como mídia.

relacionado a jogos e à indústria do entretenimento” (LOSSO; BORGES, 2015, p. 02). Para além de uma ‘tradução’ dos jogos analógicos destinada aos espaços eletrônicos e digitais, estes *games* passam a ser compreendidos enquanto uma categoria do jogar cuja intimidade e subserviência à indústria do entretenimento precisam ser constantemente matéria de revisão em projetos que intentam aproximar a mídia dos processos de ensino e aprendizagem.

Ainda com o objetivo de situá-la no campo da Educação, consideramos Escribano (2012, 2013) que, a partir de taxonomia proposta para o fenômeno, divide a gamificação em: 1) Gamificação Nativa; 2) Gamificação Tecnológica; e 3) Gamificação Forçada. Todas - para além de relacionadas - refletem “[...] três bases de qualquer manifestação lúdica e, sobretudo, do setor digital e de *games*: seus aspectos Culturais, Tecnológicos e Econômicos respectivamente.”⁸ (2013, p. 60). Em concordância com autores como Joey Lee e Jessica Hammer (2011), que já questionavam o sentido de novidade que alguns textos tentavam implicar ao processo, Escribano indica na relação entre jogos concretos e atividades laborais uma forma de gamificação que se desenvolveu ao longo de toda a história. Caracterizada como consequência da alfabetização a qual somos submetidos pelas mídias que consumimos, a gamificação *nativa* não seria além de uma repetição de elementos - “(regras, desafios, conquistas e recompensas, pontos, classificações, níveis)”⁹ (2012, p. 204) - considerados familiares a diferentes aspectos da nossa realidade social. Contextualizada às demandas da classe e cultura dominantes, os *games* passam a ser entendidos como oportunidade de, através da manipulação de seus modelos constitutivos, transformar o sentimento comunitário ontologicamente associado com as atividades lúdicas naquilo que convém aos seus objetivos políticos. Transformando as horas jogadas em qualificação profissional, e oferecendo meios e condições para que esses saberes sejam valorizados, vai tornando-se comum que grandes indústrias -

⁸ No original: “[...] reflejo de las tres principales bases de cualquier manifestación lúdica y, sobre todo, del sector del videojuego o lúdica digital: sus aspectos Culturales, Tecnológicos y Económicos respectivamente.”

⁹ No original: “(rules, challenges, achievements and rewards, points, rankings, levels)”

como a militar¹⁰ - passem a ver na alfabetização propiciada pelos *games* uma oportunidade de facilitação em sua cadeia produtiva.

Considerado o aspecto econômico envolvido, Escribano trata de definir o que surge como Gamificação Forçada (2012) e, posteriormente, passa a nominar por Luditadura (2013). Ao contrário da *nativa*, a quem o autor confere importância como processo social onde oportunizamos a inserção de mecânicas de jogos em atividades relacionadas à nossa capacidade adaptativa - modo de estimulá-las -, a GF volta-se para a inserção de outro ‘tipo’ de mecânicas. Amparada sobre estruturas características do modelo hegemônico, tais quais a centralização, a capitalização, a institucionalização e a instrumentalização, o autor resume seu neologismo enquanto uma forma de introduzir, artificialmente, “[...] elementos conscientes da linguagem, atitude e hábitos, dos *games* e de seus jogadores, em processos de negócios e métodos de produção¹¹” (ESCRIBANO, 2012, p. 208), ou seja, “[...] em contextos laborais ou de obtenção de bens.¹²” (ESCRIBANO, 2013, p. 67). Porque tratada a partir de um debate recorrentemente produtivista, vertical e em conformidade com princípios burocráticos do interesse econômico, materializa-se em processos “[...] para induzir a comportamentos desejados sem discutir seus porquês ou não permitindo que todos os envolvidos na cadeia de valor participem das regras [deste] jogo¹³” (ESCRIBANO, 2013, p. 68). Aquilo que, em teoria, advoga-se sobre a dinamicidade e agilidade dos processos de *feedback* imediato e a transparência dos objetivos e das regras, na prática evidencia-se como “[...] uma forma

¹⁰ É recente o desenvolvimento, por parte da *Israel Aerospace Industries*, de uma ‘modernização’ do tanque M113 estadunidense. Do texto, de gênero jornalístico, que descreve a conceptualização e produção da arma, ressalta-se como sua característica mais exclusiva aquilo que “[...] pode ser encontrado ao entrar pela escotilha traseira, que o leva a um espaço repleto de equipamentos frequentemente encontrados no quarto de um adolescente comum” (SMITH; DAYAN, 2020, p. s/p) . Sua semelhança com os *games* se estende não apenas aos modos como a navegação e uso do tanque se dão através de câmeras e controles do console Xbox 360, mas também através do uso, “[...] focado em combate urbano [...]”, de uma “[...] inteligência artificial que foi treinada principalmente no jogo ‘StarCraft II’ e integrada ao tanque através da engine da Unity e da plataforma VBS” (SMITH; DAYAN, 2020, p. s/p)

¹¹ No original: “[...] conscious elements of the video game language, attitudes and habits of video gamers into business processes and methodologies of production.”

¹² No original: “[...] en contextos laborales o de obtención de bienes.”

¹³ No original: “[...] para inducir a comportamientos deseados sin discutir los porqués de dichos comportamientos o no permitiendo que en las reglas del juego participen todos los implicados en la cadena de valor”

de reestruturar e controlar as ações dos trabalhadores, alunos, etc., impondo modelos de ação/resultados mais facilmente parametrizáveis¹⁴” (ESCRIBANO, 2012, p. 206). Prática que ficou famosa como exemplo desta racionalidade aplicada ao ambiente de trabalho foi chamada, entre os trabalhadores, de *chicote eletrônico* (*eletronic whip*).¹⁵

Consideramos pertinente aproximar de Escribano a sugestão de Mathias Fuchs (2014a): Para que aprofundemos nossa concepção da gamificação e nos aproximemos desta tal como a penetração da nossa sociedade pelos métodos, metáforas, valores e atributos dos jogos. Fã da proposta de Escribano, o autor enxerga no antagonismo entre as noções de ‘ludus’ - atividade ontologicamente livre (HUIZINGA, 2010) - e de ‘ditadura’ - “[...] termo que implica medo e evoca desconforto¹⁶” (FUCHS, 2018, p. 188) - uma sugestão da dimensão do problema: “A ludicidade sugere que não são os ‘caras maus’ usando jogos [...] para seus propósitos, mas que todo o regime da ludicidade se transforma em uma concepção totalitária” (FUCHS, 2018, p. 188). O que o autor sugere, aproximando-se de Eliane Schlemmer (2014), é que ao nível discursivo existe ainda uma dificuldade latente sobre as terminologias em curso para esta relação *games/aprendizagem*. Se, para a autora, a gamificação poderia ser analisada por ao menos duas perspectivas epistemológicas educacionais distintas¹⁷, para Fuchs faz sentido que a expansão do debate contribua para a desconstrução da ideia de que só existe uma forma de inserir os jogos na educação, ao mesmo tempo que auxilia no surgimento de retóricas subversivas capazes de diferenciar aplicativos de gamificação economicamente motivados de uma

¹⁴ No original: “[...] a way to restructure and control the actions of workers, students, etc., imposing action/result patterns that are more easily parameterized.”

¹⁵ “Nos porões dos hotéis Disneyland e Paradise Pier em Anaheim, grandes monitores de tela plana estão pendurados nas paredes dos espaços onde equipes uniformizadas lavam roupas. Os monitores são como placares, com as velocidades de trabalho das funcionárias comparadas umas às outras. As trabalhadoras são listadas por nome, para que suas colegas possam ver quem é mais rápida em colocar fronhas, lençóis e outros itens em uma máquina de lavar.” (LOPEZ, 2011, s/p)

¹⁶ No original: “[...] term that implies fear and evokes discomfort.”

¹⁷ Uma ‘empirista’, focada em mecânicas de persuasão e competição tanto quanto em sistemas de pontuação, recompensa e premiação; e outra ‘interacionista-construtivista-sistêmica’, preocupada com a construção colaborativa e a cooperação, instigada por mecânicas como desafios, missões e trabalho coletivo (SCHLEMMER, 2014, p. 77).

gamificação ‘com propósito’ ou de uma ludificação motivada criticamente.

Tae Wan Kim e Kevin Werbach, a partir de questionamentos éticos das tecnologias de informação, constituem uma abordagem que, apesar de específica ao ambiente empresarial, reverbera no debate *games/aprendizagem* a partir das semelhanças que estes processos carregam. Em resumo, os autores diferenciam duas linhas críticas à ética destes processos: 1) Em relação à sobreposição das normas dos mundos real e virtual; e 2) Nas tensões provocadas entre os interesses pessoais e organizacionais (KIM; WERBACH, 2016). Tendo-as como ‘tom geral’, propomos que a estas se somem - e em certa medida a partir das quais se desenvolvem - outras duas, específicas a duas dimensões deste fazer pedagógico epistemologicamente preocupado com uma formação ‘gamificada’: 1) A partir de seus objetivos; e 2) A partir de seus métodos.

Considerados os exemplos que seguem, sugerimos como crítica ao objetivo, introdutoriamente, enquanto busca pela leitura das intenções que tendem a esconder-se do nível da aparência nos processos com os quais se envolvem. É a partir desta concepção ‘luditorial’ que Daphne parte quando sugere aproximação entre essa gamificação compulsória com princípios que, neste momento, já damos como garantidos num número cada vez maior das nossas redes sociais:

Baseado em participação voluntária, encorajando a sociabilidade, permitindo aos usuários que brinquem com suas identidades, e provindo um contexto particular de ação, as plataformas de redes sociais, assim como os jogos, estavam convidando os usuários a trazerem sua disposição e habilidades para interagir livremente uns com os outros¹⁸ (DRAGONA, 2014, p. 231).

O que poderia ser entendido enquanto atitude de evidente generosidade para com o gênero humano e sua capacidade de complexificar-se, caracterizaria um subterfúgio à natureza de sua

¹⁸ No original: “Based on voluntary participation, encouraging sociability, allowing users to play with their identities, and providing a particular context of action, social networking platforms just like games were inviting users to bring in their disposal and skills in order to freely interact with others.”

atividade própria e primeira: a publicidade. Apercebendo-se em uma realidade gamificada, e a partir da utilização de mecanismos de contagem, essas redes passam a rastrear e compreender a interação dos usuários com seu sistema, a fim de conceder a estes dados valor de troca. Inseparáveis em uma realidade econômica/cultural cada vez mais orientadas por dados, datificação e gamificação portanto parasitam-se, produzindo e se beneficiando das formas de mensuração, capitalização e valorização que retroalimentam, como vemos no exemplo de Kim e Werbach:

Em 2012, a Força de Defesa de Israel (IDF) lançou blog e esforço em suas mídias sociais para reunir apoio para sua ação militar contra o grupo Hamas. A campanha surpreendeu ao incorporar distintivos e *levels* divertidos para recompensar os leitores que buscavam informações no blog e compartilhavam o conteúdo por meio de conexões de suas redes sociais. John Mitchell, escritor de um popular blog de tecnologia, ficou pasmo: ‘Esta é uma GUERRA. Israel está tentando alistar pessoas de todo o mundo em sua campanha com *rankings* militares, distintivos e pontos. Pessoas inocentes estão morrendo por todos os lados, e o IDF quer recompensar as pessoas por tweetarem sobre isso’ (KIM; WERBACH, 2016, p. 28–29).

Ao processo comum descrito, indiretamente, por todos estes autores, consideramos importante ressaltar duas observações: 1) Como já propunha Kurt Squire, a demanda por uma resposta do setor público torna-se imperativa, visto que já agora “[...] parece que as corporações, os militares e os interesses privados estão prontos para capitalizar sobre essa incompatibilidade entre os potenciais de aprendizagem desta mídia e a lentidão das escolas para reagir às mudanças¹⁹” (SQUIRE, 2006, p. 20); e 2) Sobre as semelhanças visíveis entre estes processos, é a partir do campo da oratória que Bogost caracteriza-as enquanto ‘retóricas procedimentais’ - centro do nosso argumento sobre a crítica ao motivo. Igualmente persuasivos, o autor considera que

¹⁹ No original: “[...] it appears that corporations, the military, and private interests are ready to capitalize on this mismatch between the compelling learning potentials of educational media and schools’ slowness to react to the changes.”

Os *games* abrem um novo domínio para a persuasão, graças ao seu modo representacional central: a proceduralidade. [...] Chamo essa nova forma de ‘retórica procedimental’, a arte da persuasão por meio de representações e interações baseadas em regras, em vez da palavra falada, escrita, a partir de imagens ou imagens em movimento. Essa forma de persuasão está ligada às principais possibilidades dos computadores: as de executar processos, cálculos e manipulações simbólicas baseadas em regras (BOGOST, 2007, p. 09).

De forma a dimensionarmos o argumento ao limite do espaço de um artigo desta natureza, a leitura do exemplo dessa retórica que cremos profícua para a compreensão geral do argumento é a que segue:

Mansão Impossível [*Mansion Impossible*] é um *browser game*²⁰ sobre investimento imobiliário. O jogo apresenta as ruas gradeadas de um bairro [...]. As casas surgem do terreno vazio para ir ao mercado e desaparecem no solo quando são vendidas. O preço está inscrito na casa, e cada uma experimenta um único ciclo de ganho-perda antes de se estabilizar. O jogador começa com U\$100 mil, e o objetivo do jogo é construir capital suficiente para comprar a mansão de U\$ 10 milhões, exposta na borda da tela [...].

Uma grande quantidade de detalhes é abstraída de Mansão Impossível. No entanto, o jogo monta uma retórica processual interessante sobre o investimento imobiliário. Por um lado, o jogador é incentivado a sempre investir em algo; manter dinheiro no banco não dá lucro. [...] Ao maximizar o uso de seu capital em investimentos, pode-se aproveitar o ganho máximo do investimento mínimo. (BOGOST, 2007, p. 264–265)

Mansão Impossível não é um curso de videogame sobre investimento imobiliário. Não ensina nada sobre hipotecas de investimento, gestão de propriedades, impostos, regulamentações governamentais ou outros tópicos relevantes. [...] Mansão Impossível apresenta um argumento

²⁰ Games que rodam a partir dos próprios navegadores.

processual para focar o investimento em uma área e manter o máximo de capital investido no mercado. O jogador pode então considerar a implantação dessa nova estrutura lógica de várias maneiras [...]. Em alguns poucos minutos, *Mansão Impossível* fornece acesso útil a um conceito bastante esotérico e de alto nível que a maioria de nós só aprenderia depois de ler vários textos de investimento imobiliário. (BOGOST, 2007, p. 266)

Assim é que, a partir da organização da experiência de jogo, da manipulação das regras e daquilo que a programação permite ou não que se faça, a fim de atingir os objetivos traçados, vão sendo reveladas estruturas capazes de nos conceder uma leitura muito mais atenta das intenções constitutivas dessas ferramentas. Muitos dos autores citados fazem questão de sugerir o que existe no ‘outro lado’ desta moeda: sua face ideológica. Considerando ser um processo descrito repetidamente enquanto oportunidade para “[...] redução de custos [de treinamento] e uma forma mais adequada de inculcar processos e valores corporativos nos trabalhadores²¹” (BOGOST, 2007, p. 278), questionamentos sobre o efeito dessas ferramentas nos trabalhadores ou na empresa que a patrocina seriam não apenas consequência natural da exposição à uma retórica procedimental a partir dos *games* (BOGOST, 2007, p. 279), como oportunidade ímpar para leitura dos processos de ideologização que vão evidenciando-se na prática destes sistemas - mas não só. Assim sendo, se jogar um jogo não implica necessariamente na adoção dos sistemas de valores representados através do seu *gameplay*, como sugere Bogost, esta leitura dos processos ideológicos constitui por fim oportunidade de

[...] reconectar a questão da moralidade em um videogame aos tipos de decisões concedidas e excluídas pela representação processual do artefato. Ren Reynolds coloca de forma simples: ‘pense nas escolhas que você tem que fazer para vencer e considere o que eles dizem sobre você’ [...] quais processos ele inclui e quais ele exclui? Que regras o jogo impõe e como essas regras se correlacionam, correspondem ou entram em conflito

²¹ No original: “The primary benefits of training videogames are cost savings and a more suitable way to inculcate corporate processes and values within workers.”

com uma moralidade existente fora do jogo? (BOGOST, 2007, p. 284).

É a partir da gamificação enquanto uma ‘moda’ (*hype*), reproduzida e discursada enquanto eficiente medida administrativa, defendida por cientistas e educadores, assumida por proposições filosóficas e morais, que Fuchs aproxima o processo não apenas daquilo que Foucault vai chamar de ‘dispositivos’ - capazes de auxiliar no suporte das estruturas de poder atuais a partir de uma “[...] variedade de afirmações que contribuem para a persuasão e plausibilidade deste dispositivo” (FUCHS, 2014a, p. 145, tradução nossa) -, como compreende que esta substituição da práxis pela narrativa, pelos jogos, pela automotivação ou por um escapismo auto-expansivo, seriam suficientes para que Marx e Engels a rotulassem como ideologia (FUCHS, 2014a).

Duas complementações aprofundam esta consideração sobre sua natureza ideológica. Entendida como uma ‘falsa consciência’, suas proposições de alteração radical da natureza do trabalho ou do ensino, em grande parte a partir de argumentos subjetivos e especulativos, não se sustentam em análises econômicas empíricas. Fuchs as chama de falsa consciência *necessária* (*necessary false consciousness*), porque, provando-se logicamente correta e recompensatória, se transforma em algo ‘socialmente necessário’:

[...] concluindo a partir dos dados de análises e previsões do mercado [...] a indústria precisa implementar a gamificação na maioria dos setores que impulsionam nossa economia. A razão para isso [...] é o aumento da procura por fidelização e motivação de consumidores como condições de garantir crescimento econômico sustentável. Será, portanto, obrigatório para os consumidores e prosumidores abraçar a gamificação também. A gamificação não será uma escolha; será necessária para a economia política desta década²² (FUCHS, 2014a, p. 147).

²² No original: “Gamification is socially necessary: concluding from market analysis and market predictions data that Saatchi and Saatchi (Ipsos OTX MediaCT 2011), Gartner (Burke 2012) and Ernst & Young (2011) offer, the industry needs to implement gamification in most of the sectors that drive our economy. The reason for that, according to the aforementioned sources, is increasing

O reforço da possibilidade de assumir o trabalho como um jogo é o que podemos considerar como figura central da crítica à gamificação e seus motivos. “A ideologia da gamificação quer nos dizer que podemos jogar enquanto trabalhamos²³” (FUCHS, 2014a, p. 148). A esta forma de propaganda, podemos objetivar duas discordâncias teóricas que consideramos elucidativas não apenas da contradição ontológica que o processo gera, mas de caminhos possíveis para a elaboração de uma prática crítica sobre o mesmo. A primeira oposição vem de Huizinga (2010), para quem o jogo se define como atividade livre - “[...] portanto interpretado como oposto ao trabalho alienado²⁴” (FUCHS, 2014a, p. 148). Tão diametralmente opostos que o autor sugere o campo dito ‘sagrado’, dentro dos quais os jogos se *passariam*, como fonte de esperança para escapar da dialética senhor-servo, característica das relações capital-trabalho. A segunda oposição, a fim de finalizarmos esta crítica em vista de um exemplo, sugere Fuchs que esteja clara em autores como Benjamin, Adorno e Habermas que, a partir de um ponto de vista materialista - e mesmo depois de fazer crítica à perspectiva idealista a partir da qual Huizinga tratava os jogos - passam a concluir “[...] que trabalhar e jogar são duas coisas diferentes que certamente têm influência uma sobre a outra, mas que nunca podem ser harmonizadas como uma só²⁵” (FUCHS, 2014a, p. 151).

Contextualizadas ao nosso presente, frente à precarização das condições de trabalho e da reafirmação constante de uma lógica econômica e política essencialmente individualistas, nos restaria buscar ler, nos processos de gamificação, a relação que existe entre aquilo que ela ‘quer nos dizer’ - sobre seus prêmios e aprendizados - e diferenciar daquilo que ‘querem nos fazer pensar’ aqueles que contribuíram para a elaboração destes mecanismos, tanto quanto das formas de condicionar-nos ao uso e sugerir leituras específicas dos

demand for customer loyalty and customer motivation in order to guarantee sustainable economic growth. It will, therefore, be mandatory for consumers and prosumers to embrace gamification as well. Gamification is not a choice; it is necessary for the political economy of this decade.”

²³ No original: “Gamification ideology wants to tell us that we can play when we work.”

²⁴ No original: “[...] was therefore interpreted as opposed to alienated work.”

²⁵ No original: “[...] that labour and play are two different things that certainly have an influence on each other, but that never can be harmonized as one.”

fenômenos que os circundam. Se, como sugere Fuchs, esses bônus/cupons/insígnias/níveis forem semelhantes aos “[...] fornecidos em ambientes como *Farmville*, *SuperBetter* ou o aplicativo do *Starbucks*²⁶” (2014a, p. 148), se o preço a se pagar pela fidelização de clientes for permitir que o *marketing* usurpe o poder de persuasão dos jogos em nome da possibilidade de “[...] gerar valor afetivo, informacional e econômico a partir da manipulação dos sentimentos dos indivíduos²⁷” (LLAGOSTERA, 2012, p. 16), ao invés de entendê-los como presentes, temos de os conceder como um projeto de continuação da dialética hegeliana ‘senhor-servo’, transportada à personalização do consumo informacional dado, servindo para aumentar o lucro de uns e a exploração de outros. Ou seja:

Isso quer dizer que a soberania e a servidão permanecem atribuídas exclusivamente a um lado da relação provedor-consumidor. Ao consumir o tempo de jogo do *Farmville*, o jogador continua sendo um Servo [‘Knecht’] e a Zynga Corporation continua a ser o Senhor [‘Herr’]. Para além do que a mensagem ideológica promete, não é o jogador que é visitado pela vaca leiteira; o jogador é a vaca leiteira e entrega benefícios monetários à Zynga. (FUCHS, 2014a, p. 148)

A gamificação adquire valor também quando observada a partir de seus métodos. Não apenas por serem através dos quais a realidade do processo manifesta-se - tanto quanto por onde se esconde -, o que segue tem a intenção de considerar aquilo que o campo tem teorizado sobre o desenho de suas ferramentas típicas, assim como traçar relações consequenciais ao desenvolvimento de seus pressupostos - auxiliares ao desafio de evitarmos a reincidência do que consideramos em franca contradição com a potencialidade dos jogos na educação.

A fim de iniciar qualquer debate sobre os ‘métodos da gamificação’ é importante lembrar que, se considerada a universidade dos jogos enquanto experiência humana não é de gerar espanto a extensão e o interesse que os mais variados campos de

²⁶ No original: “as they are given in environments like *Farmville* (Zynga 2009), *SuperBetter* (McGonigal 2012c) or the *Starbucks App* (Starbucks Coffee Company 2014)”

²⁷ No original: “[...] on their capacity to generate affective, informational and economic value through the shaping of individual's emotions. ”

conhecimento possam desenvolver em relação a tais fenômenos. Para autores como Battistella, Wangenheim e Fernandes (2014) e Losso e Borges (2015), em suas revisões da literatura, talvez a possibilidade de crítica mais geral à gamificação seja justamente essa variedade, as quais os autores associam com dificuldades e fragilidades teóricas. Apesar de ser recorrente, mesmo que em equívoco, a associação da relação *games*/aprendizagem como representada em sua totalidade por esta denominação, a gamificação não é um campo marcado por coesão - seja epistêmica, seja metodológica. ‘Muitos campos interessados’ significam aqui, portanto, a possibilidade de aproximarem-se preocupações e objetivos que pululam em contradições invisíveis à aparência do processo. Se considerarmos corretas as considerações de Schlemmer (2014) e de Bogost (2007), se os *games* puderem ser usados tanto como processo de alienação como de incentivo ao pensamento crítico, a depender das intenções de quem os produz, o que nos resta é analisar quais ferramentas/mecânicas são escolhidas, de que maneira são utilizadas e de quais relações elas acabam evidenciando-se propositivas.

Em relação a ferramentas e suas operacionalizações, o que destacamos da literatura do campo vai dando maior contorno às formas pré-concebidas ideologicamente, tanto quanto evidenciando, no mesmo movimento, a natureza dos projetos pedagógicos com os quais relacionam-se. Para Júlia Santos e André Freitas (2017), a partir de trabalhos compreendendo entre 2013 e 2016, alguns objetivos da gamificação poderiam ser traçados a partir de semelhanças:

- (1) Aperfeiçoar habilidades; (2) Engajar e motivar alunos em atividades na sala de aula e no ambiente de aprendizagem; (3) Aprimorar a forma do aprendizado; (4) Propor desafios para contribuir no processo de ensino-aprendizagem; (5) Ocasionalmente ocasionar mudança de comportamento; e (6) Promover mecanismos de socialização e aprendizado em grupo. (2017, p. 06)

Para atingir seus objetivos, estes autores somam-se, em concordância, com Priscilla Garone e Sérgio Nesteurik (2019), a fim de apontarem enquanto ferramentas mais recorrentes nestes processos os “Desafios/Missões; *Feedback*; Recompensas/Medalhas; Pontos; Níveis; Rankings/Placar; Narrativa e Restrições” (SANTOS; FREITAS,

2017, p. 07). No mesmo texto, Garone e Nesteriuk questionam acerca da presença e oportunidade de participação dos envolvidos na realização da gamificação - estudantes, professores e programadores - pontuam duas observações que consideramos importantes à leitura da gamificação a partir dos métodos: 1) Convocam a aproximação da motivação extrínseca - e.g. pontos, níveis, medalhas - ao associacionismo e behaviorismo, o que indicaria franca contradição com um projeto crítico às pedagogias tradicionais tanto quanto com a natureza intrínseca que o jogo livre é capaz de provocar-nos; 2) constatam que os estudantes participaram, majoritariamente, nas etapas de aplicação e avaliação das experiências gamificadas às quais eram, portanto, ‘submetidos’, não sendo “[...] constatada participação do estudante nas etapas de estruturação, produção ou distribuição” (GARONE; NESTERIUK, 2019, p. 965).

A partir do exemplo de Niklas Schrappe (2014), em texto analisando a relação que a gamificação cria com a governabilidade a partir da lealdade às marcas, somos levados à materialização dessas retóricas, ideológicas e processuais: As salas VIPs nos aeroportos (*senator lounge*) e seus programas de pontos e milhas. Estas constituem uma mudança chave cuja importância não reside exclusivamente na lealdade à empresa aérea ‘a’, ‘b’ ou ‘c’, mas no modo como o consumo se transforma: de uma ação momentânea - ‘comprei passagem na primeira classe porque tinha dinheiro para tanto’ - em um processo que não apenas carrega sua própria história como faz questão de mostrar-se publicamente - ‘acesso esse *lounge* pelo meu histórico de compra visível através da cor do meu cartão e dos *badges* que o consumo gamificado me concedeu’. Ou seja: “Suas atitudes em relação às marcas parecem ser o resultado de um padrão de comportamento, motivado pelo sistema formal de regras de um jogo” (SCHRAPE, 2014, p. 28). Assim sendo,

Os passageiros das salas VIP não são indivíduos perigosos para serem presos ou trabalhadores relutantes que precisam ser trancados na fábrica, são clientes privilegiados que têm status e exclusividade por serem leais à companhia aérea. Eles não são disciplinados para se comportar corretamente ou punidos porque não se comportaram dessa ou daquela forma, eles são recompensados por seu comportamento anterior - portanto, motivados a continuar (SCHRAPE, 2014, p. 42).

Se o que havia até então como formas de controle sociais era a regulação do comportamento através de *feedback* negativo - como penas e punições -, agora, no contexto da gamificação e da *big data*, torna-se possível a implementação de formas de *feedback* positivo e em um número que, como já vimos, é objetivado a entrar no maior número possível de esferas da vida se quisermos gerar, como sugere Fuchs, um ‘crescimento econômico sustentável’.

Isso poderia ser o prenúncio de um novo modo de governamentalidade, caracterizado pelo monitoramento constante do comportamento de cada indivíduo e sua regulamentação por meios de opções previamente projetadas e mecanismos de *feedback* positivo. Pode ser o cumprimento do liberalismo. [...] Se alguém está motivado a escolher cenouras em vez de bacon por emblemas e tabelas de classificação, ele/ela não precisa saber por que as cenouras são mais saudáveis, mas apenas que dão mais pontos. Pode não ser mais necessário ensinar às crianças o valor de comer alimentos saudáveis para atingir o objetivo biopolítico de uma população saudável. (SCHRAPE, 2014, p. 43).

Odiado pelos críticos e adorado pelos ‘evangelizadores’ da gamificação, o *feedback* positivo também se associa com um poder característico das tecnologias persuasivas, utilizado por Eric Llagostera a partir de B. J. Fogg, chamado tunelamento (*tunneling*). Esta forma de orientação característica da gamificação - e dos *games* - através de procedimentos passo a passo, onde são reduzidos a pedaços menores e quantificáveis que podem ser disponibilizadas ao usuário a fim de cumprir os objetivos do sistema, se torna importante para a gamificação a partir do momento em que a ação do jogador só se torna significativa para o sistema “[...] se estiver em conformidade com os marcos por ele definidos²⁸” (LLAGOSTERA, 2012, p. 17). Ao mesmo tempo em que diz beneficiar aos usuários e à visualização e reflexão sobre seu progresso, esta somatória de métodos e objetivos, dentro do contexto gamificado, terão suas métricas vistas igualmente “[...] como recursos benéficos para os serviços e

²⁸ No original: “[...] if it complies with the milestones set by it.”

empresas que gamificam seus aplicativos: tais dados seriam indicadores confiáveis de engajamento e prazer por parte dos usuários-jogadores²⁹” (LLAGOSTERA, 2012, p. 18). Desta forma, o tunelamento se soma ao poder retórico persuasivo da gamificação e da datificação, que, portanto, escondem na realização de suas práticas as intenções privadas que nutrem em relação aos dados de seus usuários.

Consideradas as críticas, e frente à literatura que figura o campo dos jogos, aquilo que caracteriza o uso instrumentalizado e ideológico dos *games* como espécie de reforço positivo a comportamentos condicionantes do modo de produção capitalista faz provar não apenas o tamanho do problema como do nosso desafio de - enquanto educadores - possibilitarmos aos alunos espaços e tempo dedicados a uma análise desses fenômenos. No diálogo entre Caillois e Escribano é que a contradição ontológica destes processos obcecados de gamificação têm suas fragilidades expostas. Considerados a partir de sua natureza livre, Caillois sugere que a aproximação entre jogo e vida acarreta a corrupção da segunda em detrimento do primeiro. Isso porque, ao contaminar o mundo do jogo com o mundo real - onde os gestos implicam consequências inelutáveis - “[...] O que era prazer torna-se ideia fixa; o que era evasão torna-se obrigação; o que era divertimento torna-se paixão, obsessão e fonte de angústia” (CAILLOIS, 2009, p. 88–89).

Frente ao projeto de alienação continuado na exploração das condições de trabalho, Escribano confere à gamificação um objetivo duplo: Se por um lado sugere que a realidade é uma estrutura com a qual se ‘joga’, a fim de controlá-la a partir dos modelos, regras e mecânicas escolhidos para representá-la; por outro, a gamificação teria com isso a intenção final de reproduzir o sentimento de gratificação característico do trabalho não-alienado, particular aos nossos desejos, sentimentos e capacidades - portanto alheio ao determinismo produtivista do modo de produção capitalista. Assim,

[a gamificação] seria outra fórmula comercial enganosa usada para disfarçar o descontentamento e a frustração causados

²⁹ No original: “[...] seen as beneficial features for the services and companies that gamify their applications: such data would be reliable indicators of engagement and enjoyment by the user-players”

pela produção, para ocultar a falta de transparência com respeito aos benefícios reais que a empresa e seu empregador obtêm de nosso trabalho produtivo sob a forma de dividendos (ESCRIBANO, 2012, p. 212).

Considerando o que vimos até aqui, a tentativa de lançar luz ao processo a partir da análise de sua constituinte não se dá por finita. Buscando considerar a gamificação a partir de uma literatura problematizadora da educação e da arte/educação é que, no entanto, finalizamos essa sessão retomando essas críticas através de questionamentos que, apesar de serem tratados a seguir, não se esgotam neste texto. Assim, com o interesse de auxiliar na devolução dos jogos ao lugar de 'ensino' que ocuparam ao longo de um período que antecede até mesmo a nossa história, sugerimos - seguindo os passos da literatura - a retomada da crítica que Huizinga já fazia desde a primeira metade do século passado. Se o autor fundamenta seu estudo a partir de uma crítica às perspectivas psicológicas e fisiológicas - biológicas - que dominavam os estudos dos jogos, o faz para definir seu objeto de estudo, o jogo, "[...] como forma específica de atividade, como 'forma significante'³⁰, como função social" (HUIZINGA, 2010, p. 04), ou seja, procurando concebê-lo "como o fazem os próprios jogadores, isto é, em sua significação primária" (HUIZINGA, 2010, p. 04). Frente ao contexto da gamificação em seus interesses corporativos, a crítica realizada pelo autor em 1938 não apenas se refaz necessária - visto que voltamos a instrumentalizar os jogos a partir de métodos biologicistas/comportamentais - como parece atualizar-se de forma relativamente simples: O que é que precisamos, enquanto educadores, pensar e fazer para que a conceptualização da educação e da sua relação com os jogos não se transforme num assunto dedicado a discussões sobre 'produtividade'? Como a educação pode nos auxiliar na atualização dessa crítica que, quando não está buscando associar os jogos com processos irreflexivos e a-históricos, agora também percebeu a capacidade de utilizá-los como ferramenta para o projeto de manutenção e naturalização do capitalismo enquanto modo possível de produção da vida material e social?

³⁰ "É uma função significante, isto é, encerra um determinado sentido." (HUIZINGA, 2010, p. 02)

O referencial em diálogo

Considerada a escolha de aprofundamento sobre o referencial teórico-metodológico da gamificação, especificando-o a partir de considerações críticas lidas como relevantes para a compreensão do fenômeno pelo nosso campo teórico - da arte/educação e da educação -, optamos por aproveitar o espaço restante disponível de modo a sugerir uma leitura possível e que julgamos elucidativa não apenas das relações que estes processos operam, como das possibilidades que eles deixam em aberto. Para isso, o texto que segue se divide em uma tabela, onde tentamos resumir autores e considerações teóricas que consideramos em profícuo diálogo com um projeto problematizador da relação *games*/aprendizagem, e finalizamos o texto com a leitura sociosemiótica de um projeto que cremos propositivo à nossa demanda e às possibilidades dos *games* nas aulas de arte.

Quadro 1 – Autores e campos no diálogo com a gamificação

Campo	Autores	Conceito e Crítica
Educação Crítica	FREIRE	A educação problematizadora é um esforço permanente, envolvendo a totalidade dos agentes de qualquer contexto de ensino, a partir da qual “os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham” (FREIRE, 2019, p. 100)
	HOOKS	<p>“Em termos mais simples, o pensamento crítico envolve primeiro descobrir quem, o quê, quando, onde e como das coisas - encontrar as respostas para as perguntas eternas da criança inquisitiva - e então utilizar esse conhecimento de uma maneira que permite que você determine o que importa mais.” (HOOKS, 2010, p. 09)</p> <p>“[...] nos torna melhores alunos, porque nos pede para abraçar e explorar a prática de conhecer juntos, para ver a inteligência [relação homem/mundo] como um recurso que pode fortalecer nosso bem comum” (HOOKS, 2010, p. 22).</p>

	MÉSZÁROS	<p>“Não há nenhuma atividade humana da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual – o Homo faber não pode ser separado do Homo sapiens. Além disso, fora do trabalho, todo homem desenvolve alguma atividade intelectual; ele é, em outras palavras, um filósofo, um artista, um homem com sensibilidade; ele partilha uma concepção de mundo, tem uma linha consciente de conduta moral, e portanto, contribui para manter ou mudar a concepção do mundo, isto é, para estimular novas formas de pensamento.” (Gramsci apud MÉSZÁROS, 2010, p. 49)</p> <p>Para Mészáros, a conclusão de Gramsci é bifacetada: “Primeiro, ele insiste em que todo ser humano contribui, de uma forma ou de outra, para formação de uma concepção de mundo predominante. Em segundo lugar, ele assinala que tal contribuição pode cair nas categorias contrastantes da ‘manutenção’ e da ‘mudança’.” (MÉSZÁROS, 2010, p. 49–50)</p>
Arte/Educação Sociossemiótica	BARBOSA	<p>Discutir e problematizar a necessidade de articulação entre a produção, a contextualização e a fruição de imagens, sejam elas oriundas do campo das artes ou extraídas do cotidiano estão na base da Abordagem Triangular que, de acordo com Azevedo e Araújo (2015, p. 345), mostra-se “aberta, não linear, permitindo ao arte/educador o gesto de reelaborar” e, portanto, de ressignificar reiteradamente suas práticas pedagógicas em sala de aula.</p>
	ACASO	<p>Para Acaso o hiperdesenvolvimento da linguagem visual visa transformar o cidadão comum em consumidor. Isso porque “o mundo como texto foi substituído pelo mundo como imagem”, pois “quando recomendar não funciona e cativar por meio de linguagens óbvias é politicamente incorreto, resta encantar por meio de uma linguagem invisível. É nessa armadilha visual que caímos, todos os dias, sem remédio” (ACASO, 2009, p. 33–34). É preciso, portanto, fomentar o desenvolvimento do letramento (áudio)visual que permita distinguir as mensagens manifestas (explícitas e simplistas) e as mensagens latentes (implícitas e complexas), aferindo se determinada produção (audio)visual contribui para a manutenção do poder (metanarrativa) ou se desperta a reflexão crítica (micronarrativa).</p>

	GREIMAS	A semiótica admite como texto toda e qualquer manifestação verbal, não-verbal, sincrética e, ainda, no âmbito da sociosemiótica, as interações com o mundo, com o outro e consigo mesmo, buscando explicar não somente o que o texto diz, mas como faz para dizer o que ele diz, busca, portanto, explicitar “as condições de apreensão e de produção do sentido” (GREIMAS; COURTES, 2011, p. 455). Significação essa que “não é apreensível senão no momento da sua manipulação, no momento em que, ao interrogar-se sobre ela [...] o enunciador é levado a operar transposições, traduções de um texto para outro [...] a significação se acha, então, suportada e sustentada pela intencionalidade” (GREIMAS; COURTES, 2011, p. 419).
	LANDOWSKI	Para Greimas o mundo é ordenado e todas as interações são muito bem programadas visando diminuir ou eliminar os riscos. Para romper com este estado anestésico é preciso que ocorram descontinuidades. É assim que a ocorrência de um acidente irá promover “a negação ou a suspensão dos programas fixados de antemão” para que, em contrapartida, se produza sentido. (LANDOWSKI, 2014, p. 70).
Glitch	MENKMAN	O glitch promove uma mudança paradigmática de um discurso homogeneizante para outros capazes de sinalizar e de destacar a diferença e a diversidade. Isso se dá porque o glitch é capaz de promover uma “interrupção poderosa que desloca um objeto de seu fluxo e discurso comum, em direção às ruínas do significado destruído” (MENKMAN, 2011, p. 29).
	BRIZ	O glitch se desenvolve como desvio, em direção contrária à conduta esperada e planejada, desobedecendo às regras pré-definidas e instituídas, trata-se de “uma forma de trabalhar com tecnologia que questiona / desafia os usos esperados / instruídos, é sobre fazer as coisas conscientemente da maneira errada. é assim que se descobre novas maneiras de ‘falhar’” (BRIZ, 2015, s/p).

Fonte: Elaborado pelos autores

Com base nestes autores e ideias, o que vai se revelando como desafio ao ensino e aprendizagem de arte são questionamentos

acerca da audiovisualidade cotidiana, *naturalizada*, que, em relação aos jogos e sua natureza *sedutora*, complexificam-se. Esta audiovisualidade, entendida para além de sua dimensão fisiológica de percepção de estímulos sonoros e visuais, é um processo ativo no qual diferentes modos de ouvir e de ver são acionados durante a produção e a apreensão de efeitos de sentido. Quando consideradas ao nível do fenômeno empírico - mais superficiais -, nesta pressa *descontextualizante*, é que se revela também a incapacidade de ler e compreender a (audio)visualidade em sua complexidade. É dessa forma que pensamentos, conceitos, comportamentos e modos de ser vão sendo inconscientemente absorvidos.

É neste contexto de imagens que seduzem porque se fazem valer do poder persuasivo dos jogos e seus meios próprios de maquiagem processos manipulatórios, que os games 'surgem' na qualidade de processos intrincados, repletos de significações que decorrem da articulação sincrética entre linguagens visuais, verbais e sonoras - aspectos que por si só demandam elaboração sensível e inteligível de seu jogador/usuário/leitor/espectador. A leitura que segue, portanto, finaliza o texto tematizando os *games* dentro deste contexto de aprendizagem e a partir de considerações acerca do *glitch*, aportados teórico-metodologicamente pela semiótica discursiva.

Objeto, leitura e análise: *Glitch* em suas perspectivas estéticas, éticas e políticas

O *glitch* é definido como um mau funcionamento, uma falha ou uma interferência que subverte o fluxo considerado normal de um dado sistema. Normalmente é identificado por suas manifestações (audio)visuais como congelamentos, pixelizações, estilhaçamento e esgarçamento das imagens - combinados ou não com estampidos e ruídos.

Embora seja possível encontrar diferentes nomenclaturas³¹, a literatura tem reportado apenas duas tipologias definidas

³¹ As primeiras tipologias cunhadas por Moradi (2004) são o Pure-Glitch e o Glitch-Alike, posteriormente desdobram-se em: *Found Glitch/Fabricated Glitch*; *Cool Glitch/ Hot Glitch*; *Erro Próprio/Erro Programático*; *Wild Glitches/Domesticated Glitches*, mas sempre mantendo a relação de oposição entre um real e outro simulado.

originalmente por Moradi (2004): um *glitch* considerado verdadeiro, que ocorre aleatoriamente, e outro forjado, quando são criadas as condições para a sua ocorrência (*databending*, *datamoshing* e *circuitbending*) ou por meio de simulações (*softwares* e aplicativos).

Apesar de inevitavelmente ter se tornado um efeito em si mesmo, o *glitch* comporta uma multiplicidade de sentidos que fazem alusão não somente aos aspectos estéticos relativos à falha, erro, fracasso, acaso, memória, entropia, nostalgia e obsolescência tecnológica, mas ainda aos aspectos éticos e políticos. Dessa forma, o interesse despertado pelo *glitch* não se restringe ao (áudio)visual, mas também se dá pela possibilidade de manipular e subverter o uso da tecnologia e/ou sistema, submetendo-o a um comportamento não usual ou inadequado.

Em sua perspectiva subversiva e de descontinuidade, irrompe com o potencial de revelar tanto a fragilidade do código-fonte de arquivos digitais quanto dinâmicas tecno-fetichistas ou tecno-positivistas, como sintomas “da visão de mundo de seu produtor” (BRIZ, 2015), nas quais os usuários são inscritos, sejam eles conscientes disso ou não. Constitui, portanto, uma alternativa para expandir o discurso tradicional sobre a tecnologia ao refletir sobre as ideologias por trás do código em uma visão crítica das mídias digitais, incluindo os *games*.

O *glitch* em *The Uncensored Library*

Nesse contexto, toma-se como objeto empírico um dos projetos propostos pelos Repórteres Sem Fronteiras chamado *The Uncensored Library*. Trata-se de um mapa disponibilizado para *download* ou acesso direto via servidor *Minecraft*, que tem por objetivo driblar a censura em países onde não há liberdade de imprensa. Tal aspecto é compreendido aqui na perspectiva do *glitch*, uma vez que subverte o uso original, ao ressemantizar a categoria do mapa não mais como jogo, mas como fonte de informação. A biblioteca, lançada em 12 de março de 2020, *Dia Mundial Contra a*

Censura Cibernética, reúne relatórios, artigos e livros censurados em países como: México, Rússia, Vietnã, Arábia Saudita e Egito, que foram selecionados pelos Repórteres Sem Fronteira visando, com isso, assegurar um conteúdo relevante. Construída virtualmente com mais de 12,5 milhões de blocos do *Minecraft*, a biblioteca em estilo neoclássico (Figura 1) faz uma clara alusão às estruturas autoritárias que o projeto pretende criticar (MAHER, 2020; WIKIPEDIA, 2021).

Figura 1 – The Uncensored Library



Fonte: ©Minecraft. Disponível em:

https://www.minecraft-france.fr/wp-content/uploads/2020/03/01_Uncensored_Library_island2-scaled.jpg

Os games têm proporcionado não só experiências decorrentes do ato de jogar em si, mas também a possibilidade de encontros virtuais. Assim, perceber que as pessoas utilizam o videogame não apenas para jogar, mas para falar uns com os outros pelo bate-papo do jogo foi o *start* para o desenvolvimento desse projeto. A escolha por *Minecraft* – aparentemente um jogo inocente – não é aleatória e está estreitamente relacionada com a popularidade, a acessibilidade e sua pervasividade na sociedade contemporânea. Soma-se a isso, a dificuldade de legislar impondo o desligamento do servidor e os recursos que originalmente já estavam disponíveis aos jogadores como, por exemplo, o de combinar itens para a fabricação e a escrita de livros (MAHER, 2020).

Efeitos de sentido em *The Uncensored Library*

Recorremos à semiótica discursiva como metodologia de análise para explicitar as condições de apreensão e de produção do

sentido. Considera-se, portanto, que os sentidos são construídos nas relações estabelecidas com o mundo, com o outro (sujeito, objeto, animal) e consigo mesmo. A partir do plano do conteúdo e do plano de expressão, observam-se e são analisados diferentes níveis - fundamental, narrativo e discursivo -, no âmbito do que se convencionou chamar de Percurso Gerativo de Sentido.

Sobre o objeto em análise, destaca-se que *The Uncensored Library* constitui uma ação estratégica para burlar censuras governamentais impostas à imprensa por meio da apropriação e ressignificação de um jogo que subverte as relações entre *não poder-ter* x *poder-ter* acesso às informações jornalísticas.

Desta forma, identificam-se, em nível fundamental, as oposições entre: dominação x submissão; ocultação-privação-contenção x comunicação-participação-circulação de informações; despreensão x audácia; manutenção x subversão-ressignificação de um dado sistema.

No nível narrativo há os actantes-governamentais que censuram, restringem e privam o acesso às informações; os actantes-subversivos que aproveitam brechas no sistema para fazer circular informações e os actantes-*players* que podem ou sofrer a censura (em disjunção com o objeto de valor) ou buscar a informação (em conjunção com o objeto de valor). Assim, ao entrar em conjunção com o objeto de valor, isto é, *ter* acesso às informações e *ser/estar* informado (competência), os actantes-*players* passam a *poder-dever-querer-saber* para argumentar, lutar e se posicionar (performance).

No nível discursivo, tanto os actantes-governamentais quanto os actantes-subversivos encontram-se na posição de destinador-manipulador, sendo que os primeiros podem atuar por intimidação e provocação, enquanto os demais, por sedução e tentação. Tais manipulações (*fazer-fazer*) podem produzir nos actantes-*players*, considerados destinatários-manipulados, diferentes competências modais classificadas como: a) disfóricas: *não dever-saber*; *não querer-saber* e *não poder-saber*, instauradas no âmbito de uma lógica da submissão (obediência + impotência); b) eufóricas: *dever-saber*; *querer-saber* e *poder-saber*, no âmbito da lógica da soberania (liberdade + independência).

Assim, *The Uncensored Library* permite “a aparição do improvável sob a forma de pequenos acidentes na cena da

sociabilidade cotidiana” (LANDOWSKI, 2017, p. 132), aspecto que pode provocar ressemantizações capazes de promover o destinatário-manipulado a um observador social competente, a um enunciador-sujeito. Além disso, há um desvio quanto ao seu uso, isto é, ao fazer com que o *Minecraft* – objeto semântico e funcionalmente categorizado como *game*, por isso indiferenciado – passe a ser recategorizado ao adquirir uma nova significação-função: fonte de informação.

Considerações Finais

Considerada a maneira como a literatura da gamificação trata da relação *games/aprendizagem*, assim como a partir da leitura de suas práticas, destaca-se a demanda pela continuação de uma crítica ao produtivismo muitas vezes facilitado a partir desses processos. Desta forma, salienta-se a necessidade de deslocamento da ênfase na recompensa, em geral posta nos resultados de cunho conteudista, para o processo: desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, elaboração de projetos e o estabelecimento de metas em cooperação/colaboração com os estudantes – sujeitos cuja centralização no processo precisa se fazer, factualmente, em todas as suas etapas.

Reconhecer que os processos de gamificação estão presentes no dia a dia (produtos e serviços) impõe-nos a necessidade de problematizá-los e torná-los visíveis. Assim, as reflexões tecidas aqui tiveram o intuito de articular diferentes campos (arte, *glitch* e semiótica) para abordar a gamificação no contexto da educação. Fazê-lo desta maneira não apenas aponta para a incapacidade da indústria cultural de se mostrar sem contradições e fendas, como para a possibilidade de – uma vez visíveis ao contexto crítico – estas serem devidamente questionadas, reformuladas e superadas na medida em que os estudantes, ativos e unidos ao seu processo de aprendizagem, passem a considerar coletivamente os jogos dos quais irão, ou não, participar.

Por fim, numa concepção semiótica, a leitura elaborada a partir do objeto empírico, longe de tentar esgotar as possibilidades de abordagens, objetiva apresentar um simulacro dinâmico que contempla um pequeno conjunto de reflexões. Tais reflexões sugerem o planejamento de ações didático-pedagógicas capazes de proporcionar que os estudantes se apropriem e desenvolvam novas estratégias para a apreensão crítica da (áudio)visualidade. Viabilizando, conseqüentemente, que tanto os estudantes da educação básica quanto os universitários, desenvolvam competências não só para a compreensão das informações audiovisuais com que lidam diariamente, mas também, para que possam intervir no mundo.

Referências

- ACASO, María. **Esto no son las torres gemelas: cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes**. Madri: Los Libros de la Catarata, 2019.
- ACASO, Maria. **Una propuesta de análisis**. Barcelona: Paidós, 2009.
- AZEVEDO, F.; ARAÚJO, C. Abordagem Triangular: leitura de imagens de diferentes códigos estéticos e culturais. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 2, n. 3, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/2357-9854.53833>. Acesso em: 30 maio 2021.
- BARBOSA, A. M. O ensino das Artes Visuais na Universidade. **Estudos Avançados**, [s. l.], v. 32, n. 93, p. 331-331-347, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180048>. Acesso em: 3 nov. 2020.
- BARBOSA, A. M. Social reconstruction through art. **Prospects**, [s. l.], v. 32, n. 4, 2002.
- BATTISTELLA, P. E.; WANGENHEIM, C. G. von; FERNANDES, J. M. Como jogos educacionais são desenvolvidos? Uma revisão sistemática da literatura. In: XXXIV CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO, 2014, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: [s. n.], 2014. p. 1445-1454.
- BOGOST, I. **Persuasive games: the expressive power of videogames**. Cambridge, MA: MIT Press, 2007.
- BOGOST, I. **Unit operations: an approach to videogame criticism**. Cambridge, Mass: MIT Press, 2006.
- BRIZ, B. **Thoughts on glitch[art]v2.0**. Chicago: [s. n.], 2015.

CAILLOIS, R. **Les jeux et les hommes: le masque et le vertige**. Éd. rev. et augmentée, [Nachdr.]ed. Paris: Gallimard, 2009. (Collection Folio Essais, v. 184).

DETERDING, S. et al. **Gamification: Toward a definition**. Proceedings of CHI 2011 Workshop Gamification: Using Game Design Elements in Non-Game Contexts., [s. l.], p. 1–4, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/303018696_Gamification_Toward_a_definition. Acesso em: 9 jun. 2020.

DRAGONA, D. Counter-Gamification: Emerging Tactics and Practices Against the Rule of Numbers. In: **RETHINKING GAMIFICATION**. Lüneburg: Hybrid Publishing Lab, 2014. p. 227–250.

DRAGONA, D. **Counter-infrastructures: Critical empowerment and emancipation in a networked world**. [s. l.], 2016.

DUNCUM, P. Seven Principles for Visual Culture Education Art Education 63, 1. **ProQuest Education Journals**. [Internet-23.01. 2010] <http://www.mkutup.gov.tr/cgi-bin/pf/npht.cgi>, [s. l.], v. 10110, 2010.

DUNCUM, P. Thinking critically about critical thinking: towards a post-critical, dialogic pedagogy for popular visual culture. **International Journal of Education Through Art**, [s. l.], v. 4, n. 3, p. 247–257, 2008. Disponível em: https://doi.org/10.1386/eta.4.3.247_1. Acesso em: 19 dez. 2020.

DUNCUM, P. Toward a Playful Pedagogy: Popular Culture and the Pleasures of Transgression. **Studies in Art Education**, [s. l.], v. 50, n. 3, p. 232–244, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00393541.2009.11518770>. Acesso em: 8 dez. 2020.

ESCRIBANO, F. Gamificación versus Ludictadura. **Obra digital**, [s. l.], n. 5, p. 58, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.25029/od.2013.22.5>. Acesso em: 16 jul. 2020.

ESCRIBANO, F. Gamification as the Pos-Modern Phalanstère: Is the Gamification Playing with Us or Are We Playing with Gamification? In: **THE VIDEO GAME INDUSTRY: FORMATION, PRESENT STATE, AND FUTURE**. London: Routledge, 2012. p. 198–217.

FAVA, F. A emergência da gamificação na cultura do jogo. In: **GAMIFICAÇÃO EM DEBATE**. 1. ed. São Paulo: Blucher, 2018. p. 51–66.

- FEHR, D.; FEHR, K.; KEIFER-BOYD, K. **Real-world readings in art education: things your professor never told you**. New York: Falmer Press, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Curitiba: Paz e Terra, 2019.
- FUCHS, M. Gamification as twenty-first-century ideology. **Journal of Gaming & Virtual Worlds**, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 143–157, 2014a. Disponível em: https://doi.org/10.1386/jgvw.6.2.143_1. Acesso em: 16 jul. 2020.
- FUCHS, M. (org.). **Rethinking Gamification**. Lüneburg: meson press, 2014b. Disponível em: <https://doi.org/10.25969/MEDIAREP/755>. Acesso em: 16 jul. 2020.
- FUCHS, M. Subversive Gamification. In: CERMAK-SASSENATH, D. (org.). **Playful Disruption of Digital Media**. Singapore: Springer Singapore, 2018. (Gaming Media and Social Effects). p. 181–191. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-981-10-1891-6_12. Acesso em: 23 ago. 2020.
- GARONE, P.; NESTERIUK, S. Gamificação na Educação a Distância: um estudo sobre a atuação de designers, professores e estudantes no processo de design. In: XVIII SBGAMES, 2019, Rio de Janeiro. **Proceedings of SBGames 2019**. Rio de Janeiro: [s. n.], 2019. p. 960–968. Disponível em: <https://www.sbgames.org/sbgames2019/files/papers/EducacaoFull/196694.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2020.
- GREIMAS, A. J.; COURTES, J. **Dicionário de Semiótica**. São Paulo: Contexto, 2011.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir: A educação como prática da liberdade**. 2ªed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- HOOKS, Bell. **Outlaw culture: resisting representations**. New York: Routledge, 2006. (Routledge classics).
- HOOKS, Bell. **Teaching critical thinking: practical wisdom**. New York: Routledge, 2010.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- KEIFER-BOYD, K. Jogos Computacionais: Arte no Séc. XXI. In: **MAPA DO JOGO: A DIVERSIDADE CULTURAL DOS GAMES**. São Paulo: Cengage Learning, 2009. p. 123–136.
- KIM, T. W.; WERBACH, K. More than just a game: ethical issues in gamification. **Ethics and Information Technology**, [s. l.], v. 18, n. 2, p.

- 157–173, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10676-016-9401-5>. Acesso em: 7 dez. 2020.
- LANDOWSKI, E. **Com Greimas: interações semióticas**. São Paulo: Estações das Letras e Cores, 2017.
- LANDOWSKI, E. **Interações arriscadas**. São Paulo: Estação das Letras e Cores Editora, 2014.
- LEE, J.; HAMMER, J. Gamification in Education: What, How, Why Bother? **Academic Exchange Quarterly**, [s. l.], v. 15, n. 2, p. 1–5, 2011.
- LLAGOSTERA, E. On gamification and persuasion. **Proceedings of the SBGames**, Rio de Janeiro, Brazil, [s. l.], p. 2–4, 2012.
- LOPEZ, S. **Disneyland workers answer to “eletronic whip”**. Los Angeles Times, Califórnia, 19 out. 2011. p. s/p.
- LOSSO, C.; BORGES, M. Gamificação em pesquisas em educação: uma revisão da produção acadêmica. In: 6º SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 2015, Recife. **Anais [...]**. Recife: [s. n.], 2015. p. 1–19.
- MAHER, C. **This Minecraft library is making censored journalism accessible all over the world**. New York: The Verge, 2020.
- MENKMAN, R. **The glitch moment (um)**. Amsterdam: Institute of Network Cultures Amsterdam, 2011.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MORADI, I. **Glitch aesthetics**. unpublished bachelor thesis, Huddersfield, UK: University of Huddersfield, West Yorkshire, 2004.
- PILLAR, A. D. Apontamentos para leitura de desenhos animados e videoartes. In: 20º ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS., 2011, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: [s. n.], 2011. p. 295–309.
- PILLAR, A. D. Entrelaçamentos audiovisuais em produções contemporâneas. In: 22º Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Belém – Pará, 2013. **Anais [...]**. Belém: ANPAP/PPGARTES /ICA/UFPA, 2013a. Disponível em: <<http://www.anpap.org.br/anais/2013/ANAIS/comites/eav/Analice%20Dutra%20Pillar.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2020.
- SANTOS, J.; FREITAS, A. Gamificação Aplicada a Educação: Um Mapeamento Sistemático da Literatura. **RENOTE**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1679-1916.75127>. Acesso em: 15 jun. 2020.

SCHLEMMER, E. GAMIFICAÇÃO EM ESPAÇOS DE CONVIVÊNCIA HÍBRIDOS E MULTIMODAIS: DESIGN E COGNIÇÃO EM DISCUSSÃO. **Educação e Contemporaneidade**, v. 23, n. 42, p. 73–89, 2014. Disponível em:

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/1029>.

Acesso em: 21 jul. 2020.

Schrape, Niklas: Gamification and Governmentality. In: Mathias Fuchs, Sonia Fizek, Paolo Ruffino u.a. (Hg.): **Rethinking Gamification**. Lüneburg: meson press 2014, S. 21–45. DOI: <https://doi.org/10.25969/mediarep/659>.

SMITH, N.; DAYAN, L. A new Israeli tank features Xbox controllers, AI honed by ‘StarCraft II’ and ‘Doom’. **The Washington Post**, Washington, 2020. Disponível em:

<https://www.washingtonpost.com/video-games/2020/07/28/new-israeli-tank-features-xbox-controllers-ai-honed-by-starcraft-ii-doom/>.

Acesso em: 26 mar. 2021.

SQUIRE, K. From Content to Context: Videogames as Designed Experience. **Educational Researcher**, v. 35, n. 8, p. 19–29, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/0013189X035008019>. Acesso em: 18 jun. 2020.

WIKIPEDIA. **The Uncensored Library**. [S. l.]: Wikipedia, The Free Encyclopedia, 2021.

IMPLEMENTAÇÃO DAS ESCOLAS POLOS BILÍNGUES NO TOCANTINS E O CURRÍCULO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS

REZENDE, Flávia da Costa Rodrigues (UFT)¹
RODRIGUES, Domingos da Costa (UNB)²

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) é a Carta Magna da Educação. Ela legisla sobre todo o sistema educacional do país, desde a educação básica ao ensino superior. Por ser abrangente e ter por finalidade que seus preceitos sejam aplicados e garantam o acesso de toda a população a uma educação de qualidade constantemente sofre alterações.

Uma das alterações ocorreu em 3 de agosto de 2021 pela Lei nº 14.191/2021 que dispõe sobre a Modalidade de Educação Bilíngue de Surdos. Esta Lei provoca uma ampla modificação na LDB adicionando ao artigo 3º o inciso XIV o princípio de “respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdocegas e com deficiência auditiva.” Incluindo o CAPÍTULO V-A através dos Artigos 60-A e 60-B que define a Educação Bilíngue de surdos como uma modalidade de ensino independente. Que garante a oferta do ensino da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS como primeira língua em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos.

Segundo a Lei, a Educação Bilíngue deverá ser ofertada, desde o nascimento e em todo decorrer da vida, para estudantes que optarem por esta modalidade de ensino. Sendo eles “surdos; surdocegos, com deficiência auditiva sinalizante, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas”.

Essa Lei assegura o fornecimento de materiais didáticos, quando necessário possibilita apoio educacional como o atendimento especializado bilíngue. Professores bilíngues com formação e especialização adequada, em nível superior que deverão ser

¹ Mestranda em Letras; Universidade Federal do Tocantins. rcflavia@gmail.com

² Mestre em Administração Pública; Universidade Federal de Brasília. costa.erd@gmail.com

periodicamente avaliados. “Nas avaliações e nas contratações serão ouvidas as entidades representativas das pessoas surdas”.

No que se refere ao TÍTULO VIII Das Disposições Gerais, a Lei em estudo acrescenta a LDB o artigo 78-A que expressa:

Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, desenvolverão programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas.

Esse dispositivo objetiva reafirmação das identidades, a valorização da língua e da cultura, e a recuperação das memórias históricas do povo surdo. Além de garantir o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades surdas e não surdas.

De acordo com o artigo 79-C, o apoio financeiro e técnico caberá à União. Todos os programas a serem planejados carecerão da participação das comunidades surdas, de instituições de ensino superior e de entidades representativas das pessoas surdas. Permitindo assim, o fortalecimento das práticas socioculturais dos surdos e a Língua Brasileira de Sinais. Mantendo programas de desenvolvimento de currículo, de elaboração e publicação de material didático e de formação de pessoal especializado, destinados à educação bilíngue escolar, sendo que, na educação superior este público será atendido mediante a oferta de ensino bilíngue e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e ao desenvolvimento de programas especiais.

O processo de implantação das Escolas e classes bilíngues já vinha ocorrendo lentamente e pontualmente em alguns Estados brasileiros antes mesmo da Lei 14.191 ser sancionada.

Ao analisar o Anexo Único da LEI Nº 2.977, DE 8 DE JULHO DE 2015, Plano Estadual de Educação do Tocantins – PEE/TO (2015-2025) percebe-se na Meta 6, Estratégia 6.4 a regulamentação em âmbito estadual da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 dispondo sobre a “Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como meio legal de comunicação e expressão, das pessoas oriunda de comunidades surdas do Brasil no Estado do Tocantins”. A Estratégia 6.5 garante que até o fim da vigência deste PEE/TO haverá, no currículo das escolas públicas e privadas, oferta da disciplina LIBRAS em todas as etapas da educação básica.

Para viabilidade das ações, a Lei reporta-se ao Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assegurando a oferta de profissionais capacitados; “profissionais de apoio e professores(as) auxiliares, tradutores(as) e intérpretes de LIBRAS, guias-intérpretes para surdo-cegos(as), professores(as) de LIBRAS, prioritariamente surdos(as), professores(as) bilíngues” em cada escola, classes e escolas bilíngue. Propiciando uma educação bilíngue com o ensino em LIBRAS, como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua.

6.20. garantir, até o quinto ano de vigência deste PEE/TO, concurso público para professores(as) de LIBRAS, com licenciatura em Letras/LIBRAS, prioritariamente surdos(as), conforme legislação vigente;

6.21. aplicar os indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, disponibilizados pela União, garantindo a qualidade da educação bilíngue para alunos(as) surdos(as) e instituir indicadores estaduais.

Para implementação das ações foi publicado no Diário Oficial do Estado a PORTARIA - SEDUC Nº 1049, DE 16 DE JULHO DE 2021 que constituiu a Comissão para estudos da Educação Bilíngue para Surdos no Estado do Tocantins. Composta por representantes da Secretaria da Educação, Juventude e Esportes; Gerência de Educação Especial,

Gerência de Educação de Jovens e Adultos, Gerência de Educação Indígena, Gerência de Educação do Campo e Quilombola, Gerência de Ensino Médio, Gerência de Ensino Fundamental, Gerência de Currículo e Avaliação da Aprendizagem, Assessoria de Apoio aos Municípios, Diretoria de Gestão de Pessoas e Gerência de Certificação, Normatização e Inspeção Escolar. Centro de Atendimento Educacional Especializado Márcia Dias Costa Nunes - CAEE e Universidade Federal do Tocantins - UFT. Totalizando 26 pessoas entre elas 6 surdos.

Com foco na Educação Bilíngue para Surdos no Estado do Tocantins, a comissão se reuniu por diversas vezes para estudar e elaborar propostas de inserção da LIBRAS como componente curricular na Educação Básica. Os resultados preliminares foram apresentados em um evento formativo transmitido pelo youtube a todos os profissionais da educação intitulado Ciclo Formativo que ocorreu do dia 24 ao 28 de janeiro de 2022.

A live “Implantação da disciplina de Libras no currículo e Educação Bilíngues” ocorreu em 28 de janeiro, último dia do Ciclo Formativo. Contou com a participação da superintendente da Educação Básica, Markes Cristina Oliveira. Com a mediação da gerente de Educação Especial da SEDUC, Paola Regina Martins Bruno, teve como palestrantes os professores da UFT Drº Bruno Carneiro, Drº Felipe Coura e a professora surda, também da UFT, mestranda Alana Alencar.

As informações apresentadas demonstram que a equipe segue duas linhas de trabalho. A primeira, implementação da disciplina de Libras na grade curricular, que iniciará neste ano de 2022 de maneira gradativa. Inicialmente a disciplina será implementada na rede Estadual de Educação nas turmas de 1º ao 5º ano, os 6º anos e séries seguintes serão inseridas no ano de 2023. Fazendo sempre um estudo quantitativo de professores, do impacto financeiro e a logística de apoio aos profissionais.

A intenção é implantar a disciplina em 11 cidades sedes de Diretorias Regionais de Ensino que são: Palmas, Porto Nacional, Miracema, Paraíso, Araguatins, Dianópolis, Gurupi, Araguaína, Colinas, Pedro Afonso e Guaraí. Ao longo dos anos, a proposta é expandir para outras cidades fora da sede. E também estender em relação às séries, inicialmente a segunda etapa do ensino

fundamental e posteriormente ensino médio. Haverá também expansão dessa disciplina para outras modalidades de ensino como Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena e Educação do Campo. As cidades de Araguaína e Porto Nacional já ofertam a disciplina de libras nos currículos das escolas da rede municipal.

Em relação à formação de professores, o Brasil já conta com cursos de formação de professores de LIBRAS. No Tocantins, na UFT, unidade de Porto Nacional, desde 2015 há curso de Letras com habilitação em Libras, mestrado em Letras com área de concentração em estudos linguísticos e linha de pesquisa intitulada Língua Brasileira de Sinais.

Atualmente são nove mestres surdos formados pela UFT, além de outros surdos com mestrado em andamento. A UFT dispõe de professores ouvintes formados nessa mesma linha de pesquisa. São vários pesquisadores que estão se debruçando nas linhas de pesquisa de currículo de português como segunda língua e no currículo de libras como primeira língua para surdo ministrado enquanto língua materna.

A inserção da disciplina de libras na grade curricular não significa uma educação bilíngue, o que remete à segunda linha de trabalho da comissão, a implantação da educação bilíngue de surdos como uma modalidade de ensino. Conforme os palestrantes, a segunda meta, que iniciará o planejamento de maneira mais consistente agora no ano de 2022, está alinhada com a Lei 14.191/21, que elevou a Educação Bilíngue à modalidade de ensino. Que passou a ser vista numa perspectiva de língua, cultura e identidade, se desvinculando da modalidade de Educação Especial. O professor Drº Bruno Carneiro explica:

O público alvo da Educação Especial mesmo com sua diversidade possui a Língua Portuguesa como sua língua materna. No caso da pessoa surda, a língua materna é a Língua de Sinais, sendo que o português se configura como segunda língua. A Educação Bilíngue para surdo enquanto modalidade de ensino é uma educação ofertada em libras. Significa que as aulas são ministradas em libras enquanto língua de instrução. O professor vai ministrar os componentes curriculares em libras;

o ensino de matemática será em Libras, de geografia em Libras, de ciências em libras e até mesmo ensino da língua portuguesa terá como língua de instrução a Libras. Para isso, devemos pensar o quanto o território da escola é constituído como um território estrangeiro para o surdo. Ao pensarmos em uma criança surda quando ela chega na escola regular, na maioria das vezes, o porteiro não fala a língua dela, os colegas não falam a língua dela, nem mesmo o professor fala a língua dela. O material didático utilizado pela escola está estruturado numa língua que não é a língua da criança surda. O que se percebe é que parece que o surdo está no ambiente estrangeiro dentro do território nacional, pois nada é estruturado na língua dele.

O professor continua a exposição esclarecendo que o respaldo, agora oficializado pela LDB, garante a oferta da educação bilíngue com início ao zero ano, na educação infantil se estendendo ao longo da vida, permite a esse público acesso aos conteúdos escolares na perspectiva da diferença linguística, cultural e identitária. Adequando o ensino a forma específica que o surdo tem de entender o mundo e de estabelecer suas relações sociais a partir da libras. Longe da ideia de deficiência, é entender que a relação que o surdo tem com português não é de dificuldade e sim uma relação de segunda língua.

A proposta para implantação de escolas bilíngues é que em cada uma das 13 cidades sedes da Diretoria Regionais, além das 11 citadas anteriormente, inclui aqui Arraias e Tocantinópolis, haja uma Escola Polo para que seja implantada a Educação Bilíngue. Nesse caso todos os alunos surdos da cidade estudarão em uma mesma instituição. Isso se justifica visto que a Educação Bilíngue pressupõe um ambiente onde a libras circula de maneira mais consistente, mais robusta. Nessas escolas os alunos surdos terão contato com seus pares e com seus colegas surdos de diferentes idades, diferentes histórias familiares, contato com professores bilíngues sinalizantes surdos e ouvintes. Assim as informações, inclusive a nível de informalidade, passam a circular em línguas de sinais.

Nessa escola será implementado o currículo da Educação Bilíngue. Também terá toda uma preparação, formação e acompanhamento dos professores em relação à disciplina de Libras, para professores de outras disciplinas, intérpretes e toda equipe

diretiva da escola. Será preferencial a contratação de professores surdos formados em Letras Libras. O programa de formação vai se estender por longos anos. Vale ressaltar que a disciplina de libras vai ser ofertada em toda rede estadual mesmo em escolas que não tiverem aluno surdo.

O professor Drº Felipe Coura relata que objetivo da live é mais para esclarecimento, explicação do que vai acontecer. O ano de 2022 será um ano de estudo, preparação, formação, capacitação e reflexão. Ano de conhecer a realidade de cada município, de conversar com a comunidade surda, saber de todos os anseios, desafios e potencialidades. Será o tempo de organização. Serão feitas várias visitas nos municípios que sediarão essas escolas. Haverá reuniões com os profissionais que trabalharão nas Escolas Polos e também com os que vão atuar no ensino de Libras em cada município. E, a partir de 2023 iniciarão as Escolas Polos Bilíngue. É um trabalho inovador que deverá ser aperfeiçoado com as experiências diárias, dando um passo de cada vez. “Temos muito trabalho pela frente”.

De fato há muito trabalho a ser realizado pois, pensar na proposta de educação bilíngue para surdo é deixar de lado a concepção de deficiência que sempre esteve atrelada à surdez. Educação bilíngue não é um projeto de correção, onde o aluno surdo se torna um aluno ouvinte. Não requer simplesmente uma adaptação curricular das escolas regulares para escolas bilíngues. O bom desenvolvimento dessas escolas exige um aprofundado e íntimo conhecimento de causa, entender as características singulares da comunidade surda, compreender como eles percebem o mundo e de que maneira o ensino e a aprendizagem fluem neste universo surdo. Tendo posse deste conhecimento elaborar-se-á currículos específicos adequados a esta nova modalidade de ensino.

Nesta direção, no dia 1º de julho de 2021, o Ministério da Educação- MEC publicou a Proposta Curricular de Ensino de Português como Segunda Língua para estudantes surdos - PSLS que contempla toda a Educação Básica e o Ensino Superior. É uma proposta nova que servirá de base para elaboração dos currículos dos Estados e Municípios brasileiros.

Para elaborar e sistematizar a proposta teórico-metodológicas, o PSLS, foi formado um Grupo de Estudo e Pesquisa composto por 26

profissionais surdos e ouvintes que trabalham diretamente com a educação de surdos e também pesquisadores de diversas universidades brasileiras em parceria com a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos do MEC.

Desejamos com a publicação desta proposta curricular fortalecer as identidades linguísticas surdas ao propiciar novos aprendizados aos estudantes surdos a partir da aquisição da Libras como primeira língua e do aprendizado português escrito como segunda língua. Entre os objetivos desta proposta está construir práticas curriculares que oportunizem os estudantes surdos a transitar com liberdade por culturas e línguas em contato, alcançando, verdadeiramente, a inclusão escolar (BRASIL, 2021a, p. 7).

Após cerca de 8 meses de muita pesquisa, o trabalho resultou na confecção de 6 cadernos. O primeiro Caderno Introdutório apresenta a estrutura geral, com toda a base teórica e metodológica utilizadas na elaboração do material. O Caderno 1 é a proposta para Educação Infantil, o Caderno 2 a do Ensino Fundamental, anos iniciais, o Caderno 3 do Ensino Fundamental, anos finais, o Caderno 4 é a do Ensino Médio e o Caderno 5 Ensino Superior. Todos os cadernos tiveram como ilustradora a estudante surda do Ensino Médio com altas habilidades Lorrane Flaira da Silva.

A proposta foi pensada para atender não apenas os estudantes surdos, mas, também surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizante, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas. Desse modo fica o professor responsável por realizar as adaptações necessárias de acordo com o público por ele atendido.

[...] sejam feitas as adequações quanto às especificidades educacionais desses estudantes, como por exemplo na seleção dos materiais didáticos a serem utilizados e até no foco a ser colocado em algumas competências e habilidades (BRASIL, 2021b, p. 8).

O documento tem como foco o ensino mediado pela língua de sinais. A meta é que o ensino do português escrito possa ser subsidiado por recursos linguísticos e cognitivos da primeira língua do aluno. Assim, o estudante aprenderá o português escrito através da língua de sinais. Por este motivo, é fundamental que o professor domine os aspectos linguísticos da Libras para que consiga promover o contraste entre as línguas e haja uma interação comunicativa constante e produtiva com o estudante.

O currículo dispõe do uso do alfabeto/manual alfabeto/datilológico como recurso linguístico, dialógico e didático. Preocupa-se em ser visual, funcional contextualizado, contrastiva e autêntico. Utilizando também as representações com símbolos gráficos da libras, como desenho da configuração de mão, rabiscos e letras associados às palavras em português.

As principais referências utilizadas para elaboração desta proposta foram a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, por se tratar da educação nacional onde as crianças surdas estão inseridas. O Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas - CEFR, que é referência no ensino e na avaliação de segunda língua. O Currículo da Cidade Educação Especial do Estado de São Paulo e Orientações Curriculares Proposições e Expectativas de Aprendizagens por apresentar aspectos relevantes quanto ao ensino de português para surdos.

Sendo este trabalho insuficiente para exposição dos estudos dos 6 Cadernos da proposta Curricular PSLS publicada pelo MEC, segue apenas uma breve análise do Caderno 1 da Proposta Curricular para Educação Infantil.

O Caderno da Educação Infantil, de capa verde, teve como autoras Andréa Beatriz, Messias Belém Moreira, Ingrid da Costa Silva, Ivone Ramos Martins Malaquias, Rosana Maria do Prado Luz Meireles e Sandra Patrícia de Faria do Nascimento.

Inicia-se com a Carta aos Professores, onde as autoras apresentam a “Proposta Curricular Nacional PSLS direcionada à Educação Infantil. Segundo elas, é um documento inédito no Brasil, já que as propostas curriculares de educação bilíngue antes elaboradas não mencionaram a educação linguística infantil. Um currículo específico para essa faixa etária é de extrema importância já que é nesta fase que a criança começa a se relacionar com o mundo e sua

base linguística é construída. “Portanto, no caso da criança surda, é fundamental que se priorize a aquisição da Língua de Sinais Brasileira, (Libras) como primeira língua e a aprendizagem do Português escrito, como segunda língua” (BRASIL, 2021b, p. 7).

A carta explica ainda que a proposta foi pensada em um contexto ideal de ensino, e não em contexto que o estudante chega na escola em defasagem na aprendizagem. Sendo assim ela também pode ser usada como referência para elaboração de testes diagnósticos que possibilite identificar em qual nível o estudante se encontra e em qual nível está apto para ingressar.

A estrutura do Caderno 1 se organiza em três níveis de Proficiência Aprendiz Explorador, representado pela letra alpha: α_1 (creche de 0 a 1 ano e 6 meses), α_2 (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e α_3 (4 anos a 5 anos e 11 meses). Porém como se trata de currículo para ensino de português como segunda língua o Alfa 1 irá aparecer apenas no Currículo de Língua de sinais como L1. Pois nesta etapa a aquisição da Libras deve ser priorizada. O foco do ensino estruturado do PLSL deve ter início no Alpha 2. É o momento da aprendizagem em que o aluno surdo será exposto a inputs linguísticos do português como segunda língua para explorá-los naturalmente ou com a interferência do professor.

Nos níveis linguísticos alpha 2 e do alpha 3 a presença da libras é substancial nos trabalhos a serem desenvolvidos. Isso porque, nessa fase, antes da alfabetização, acontece a literacia emergente. “Literacia emergente: é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados com a leitura e a escrita, desenvolvidos antes da alfabetização” (BRASIL, 2019).

O contato precoce com o mundo letrado, através de contação de histórias, interação sinalizada, brincadeiras, imagens com significado, letras, símbolos, fará com que a literacia emergente crie um acervo que servirá de base para um melhor desenvolvimento educacional da criança.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta quais são as experiências essenciais que contribuem no aprendizado e no desenvolvimento de crianças de 0 a 5 anos de idade. Essas experiências se subdividem em 5 campos que enfatizam noções, habilidades, atitudes, valores e afetos.

Os cinco campos de experiências encontrados na BNCC foram analisados e adaptados ao contexto conforme as experiências visuais da criança surda. Na BNCC: 1º campo: o eu, o outro, o nós; 2º campo: corpo, gestos e movimentos; 3º campo: escuta, fala, pensamento e imaginação; 4º campo: traços, sons, cores e formas; 5º campo: espaço, tempos, quantidades, relações e transformações.

As adaptações ocorreram nos campos da fala, escuta e sons ficando assim: 1º campo: o eu, o outro e o nós; 2º campo: Corpo, gestos e movimentos; 3º campo: traços, imagens, cores e formas; 4º campo: pensamento, observação, imaginação e expressão; 5º campo: espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Cada campo de experiência deve ser trabalhado de acordo com as habilidades e competências correspondentes de cada quadro. Entende-se que na Educação Infantil o cerne e a brincadeira, as relações e o aprender brincando de forma visual.

A proposta está organizada em Quadro de Referência para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos, surdo-cegos e com deficiência Auditiva Sinalizantes – QREPS . O QREPS são dois espaços que organizam a proposta com todas as informações de forma clara para facilitar o manuseio e o entendimento.

O primeiro espaço apresenta a área do conhecimento que é Português Escrito para Surdos; o nível da Educação, se é Educação Básica, Ensino Médio ou Ensino Superior; etapa da educação básica; fase anual ou semestral se Ensino Superior e por fim o nível de proficiência que na Educação Infantil é Aprendiz Explorador.

No segundo espaço são duas tabelas de práticas de linguagem. Na educação infantil a primeira traz a prática de leitura visual e a segunda a prática da pré-escrita, ambas contemplam a competência geral que descreve as habilidades relacionadas e por fim o objeto de conhecimento (conteúdos), os gêneros textuais e as unidades temáticas.

Há uma coluna específica para os gêneros textuais com sugestões para cada competência e habilidade. Uso de gêneros textuais é a base para o ensino do português como segunda língua. É necessário a oferta de textos diversificados autênticos para que o

aluno conheça a estrutura correta no momento do ensino-aprendizagem.

No QRPS, em todos os cadernos, foram incluídas as competências comunicativas como habilidades as quais contemplam: competência linguística ou gramatical; competência textual; competência gramatical, competência sociolinguística, competência estratégica e competência cultural.

Como resultado desse processo de construção, a presente proposta destaca a importância do desenho e da representação gráfica no papel, além de enfatizar que o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita pelas crianças surdas precisa estar alinhado com as competências gerais e deve acontecer por meio da imagem e da representação visual, sempre acompanhada da escrita do português (legendas).

Por fim, entende-se que o propósito deste trabalho se restringe unicamente a uma análise introdutória dos assuntos aqui abordados tendo a consciência de que há muito o que pesquisar e principalmente acompanhar de perto aplicabilidade da política educacional que começa, as mudanças que a Modalidade de Educação Bilíngue de Surdos produzirá no sistema educacional e conseqüentemente, os resultados que refletirão na sociedade.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação, S. d. E. E. (2005). **Decreto n 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a lei n 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. **Proposta Curricular para o ensino de Português Escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior** (livro eletrônico): Caderno Introdutório. DIPEBS/ SEMESP 2021a.

BRASIL, Ministério da Educação. **Proposta Curricular para o ensino de Português Escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior** (livro eletrônico): Caderno I - Educação Infantil. DIPEBS/ SEMESP 2021b.

BRASIL. **LEI Nº 14.191, DE 3 DE AGOSTO DE 2021** Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>> Acesso em 06 abr. 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Senado Federal, 2021c.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 (Política Nacional de alfabetização - PNA). Brasília: MEC/Secretaria de Alfabetização - SEALF, 2019. 54 p.

CICLO DE LIVES. **Divulgação da Proposta Curricular para o Ensino de PSLs**. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=FvQYmGsyEcU&t=1723s>>

Acesso em 11 abr. 2022

CICLO FORMATIVO: Implantação da disciplina de Libras no currículo e Educação Bilíngues. 28 jan. 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=F-Ymm7jjABg>> Acessado em 08 abr. 2022.

TOCANTINS. Secretaria de Educação. Plano Estadual de Educação do Tocantins – PEE/TO (2015-2025). Disponível em: <<https://www.to.gov.br/seduc/plano-estadual-de-educacao-pee/2lu5hdwcy99>> Acesso em 08 abr. 2022

PALAVRA ESCRITA E MUSEALIZAÇÃO EM SAN BASÍLIO DE PALENQUE (SBP), CO.

SOUZA, Raquel Santos (UFSC)¹

Introdução

Ao longo do artigo aponto como a escrita e a musealização de bens e saberes em San Basílio tem contribuído à formação de crianças e jovens palenqueros/as, assim como tem facilitado a experiência de estudiosos e turistas que o visitam através da elaboração de cartilhas e da inauguração da Casa Museo “Simankongo” em 2018.

Palenque seria a nomenclatura hispânica usada para denominar a formação do que no Brasil ficou conhecido como quilombos. Em sua maioria, os turistas parecem atraídos pelo ponto turístico que existe e resiste há mais de três séculos em perspectiva contra-colonial, isso significa dizer, que há mais de três séculos seus moradores resistem à sujeitar-se à escravidão e as condições impostas pelo colonialismo Ibérico, antes e depois da abolição em 1851.

Considero o quilombo enquanto estrutura contra-colonial, em concordância com as ideias de Antônio Bispo, quilombola piauiense, para quem, o termo corresponde ao “enfrentamento entre povos, raças e etnias em confronto direto no mesmo espaço físico geográfico”².

A leitura dos textos de Maria Navarrete e Aquiles Escalantes nos informa que a formação inicial da comunidade de San Basílio de Palenque (SBP) data do século XVII e, segundo Armin Schwegler (2012) os/as palenqueros/as tem por ascendência grupos linguísticos bantu que estavam localizados na África Central. Porém, foi apenas em 2005 que San Basílio tornou-se internacionalmente conhecido após a sua patrimonialização por parte da UNESCO. O local foi reconhecido como Patrimônio Cultural e Imaterial da Humanidade.

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social pela UFSC é bacharel em História – América Latina pela UNILA. E-mail: raquelhistorias@gmail.com

² Nota explicativa do termo ainda na Introdução do texto *Colonização/Quilombos: modos e ressignificações* (2015) de Antônio Bispo dos Santos.

Segundo o dicionário de *Conceitos-chave de museologia* de André Desvallées e François Mairesse (2013, P.73b, grifo nosso):

Entende-se por *patrimônio cultural imaterial* as práticas, representações, expressões, conhecimentos e saber-fazer – assim como os instrumentos, objetos, artefatos e espaços culturais que lhes são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como fazendo parte de seu patrimônio cultural. Esse patrimônio cultural imaterial transmitido de geração em geração é recriado permanentemente pelas comunidades e grupos em função de seu meio, de sua interação com a natureza e de sua história, e lhes confere um sentimento de identidade e continuidade, contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana.

Conforme veremos, antes mesmo de sua patrimonialização, seus moradores já começavam a se articular de modo a selecionar, documentar, guardar e conservar objetos, artefatos que pudessem ser musealizados no futuro. Após o reconhecimento da Unesco em 2005, o local se tornou o principal atrativo cultural do distrito de Bolívar.

O local chegou a ser considerado um pedaço da África no solo americano. Mesmo antes da patrimonialização e da musealização de determinados objetos e SBP, os/as homens/mulheres já se encontravam familiarizados, principalmente, os mais jovens, também com a escrita da língua espanhola e da língua palenquera (variante linguística falada localmente).

Segundo Armin Schwegler (1996), a variante é formada a partir das conexões entre o português, o castelhano e o kikongo. Considera-se que hoje, a variação linguística passe por um processo de revitalização, posto que décadas atrás considerava-se que poderia vir a desaparecer (LIPSKI, 2014).

Durante o positivismo, período marcado pela racionalidade, as sociedades que possuíam práticas de escrita e de musealização foram consideradas civilizadas em detrimento das sociedades que não as possuíam, passando a ser consideradas como sociedades bárbaras e ou selvagens. Com isso, sociedades de escritas e musealizadas

tratavam de escrever no local de ‘outro’ subalternizado aquele sujeito que julgava bárbaro.

Contudo, os movimentos políticos e sociais travados entre as populações nativas e colonizadoras, as classes baixas e as elites, resultaram em um contexto de lutas e resistência que trouxeram para o presente transformações. Por isso, hoje o museu e a escrita podem ser pensados para além de um local de subjugação cultural de populações oprimidas, para atribuir modos de autonomia e liberdade dos sujeitos não ocidentais, não brancos, não ricos, não heteronormativos, dentro do mundo contemporâneo.

Interessa aqui mostrar como a prática da escrita da oralidade e da musealização do patrimônio cultural do presente a partir dessa comunidade tradicional subvertem o passado de opressão e subjugação racial.

Oralidade versus escrita? O desafio agora é romper com as falsas dicotomias

San Basílio de Palenque é descrito como uma comunidade que tem na oralidade um modo de transmissão e preservação da tradição local, o de fato está atrelado às origens bantu (Schwegler, 2012). Segundo John Lipski (2014, P. 192): “El palenquero es una lengua criolla de base afro ibérica que se habla en la aldea afrocolombiana de San Basilio de Palenque, al sur de Cartagena de Indias.” Contudo, a escrita se tornou cada vez mais presente no dia a dia e na via pública do/as palenqueras.

Cada vez mais, os jovens transformam o ambiente da lengua em apresentações literárias e gráficas, isso também, relaciona-se com a frequência com que acessam aparelhos celulares e computadores portáteis. Entretanto, a escrita da lengua palenquera não se dá apenas dentro do universo virtual. O uso da lengua entre os jovens difere do modo como os mais antigos a usam, pois as novas gerações, além de possuírem pouco domínio acabam por incorporar mais elementos do espanhol durante sua fala (LIPSKI, 2014).

A patrimonialização de SB em 2005 também foi responsável por assegurar que a lengua fosse salvaguardada, conforme vemos “el gobierno colombiano le otorgó el estatus de «patrimonio

inmaterial», los sentimientos de orgullo con respecto a la lengua palenquera han crecido inmensamente” (LIPSKI, 2014, P. 194)

Enlaces da oralidade e da literatura

Em seu texto, a moçambicana, Ana Mafalda Leite (1998) sinaliza como as culturas africanas foram falsamente recriadas como culturas orais, em oposição às culturas europeias que teriam na escrita e literatura modos de expressar-se. E, também fornece elementos para compreender porque a literatura por vezes vai ser compreendida como um modo de continuidade da Tradição Oral, vide o ofício dos "griôs"- mestres africanos (Leite, 1998).

Esse pensamento, segundo a autora, ignora casos como o do país da Etiópia, que desde o século XIII já se utilizava da escrita como modo de registro literário, ao contrário, o continente africano foi encarado como o local do "estado de natureza" enquanto Europa é posta como civilizada. Segundo Leite (1998, P 17):

A predominância da oralidade em África é resultante de condições materiais e históricas e não resultantes da "natureza" africana; mas muitas vezes esse fato é confusamente analisado, e muitos críticos partem do princípio de que há algo ontologicamente oral em África, e que a escrita é um acontecimento disjuntivo e alienígena para os africanos.

Seria um erro partir da ideia de que a civilização europeia foi o berço da tradição escrita da literatura, pois conforme afirma Ruth Finnegan (2006) a oralidade era a técnica amplamente reconhecida no período Clássico e Medieval.

Com maior frequência, hoje, em San Basílio, os jovens e as crianças acessam as mitologias e costumes internos não apenas por meio da oralidade repassada entre os mais velhos, mas também por meio da literatura escrita e das produções audiovisuais. Os materiais, em sua grande maioria, passam a ser elaborados conjuntamente com docentes locais e ou Colectivo De Comunicaciones Narradores de la Memoria "Kuchá Suto" De Palenque fundado em 1999.

Como modo de exemplificar parte da produção literária a partir de contos orais em San Basilio utilizo-me do livro infantil intitulado

“Ma Kuendo Ri Mamonasito Ri Palenge Asé” (2012), que encontrei durante a visita de campo em 2016. O material consiste no resultado do trabalho coletivo entre membros da comunidade e o Observatório del Caribe Colombiano em convênio com a Universidad De Cartagena.

A publicação de “Ma Kuendo Ri Mamonasito Ri Palenge Asé” (2012) foi realizada a partir de oficinas de escrita criativa e contos palenqueros, onde participaram cerca de 150 crianças. O material está disponível para uso interno na Biblioteca Local de San Basílio. A biblioteca está situada dentro do centro comunitário Graciela Salgado, na Calle 8 de San Basílio.

“Ma kuendo ri mamonasito ri palenge asé” (2012)

“Ma Kuendo Ri Mamonasito Ri Palenge Asé” (2012) contém contos próprios da cosmovisão palenquera, onde são narradas histórias sobre situações diversas vividas por algumas crianças que participaram das oficinas. Observamos que em todos esses microrrelatos infantis, o local, San Basílio, recebe relativo destaque. O livro foi escrito em língua palenquera com traduções para o espanhol.

O bilinguismo, ou seja, a obrigatoriedade de que os materiais didáticos, impressos e/ou audiovisuais que circulam dentro e fora da comunidade que dizem respeito ao modo de fazer e viver em San Basílio tornou-se importante recurso de revitalização e salvaguarda da lengua palenquera. Por isso, o palenquero passou a fazer parte da elaboração dos documentos oficiais locais. Na Figura 1 veremos a ilustração da capa de “Ma Kuendo Ri Mamonasito Ri Palenge Asé” (2012).

Figura 1: Capa Ilustrativa



Fonte: Arquivo Pessoal

A ilustração da capa relaciona-se com o conteúdo do livro infantil, as imagens ressaltam um conjunto de símbolos do cotidiano palenquero: o tambor, o pilão, o forno externo e a formação de cuagro. Cuagros é como são chamados os grupos divididos por faixas etárias.

Também podemos observar o crescente interesse nos estudos universitários da região que versam pela preservação do patrimônio cultural através do uso da lengua palenquera. É uma dessas produções audiovisuais que tem por intuito a difusão da cultura palenquera, ela foi produzida por acadêmicos do curso de Mestrado em Linguística da *Universidad del Atlántico* em Barranquilla, Colômbia.

A autora Regina Abreu (1996) denomina isso de Narrativa-Verdade, momento no qual as biografias de sujeitos e suas aparições representativas passam a ser reverenciadas fora e dentro dos espaços dos museus, convergindo com os interesses de rememoração de valores associados ao “bem maior”.

No âmbito da formação científica, a Museologia passa a ser a disciplina voltada ao estudo de documentação e conservação dos acervos do museu, entre outras problemáticas caras à disciplina. Podemos afirmar que, ao longo de sua consolidação, tanto a disciplina como a construção dos museus tomaram outros caminhos.

A seguir veremos a importância da criação da instituição museu no processo de seleção, conservação, documentação e exposição de objetos e saberes locais tanto aos moradores quanto ao público externo que visita o palenque.

Museo se alizar é preciso: san basílio e a iniciativa da casa museo “simankongo”

A prática de selecionar, documentar, reunir e expor, em alguma medida já estava presente nos hábitos dos colecionadores. Chamados de gabinetes de curiosidade, os primeiros museus tinham por característica reunir “animais, objetos ou obras fabulosos ou insólitos” (GIRAUDY; BOUILHET, 1990, P. 23).

De acordo com as definições e *Conceitos-chave de museologia* (2013) de André Desvallées e François Mairesse, “O termo “museu” tanto pode designar a instituição quanto o estabelecimento, ou o lugar geralmente concebido para realizar a seleção, o estudo e a apresentação de testemunhos materiais e imateriais do Homem e do seu meio.”

No Brasil, o Museu de História Natural no Rio de Janeiro, fundado em 1818, passa a se dedicar ao estudo de botânica e zoologia, o período também recepciona a instauração de diversos centros de saber e pesquisa ao longo do território brasileiro (Schwarcz, 2005). Sem perder de vista, o fato de que os museus passam a contribuir ao culto à ciência no século XIX, que teve por modelos iniciais os exemplos europeus (Lopes, 2009).

Segundo Dominique Poulot (2013, P. 136),

O museu produz, em determinado âmbito, a relação a objetos específicos, com a experiência do mundo e instrumento de conhecimento mas também como atividade social de “valor”; a legitimação da alta cultura no âmbito de museus que desconhece essa fórmula até o final do século XIX, como nos EUA, ou ainda a criação de uma cultura comum de museus na Europa do século passado.

Associado à alta cultural, os museus passaram a administrar a criação de uma cultura comum, por vezes, tais narrativas eram inspiradas por biografias selecionadas que tinham por objetivo induzir seguidores, produzir inspirações envoltas e respaldadas por acontecimentos reais e verídicos. A ‘verdade’ passa a ser o pilar dessa construção, segundo seus idealizadores.

A autora Regina Abreu (1996) denomina isso de *Narrativa-Verdade*, momento no qual as biografias de sujeitos e suas aparições representativas passam a ser reverenciadas fora e dentro dos espaços dos museus, convergindo com os interesses de rememoração de valores associados ao “bem maior”.

No âmbito da formação científica, a Museologia passa a ser a disciplina voltada ao estudo de documentação e conservação dos acervos do museu, entre outras problemáticas caras à disciplina.

Podemos afirmar que ao longo de sua consolidação tanto a disciplina como a construção dos museus tomaram outros caminhos.

Para Strànkỳ (1980, P. 103).

Se no século 19, e mesmo na primeira metade do século 20, a abordagem empírica ou intuitiva era suficiente em muitas esferas da atividade humana, a segunda metade deste século trouxe mudanças revolucionárias. Os fatores da revolução técnico-científica penetram a totalidade das realidades naturais e sociais, alterando profundamente a sua estrutura. Nenhum museu pode existir fora dessa constelação de desenvolvimento. A recente manifestação da crise no papel dos museus refletiu as contradições entre os requisitos do desenvolvimento social e o estágio que os museus haviam alcançado.

Além das novas roupagens adotadas pelos museus no âmbito das contradições ideológicas fruto das mudanças revolucionárias, estes modificaram-se periodicamente de modo, não apenas a revisitar antigos conceitos, como também, dispostos a incorporar pragmáticas contemporâneas na sua criação.

Se ao longo do século XX, os museus se tornaram um local de “representação dos outros”, no século XXI o discurso emergente das populações subalternizadas passou a ser cada vez mais participativo na “autorrepresentação” dentro dessas instituições (Oliveira, J; Santos, R, 2019).

A seguir veremos como a Casa Museo “Simankongo” criada em 2018 em San Basílio a partir da iniciativa coletiva de membros internos acabou por musealizar tanto objetos como modos tradicionais que compõem as vivências palenqueras.

A casa museo “simankongo”

*Se és uma árvore grande,
nós somos um pequeno machado
(provérbio africano)*

O provérbio acima diz respeito à importância atribuída à união e à coletividade, pois somente trabalhando juntos se poderá derrubar

os desafios. Em muitas outras ocasiões observamos como os/as palenqueros/as trabalham conjuntamente para a construção de materiais, documentários, projetos que visem o benefício da comunidade.

Segundo moradores, a Casa Museo “Simankongo” foi criada em 2018. Contudo, a inauguração oficial do museu comunitário aconteceu somente em 25 de janeiro de 2020 de acordo com a Red Cultural del Banco de la República³. Na mesma página web, vemos que a iniciativa do museu começou no ano de 2000 através de Antonia Cassiani, juntamente com outros anciões com o objetivo de “conservación y valoración de los objetos tradicionales que estaban entrando en desuso. Estos encuentros evidenciaron la necesidad de reflexionar sobre la materialidad del pueblo palenquero”.

Iniciativas como essa não são incomuns na América Latina. No Brasil, o Museu Worikg em São Paulo na Terra Indígena Vanuíre, no município de Arco-Íris, tem início a partir do acervo pessoal da kaingang Jandira Umbelino (Nhã Nhaty) e surge também a partir da iniciativa de mulheres da aldeia (Elias de Melo; Pereira, 2021). O Museu Worikg seria um museu com “a cara kaingang”, segundo Dirce Pereira, uma de suas idealizadoras e autora do texto referenciado.

Quando a gente começou a madurecer a ideia de museu, eu ficava pensando “Nossa, mas como que vai ser? Será que eu vou ter que ficar colocando uma vitrine? Será que eu vou fazer isso? Será que eu vou fazer aquilo?” Não. Eu falo que a nossa vitrine lá, ela é feita de bambu, pra fazer a nossa exposição, pra montar a nossa exposição. Muita das exposição a gente coloca um balaio aqui, um cesto aqui, um chapéu lá e tá tudo certo pra nós. Ele nunca é montado sempre do mesmo jeito, até porque eu não tenho uma regra pra isso de ficar “Ai, monta desse jeito, faz daquele jeito”, não, ele vai ser do jeito que eu quero hoje, do jeito que eu tô colocando hoje ou então do jeito que a minha Kujã (Dirce Jorge) tá querendo hoje. Então não tem, a

³Disponível em Casa Museo “Simankongo” de San Basilio de Palenque. Un lugar para conocer la vida cotidiana de la cultura palenquera .Museos Comunitarios

<https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-373/casa-museo-simankongo-de-san-basilio-de-palenque>

gente não tem um padrão assim de ficar sempre naquela mesma regra. (ELIAS DE MELO; PEREIRA, 2021, p. 26)

Assim como o Museu Worikg, a Casa Museo Simankongo no reduto começa a ser musealizada a partir de seu exterior, posto que, suas arquitetura incluindo paredes e teto, bem como, suas divisórias do ambiente interior, retratam modos e técnicas de construção antigos, que atualmente não se encontram mais em uso.

Figura 2 - Entrada da Casa Museo Simankongo



Foto do site da Red Banco Cultural de La Republica

A construção do museu tem por objetivo mostrar aos visitantes como viviam anteriormente os/as palenqueros/as e como suas casas eram construídas, sobre essa arquitetura antiga informa Raquel Souza (2019, p. 6)

As casas tradicionais feitas com bejuco Malibú (madeira local), barro misturado ao esterco, a adição do esterco ao barro, conhecimento milenar, garante maior resistência e durabilidade do barro para a construção civil, e depois são cobertas com folha de palmas. O interior é composto por cozinha, alguns dormitórios e uma pequena sala o que sugere um ambiente mais reservado e íntimo aos domésticos. Em seu exterior encontramos a cozinha (principal), um banheiro com duas divisórias e o quintal. No quintal vivem as criações de porco ou galinha, é também o local do plantio de ervas medicinais tais como boldo, camomila e erva cidreira é realizado. Ainda no exterior encontra-se o tanque com água

que serve à lavagem dos utensílios domésticos e o forno onde se cozinha.

Para a autora, a atual adesão às casas de alvenaria é responsável por alterar não apenas as divisões dos espaços exteriores e interiores das novas casas, mas também as relações interpessoais com os membros externos. As casas em alvenaria retiraram a cozinha e o banheiro dos grandes quintais e as trouxeram para o espaço interior. Através do museu os visitantes podem ver, observar e aprender sobre os modos de vida no povoado.

Revisitando e revisando alegorias

O monumento Benkos Biohó, erguido em 2014, encontra-se na Praça Central de San Basílio, em frente à Igreja Católica. A alegoria de metal em tamanho não declarado, originalmente ainda trazia nos punhos do herói Benkos as correntes que o prendiam no cativoiro de onde fugiu, conforme vemos na imagem abaixo:

Figura 3: Benkos Biohó (monumento original)



Fonte: Internet

O monumento em San Basílio foi feito em homenagem ao personagem histórico, Benkos Biohó, que teria nascido na Guiné Bissau no final do século XVI. Este é considerado o fundador do palenque. A alteração no monumental respondeu a demanda interna dos palenqueros, pois as algemas e correntes não correspondiam à figura do personagem que fugiu das amarras coloniais nem com os ideais da comunidade.

Conforme vimos, a alteração foi necessária posto que o aquilombamento, ou o ato de cimarronaje, como ficou conhecido em espanhol, diz respeito à capacidade de organização física, social e ideológica de ex-escravizados no processo de libertação da condição de cativo. Na página seguinte, vemos na figura 4 a alegoria sem as algemas.

Figura 4 - Benkos Biohó **Figura 5: Placa de identificação**



Fotos do arquivo pessoal

Considerações finais

No marco das conquistas das populações negras que foram escravizadas nas terras americanas, os palenques, marrons e quilombos foram agrupamentos contra-coloniais de expressiva autonomia e resistência política e ideológica contra as coroas Ibéricas. Marcados por séculos de luta essas populações no presente ressignificam suas aparições históricas através da escrita da oralidade e da musealização de seus espaços, práticas sociais e personagens importantes.

Segundo Leite (1998), a oralidade diz respeito a uma “atitude perante a realidade”, podemos dizer que o crescente fomento a escrita da oralidade em San Basílio, não representa de modo algum a supressão da oralidade, mas o modo como os/as palenqueros/as encontraram de conservar e transmitir suas narrativas adaptando-se ao novo contexto social, tecnológico e virtual.

Por sua vez, em concordância com as ideias sobre a musealização de bens patrimoniais de Elizabete Mendonça (2015),

acredito que a ação museal interna das comunidades tradicionais e originárias diz respeito à possibilidade de construção coletiva dos museus, onde os envolvidos apresentam-se e se autorrepresentam, ao passo que valorizam o mesmo bem patrimonializado.

Em suma, a escrita da oralidade e a musealização de bens e práticas se inserem nas novas tessituras da contação de história das populações outrora excluídas dos livros didáticos, documentos oficiais e também dos museus.

Referências

ABREU, Regina. **A fabricação do imortal: memória, história e estratégias de consagração no Brasil**. Lapa, 1996.

DE CARVALHO, Luciana Menezes. O “amor pelos museus”: obsessões pela definição de um fenômeno social; posse de um objeto; e a existência de uma disciplina científica e universitária denominada Museologia. **Revista Museologia & Interdisciplinaridade**, Vol. 9, p.29-45, 2020.

DESVALLÉES, André; MAIRESSE, François (Ed.). **Conceitos-chave de Museologia**. São Paulo: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus, 2013.

MELO, Elias de.; PEREIRA, Lipu D. J. (2021). Museu Worikg e as mulheres Kaingang. **Museologia & Interdisciplinaridade**, 10(19), 22–33. Recuperado de

<https://periodicos.unb.br/index.php/museologia/article/view/36180>

FINNEGAN, Ruth. O significado da literatura em culturas orais. **A tradição oral**. Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2006, p. 64-104.

GIRAUDY, Danièle; BOUILHET, Henri. **O museu e a vida**. Trad. Jeanne France Filiatre F. da Silva. Rio de Janeiro: Fund. Nacional Pró-Memória, p. 14, 1990.

LEITE, Ana Mafalda. Oralidade, escrita, história Ungulani Ba Ka Khosa. **Oralidades & escritas nas literaturas africanas**, p. 81-96, 1998.

LIPSKI, John. La lengua palenquera juvenil: contacto y conflicto de estructuras gramaticales. **UniverSOS**, v. 11, p. 191-207, 2014.

MENDONÇA, Elizabete de Castro. Programa Nacional de Patrimônio Imaterial e Museu: apontamentos sobre as estratégias de articulação entre processos de Patrimonialização e Musealização. **Revista Museologia & Interdisciplinaridade**, v. 4, n. 8, p. 88-106, 2015.

OLIVEIRA, João Pacheco de; SANTOS, Rita de Cássia Melo. De acervos coloniais aos museus indígenas: formas de protagonismo e de construção da ilusão museal. **João Pessoa: Editora da UFPB**, 2019.

POULOT, Dominique. **Museu e museologia**. Autêntica, 2013.

SCHWARCZ, Lília Moritz. A era dos museus de etnografia no Brasil: o Museu Paulista, o Museu Nacional e o Museu Paraense em finais do XIX. **Museus: dos gabinetes de curiosidades à museologia moderna**, v. 2, p. 119-143, 2005.

SCHWEGLER, Armin. Sobre el origen africano de la lengua criolla de Palenque (Colombia). **Palenque Colombia: oralidad, identidad y resistencia**, p. 107-179, 2012.

SOUZA, Raquel Santos. **Palenque de San Basílio: uma Apresentação da Comunidade a partir dos Hábitos Palenqueiros nos Montes María**. 2019, 61 p. Trabalho de Conclusão de Curso (História - América Latina) - Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História (ILAACH), Universidade Federal da Integração Latino Americana.

SOUZA, Raquel Santos. Comunidade Kamba Cúa (PY), Palenque San Basílio (CO) e Quilombo Apepu (BR): espaços de resistência afro-latina. In: PRIMEIRO ENCONTRO INTERNACIONAL DO MALOCA - GRUPO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM URBANISMOS E ARQUITETURAS DO SUL / v. 1, n. 1, 2017. **Anais eletrônicos [...]** Foz do Iguaçu: Edunila, 2017. p. 25-31. Disponível em: https://encontromaloca.files.wordpress.com/2021/02/todos_textos.pdf. Acesso em: 22 de Maio de 2022.

SOUZA, Raquel Santos. **Palenque de San Basílio: uma Apresentação da Comunidade a partir dos Hábitos Palenqueiros nos Montes María**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso.

STRÁNSKÝ, Zbynek Z. Sobre o tema “Museologia–ciência ou apenas trabalho prático?” (1980). **Revista Museologia e Patrimônio**, v. 1, n. 1, p. 101-105, 2008.

UM DEFEITO DE COR: CENÁRIO DE FICÇÃO E HISTÓRIA

CHAVES, Rovana (UPF)¹

Introdução:

Ana Maria Gonçalves, em seu romance *Um defeito de cor*, publicado em sua primeira edição no ano de 2006, apresenta uma relação clara entre ficção e história. A autora mostra em seu romance, um relato autobiográfico de uma personagem que viveu quase todo o século XIX.

Durante o percurso da narrativa, percebe-se que os fatos – mesmo ficcionais – relacionam-se com acontecimentos históricos. Tal movimento constrói uma ponte entre a ficção e a história. Assim, pode-se pensar que *Um defeito de cor* é um romance histórico, já que narra situações importantes que fazem parte da história brasileira a partir da perspectiva de uma mulher negra, escravizada, que lutou por sua liberdade na Bahia, mas que, além disso, visitou outros tantos lugares do país e da África.

A representação da realidade, assim, acontece a partir das subjetividades da protagonista, ao mesmo tempo em que um cenário caracterizado pela diversidade cultural e étnica é consequência da vinda dos negros africanos para o Brasil. Percebe-se que a autora se compromete em usar a escrita ficcional para refletir sobre fatos históricos através da figura do negro no Brasil. Comprova-se assim, o deslocamento entre ficção e história.

Breve contextualização da obra: *Um defeito de cor*

O romance traz a história de Kehinde, mulher africana que foi sequestrada ainda quando criança, do Reino de Daomé. Foi trazida forçadamente para o Brasil, sendo que o primeiro contato da protagonista com as terras brasileiras acontece na Bahia.

Em tal romance de Ana Maria Gonçalves, o leitor acompanha a história da vida de Kehinde, desde a infância até a vida adulta, ao

¹ Doutoranda em Letras pela Universidade de Passo Fundo – Programa de Pós-Graduação em Letras (UPF - PPGL). E-mail: rovana.c@gmail.com

longo de quase mil páginas. A obra pode ser considerada como um registro historiográfico e literário da história brasileira sob o olhar de quem, geralmente, não tem lugar de fala: a mulher negra. A narrativa em primeira pessoa é feita pela personagem já idosa numa viagem de retorno ao Brasil em busca de seu filho Luís, que foi vendido pelo pai na infância.

A personagem Kehinde é uma das representações ficcionais de Luísa Mahin, figura histórica – apesar de a história oficial contar com pouquíssimos registros historiográficos sobre a vida de Mahin. O que se sabe, no geral, é que a ex-escravizada participou ativamente do levante dos Malês em 1835 e que poderia ser a mãe do poeta Luís Gama.

Importante salientar que a relação atemporal entre ficção e história aparece fluidamente pela linguagem: uma narrativa contextualizada no século XIX, com linguagem do século XXI. Esse aspecto pode ser relacionado à ideia de deslocamento e hibridação, entre ficção e história.

Um defeito de cor apresenta muitas informações históricas a respeito da cultura, dos costumes, das particularidades do negro em diversas partes da África e do Brasil – o que enriquece consideravelmente a obra. Por vezes, algumas passagens da narrativa são fortes – o que pode ser difícil para leitores mais sensíveis – mas que é de conhecimento que realmente ocorriam com os negros nos tempos de escravidão.

Romance *Um defeito de cor* - deslocamento entre ficção e história

O romance de Ana Maria Gonçalves, *Um defeito de cor* traz à baila uma nova abordagem dos acontecimentos narrados pela historiografia. Conforme Rodrigo Lopes e Gilmei Fleck (2017, p. 93), ao trabalharem a definição de romance histórico, dizem que

O que define é seu intuito de reconstruir épocas, espaços, personagens e acontecimentos passados, cuja realidade empírica possa ser comprovada por meio de documentos oficiais de uma dada comunidade. Tal narrativa acaba funcionando como uma versão alternativa do fato ocorrido no passado, construída sob outra perspectiva.

Nota-se que os autores refletem sobre a perspectiva híbrida do romance histórico, considerando que ele envolve ficção e história. Em narrativas assim, “são as personagens históricas já imortalizadas pelo discurso oficial, juntamente ao contexto histórico no qual existiram, que fornecem a atmosfera, o espaço, o tempo e muitos dos argumentos para que o romance seja construído” (LOPES; FLECK, 2017, p. 93). O romance histórico:

Vale-se de acontecimentos anteriormente registrados pela historiografia, do seu conteúdo para criar a diegese da obra, ou seja, a ficção opera uma releitura do passado, apresentando uma intriga fictícia, mas que se torna verossímil pelo seu enquadramento na história. Nessa versão se descrevem acontecimentos que poderiam ter acontecido da forma como a arte literária os revela, mostrando causas e consequências da ação passada, renarrativizada pela voz enunciativa do discurso romanesco (LOPES; FLECK, 2017, p. 94).

Um defeito de cor apresenta fatos históricos que são narrados sob o prisma de uma personagem que se encontra no plano imaginário, mas que consegue, através da ficção, trazer à tona a dificuldade vivida pelos negros no Brasil, especificamente em Salvador, nos anos oitocentistas. Ao falar sobre Luiza Mahin, ficcionalizada em Kehinde, a narrativa desloca-se entre a ficção e a história.

A abordagem dos dados históricos funciona como base para concretizar a relação entre o tempo do romance e o tempo histórico dentro da narrativa. Na citação abaixo, confirma-se a reflexão aqui realizada, pois Kehinde conta o que ouviu da conversa entre José Carlos e alguns amigos que o visitara na fazenda:

Falavam de política, um assunto que eu já tinha ouvido comentarem na senzala grande, sobre o Brasil se tornar independente de Portugal e os escravos se tornarem independentes dos seus donos. Claro que não falavam dessa segunda parte, isso era de interesse nosso, assunto de senzala, pois achávamos que se o Brasil se libertasse de Portugal, do qual era quase escravo, nós também poderíamos pedir nossa

liberdade, ou pelo menos seria um passo nesse sentido (GONÇALVES, 2017, p. 156).

Vê-se a referência ao movimento de independência do Brasil. A visão apresentada na citação é a do escravo – que relaciona sua própria situação com a subordinação da colônia com a metrópole. Os negros, em *Um defeito de cor*, não eram alienados sobre o que acontecia em seu tempo.

Era função do senhor escravocrata mandar o capataz explicar aos seus escravos que “nada tinha mudado para os escravos, que os pretos não eram um país, que não pertenciam de fato a nenhum país e, quando muito, alguns poucos poderiam ser considerados gente, quanto mais falar em liberdade” (GONÇALVES, 2017, P.164). A empolgação dos escravos foi controlada.

É com o olhar no passado, como apresenta a citação de *Um defeito de cor*, que ocorrem os deslocamentos entre ficção e história. O romance de Gonçalves permite ao leitor refletir sobre a história considerada oficial por livros teóricos sobre o tema, livros didáticos e demais fontes, o que estreita a narrativa do gênero de romance meta-ficcional. Para Jacomel e Silva (2009, p. 740), “o que diferencia a meta-ficção historiográfica de um romance histórico é a autorreflexão causada pelo questionamento das ‘verdades históricas’”.

Então, Jacomel e Silva dizem que

O resgate de um acontecimento feito através da obra de arte sempre gera polêmica, pois nessa ‘visita’ ao passado podem-se descobrir ‘verdades’ até então não reveladas, devido às relações de interesse e poder de ‘grupos’ conservadores.

Sandra Pesavento (2003, p. 37), ao discutir as aproximações e os distanciamentos entre a história e a literatura, mostra que ambos “obtêm o mesmo efeito: a verossimilhança com a diferença de que o historiador tem uma pretensão de veracidade”. O ficcionista, ao falar sobre o mundo sem obrigação total com a verdade, tem a liberdade de escrita que o historiador não tem. Tal liberdade pode passear muito entre a imaginação e a história.

Porém, liberdade de escrita não é sinônimo de falta de compromisso com a realidade. O texto literário possui vida própria – como é de conhecimento para qualquer leitor. Pasavento ressalta que “no mundo do leitor, este texto adquire novos sentidos, imprevistos na sua feitura, para além da própria linguagem metafórica da literatura que aponta para dizer outras coisas para além do que é dito” (2003, p. 38).

Logo, o romance de Gonçalves convida os leitores a refletirem sobre as dificuldades enfrentadas pelos negros no Brasil oitocentista. A obra oferece aos leitores – principalmente aos afrodescendentes – um momento de reflexão sobre os percalços que são reflexos do passado histórico e existentes na sociedade brasileira até hoje. A filósofa Angela Davis (2005, p. 13), ao falar sobre a necessidade de pesquisar as experiências das mulheres negras, salienta que:

El día en que alguien exponga la realidad de las experiencias de las mujeres negras bajo la esclavitud mediante un análisis histórico riguroso, ella (o él) habrá prestado una ayuda inestimable. La necesidad de emprender un estudio de estas características no sólo se justifica en aras de la precisión histórica, sino que las lecciones que se pueden extraer del periodo de la esclavitud arrojarán luz sobre la batalla actual de las mujeres negras, y de todas las mujeres, por alcanzar la emancipación.

Um defeito de cor, como romance histórico e não um texto historiográfico, cumpre essa função. A pesquisadora Daiana Santos (2015, p. 172) afirma seu marcante papel metafórico sobre o Brasil contemporâneo, já que o referido romance instiga o leitor a repensar o imaginário da identidade brasileira. Esse é mais um sinal de que a ficção pode ter relação com a história em sua construção literária.

A escravidão e a representação dos fatos históricos desenham o ambiente social, que é cenário para diversos personagens reais, como Manoel Calafate (participante da Revolta dos Malês), Francisco Sabino (um dos líderes da Sabinada) e Francisco Félix de Souza (traficante de escravos que conseguiu chegar à posição de chachá – vice-rei de Uidá).

As cenas que envolvem tais personagens e também outras personagens fictícias, remontam a historicidade do romance aliada à

construção imaginária do mesmo. Para Cosson e Schwantes (2005, p. 31-32):

O que enseja o uso do adjetivo histórico em um romance é a presença da história como parte constitutiva da obra, isto é, a certeza de que sem a presença daqueles personagens que são pessoas e sem os episódios conhecidos como históricos, o romance seria outro.

Tais estudiosos ressaltam três aspectos do romance histórico: o modelo “tradicional”, que “faz da história um cenário para o exercício da ficção”. Aqui, a relação de apoio entre romance e história é aspecto indispensável, já que o historiador tem o papel de tratar da política enquanto o romancista tem a função de representar a vida privada (COSSON; SHWANTES, 2005, p. 31-32).

Em relação ao romance histórico, ainda conforme os autores acima mencionados, é aquele “que reescreve a história através da ficção” (2005, p.32). O texto tem um papel político claro, em que “as personagens que são pessoas saem do papel de meros acessórios históricos para ocupar, lado a lado com as personagens inventadas, o centro da narrativa” (2005, p.34).

Em consequência de tais reflexões, a modalidade chamada “metaficção historiográfica”, que “recusa os pactos de vizinhança” entre os discursos ficcionais e historiográficos, desvela o caráter narrativo da história (2005, p. 35). Entende-se que o romance histórico usa a reflexão que possibilita o “cruzamento dos gêneros e o rompimento de fronteiras”. Para complementar essa análise, outra questão da metaficção historiográfica está quando coloca “em primeiro plano a autoconsciência de que a história e a literatura são construções discursivas, motivo pelo qual é possível reescrever o passado como ficção e a ficção como passado” (2005, p. 35).

O leitor de *Um defeito de cor* pode perceber que o romance apresenta as três classificações mencionadas. Contudo, Cosson e Schwantes percebem uma variante do romance histórico que se alterna entre o modelo revisionista e o tradicional. Assim, tal variação

é aquela que olha a história da perspectiva daqueles que usualmente não frequentam os manuais de história, ou, se o

fazem, servem apenas para denominar o coletivo. Trata-se de tomar o anônimo ou o povo personificado como agentes da história, fazendo com que os episódios sejam relatados a partir desse olhar que não determina o rumo dos acontecimentos por não ter poder, mas os vivencia e pode dar a eles um sentido outro, diverso daquele que se encontra escrito e inscrito no registro oficial.

Ao pensar na presença de *um defeito de cor* na literatura afro-brasileira, e que essa obra apresenta um profundo olhar crítico sobre os negros no Brasil e, além disso, dá lugar de fala a minorias que foram e, por vezes, são ainda excluídas na sociedade, essa variação parece ser algo que abarca o romance aqui comentado. Assim, quando se olha para o passado brasileiro através de um romance histórico, Gonçalves olha para uma sociedade considerada racista. Há que se dizer que tal olhar é carregado de significados diferenciados, já que se trata da visão de uma mulher negra sobre a história brasileira. A fala da protagonista propõe a reescrita da história num ambiente literário que representou a mulher e o homem negro.

Um defeito de cor apresenta-se como um romance histórico e que representa um espaço social que envolve a escravidão aliada à mobilidade de uma mulher negra (Kehinde) – que exerce um deslocamento importante para a própria narrativa. Logo, a reflexão sobre os deslocamentos da protagonista, como também dos que acontecem entre a ficção e a história, é salutar para compreender a proposta do romance, bem como a representação do negro na história brasileira.

Considerações finais:

Kehinde, ao ter contato com personagens que ficaram na África e também que retornaram depois da experiência nas Américas, pode ser vista como uma mediadora dos contatos e conflitos sociais e culturais entre tais comunidades, principalmente entre Uidá e Lagos. No que diz respeito a passagem dela na África, fica claro o seu deslocamento contínuo. Casou-se, mas não com um daometano. John, seu novo companheiro, natural de Freetown, trabalhava para um inglês no comércio de ambos lados do Oceano Atlântico. Com ele,

teve dois filhos, Maria Clara e João – que depois de maiores foram estudar na França.

Kehinde não se adaptou ao ambiente social em que estava inserida, mesmo com boa repercussão de seus empreendimentos na África. Esse aspecto era oposto a precariedade da vida de seus amigos africanos, já que os retornados, geralmente, conseguiam uma vida melhor, em consequência do que aprenderam no exílio forçado.

Os deslocamentos em *Um defeito de cor* contrapõem o entendimento de uma “mãe África”. Isso aparece em alguns trechos da obra, a exemplo de quando Kehinde e outros libertos decepcionaram-se com o que viram ao pisar de novo em solo africano:

Eu não me lembrava muito bem da África que tinha deixado, portanto, não tinha muitas expectativas em relação ao que encontraria. Ou talvez, na época, tenha pensado isso apenas para me conformar, porque não gostei nada do que vi. Nem eu nem os companheiros de viagem que estavam retornando, como o Acelino e o Fortunato, que se lembravam de um paraíso, imagem bem distante da que tínhamos diante de nós (GONÇALVES, 2017, p. 731).

Essa passagem pode representar a sensação de outros africanos retornados, já que diversos não encontraram seus familiares, nem seus lares, visto que estes também foram vítimas de guerras e conflitos étnicos. O caminho de Kehinde tem relação direta com a ficção e a história. Todo esse quadro trouxe à tona a luta daqueles que até hoje, em alguns momentos, têm suas vozes silenciadas.

Entende-se que o romance *Um defeito de cor* colabora para a reflexão sobre a escravidão no Brasil, já que revisita o passado, questiona-o e olha para o contexto social do momento presente.

Referências

- COSSON, Rildo; SCHWANTES, Cíntia. Romance Histórico: as ficções da história. **Itinerários**, Araraquara, v. 23, p. 29-37, 2005.
- DAVIS, Angela. **Mujeres, raza y clase**. 2. ed. Traducción de Ana Varela Mateos. Madrid: Akal, 2005.

GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor**. 14. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2017.

JACOMEL, Mirele Carolina Werneque; SILVA, Marisa Correa. Discurso histórico e discurso literário: o entrelace na perspectiva da metaficção historiográfica. In: CELLI – Colóquio de estudos linguísticos e literários, 3, Maringá, 2007. In: ANAIS DO III CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS. Maringá, 2009, p. 740-748.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. O mundo como texto: leituras da História e da Literatura. In: **História da educação**. ASPHE/FaE/ UFPel, Pelotas, n. 14, p. 31-45, set. 2003.

SANTOS, Daiana N. El océano como espacio de confabulaciones identitarias con Um defeito de cor. In: El océano de fronteras invisibles: relecturas históricas sobre (¿el fin? **ANTARES**, v. 12, n. 26, maio/ago. 2020 141 de) la esclavitud en la novela contemporânea. Madrid: Verbum, 2015, p. 164-200. (Colección Ensayo).

A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NO CEARÁ: MAPEAMENTO DE TESES E REFLEXÕES SOBRE A ÁREA

GOMES-SOUSA, Francisco Ebson (UFPB/UFERSA)¹

SILVA, Charlene de Lima Alexandre da (UFPB)²

VARELA, Ângela Brasil Claudino (UFPB)³

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra (UFPB)⁴

Introdução

O campo da Aquisição de Linguagem (AL) se torna cada vez mais denso e vasto quando pensamos nos princípios da psicolinguística desde os primeiros estudos e reflexões sobre as falas das crianças sobre o adquirir ou aprender ou desenvolver de suas linguagens. Vemos com Lorandi; Cruz; Scherer (2011) que podemos refletir sobre o processo e estudo da aquisição de linguagem “em três grandes momentos: o período dos estudos de diário (1876-1926), o período dos estudos com amostras amplas (1926-1957) e o período atual, de estudos longitudinais (a partir de 1957)” (p. 144).

Sendo a primeira parte vinda de um viés behaviorista ou comportamentalista que precisaria ser descrito e documentado dentro de visões mais científicas em relação aos estímulos e ou até mesmo das mais recentes visões sobre a ampliação de visões como esta, como o caso da compreensão que a consciência é um aspecto dialético na relação do eu como o outro constituída no contato social e demarcada historicamente.

Tencionar sobre as produções nesta área multidisciplinar que é a aquisição da linguagem é compreender a mesma sobre diversos vieses e abordagens teóricas que vão evoluindo com o passar do

¹ Doutorando em Linguística pelo PROLING da Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Professor de Libras da Universidade Federal do Semi-Árido - UFERSA. E-mail: ebson.gomes@ufersa.edu.br.

² Mestranda em Linguística pelo PROLING da Universidade Federal da Paraíba - UFPB. E-mail: charlene.limaalexandre@gmail.com;

³ Mestra em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB. E-mail: angelabcvarela@gmail.com;

⁴ Doutora em Linguística no Departamento de Língua Portuguesa e Linguística - DLPL e no PROLING da Universidade Federal da Paraíba - UFPB. E-mail: marianne.cavalcante@gmail.com.

tempo. Assim, construir um estado do conhecimento sobre a temática, torna-se foco nesta produção, em que realizamos um recorte geográfico das teses produzidas por universidades públicas e privadas no estado do Ceará que foram disponibilizadas no Catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes⁵.

Dessa forma, podemos perceber com o estudo, que as produções no estado são ainda mais focadas nas universidades públicas federais, tendo produções que são voltadas para as áreas de Linguística, Linguística Aplicada; Educação e Fonoaudiologia. Em que realizamos um recorte temporal de 1980 a 2021 e todos os dados encontrados, especificamente de teses, constituíram o nosso corpus de análise.

Referencial teórico

A aquisição da linguagem é o ponto de partida para refletir as produções científicas observadas nesta pesquisa, com vistas ao estado do Ceará, suas produções, dissertações, catálogos e teses, nas áreas da surdez, síndrome de Down, linguagem infantil e aquisição da escrita em crianças típicas e atípicas.

A aquisição da linguagem sempre foi considerada um campo de discussão amplo e complexo e desperta interesses de vários estudiosos. O estudo dela pode esclarecer sobre a criança, seu desenvolvimento, as relações em que as crianças estão inseridas e seu mundo consigo e com o outro. Consoante Faria (2012, p.12) a aquisição da linguagem “está inserida na área da psicolinguística que teve origem na junção de dois campos de estudo: psicologia e linguística”.

No que tange a psicologia na área de aquisição destacam-se Piaget e Vygotsky, Piaget (1976) apresenta os períodos de desenvolvimento que uma criança passa, são eles: o sensório-motor, pré-operatório, operações concretas e operações formais, de acordo com o autor essas são as etapas que os infantes devem passar uma após a outra. Ele destaca que a aquisição é uma representação simbólica, esta aquisição depende do desenvolvimento da

⁵ <https://catalogodeteses.capes.gov.br/>

inteligência de cada criança e ela é responsável por várias capacidades cognitivas.

Para Vygotsky (1999) na Teoria Sócio-Histórica, a psicologia sociointeracionista que estuda a linguagem e seu comportamento cognitivo e social, ela está diretamente ligada à sua relação propiciada por interações sociais. Para ele, a criança é constituída pelo meio ao qual está inserida, sua relação direta com objetos concretos e o contato com os outros devem ser mediadas.

Como também, o teórico Bakhtin (2004) defende a linguagem como ferramenta psicológica mediada entre a relação do outro com o mundo, é por meio dela que o homem se constitui como sujeito e se diferencia, por exemplo, dos animais. A linguagem é uma prática social construída pela interação, assim se constrói um repertório linguístico e identitário, um processo contínuo.

Saussure (2002), considerado um dos autores mais importantes na área da linguística, aponta que a linguagem deve ser vista em sua totalidade, que pertence ao domínio individual de cada sujeito, como também social, fisiológico e psíquico, cultural e histórico. O pensamento e a linguagem são indissociáveis, isto é, proporcional a junção que os constituem.

Tomasello (2003) defende a linguagem, como constituintes culturais, uma experiência humana que se constitui através de atividades sociocomunicativas, é uma faculdade ontogenética que se pode destacar as atividades comunicativas não linguísticas e de atenção conjunta. Para o autor suas bases são sociocognitivas e sociointeracionistas, a interação é primordial, pois com ela pode-se entender como essas funções ajudam no aprendizado de símbolos linguísticos que possam dar conta de a criança adquirir a linguagem e em seu meio social entender o mundo.

Chomsky (1977), por outro lado, defende que a criança faz uso da linguagem dotada por uma função genética e não em conjuntos, para os linguistas inatos, a linguagem tem bases biológicas, trata o cérebro como um órgão que precisa de *input* e *output* linguístico, os indivíduos já nascem com disposição para a aquisição.

Para o autor (1977, p. 132), a linguagem e seus *input* e *output*, infere que:

A constituição de uma teoria da aprendizagem como possibilidade lógica, envolve, em primeiro lugar, a seleção de organismos (O), e de domínio do conhecimento (D), assim obtemos uma teoria da aprendizagem (TA) do organismo (O) de domínio (D). A TA conta como organismo de entrada (*input*) e saída (*output*). Para cada domínio de saída temos estruturas cognitivas, elementos de estados cognitivos, podemos chegar a uma teoria de aprendizagem aplicada à linguagem.

No que tange às crianças típicas e atípicas, pode-se considerar Vygotsky (2011) quando explica, em sua teoria, que o desenvolvimento atípico não se refere apenas às limitações biológicas, porque elas, sozinhas, não determinam tal desenvolvimento, mas sim às limitações sociais, porque a sociedade gera estereótipos para inferiorizar as pessoas com deficiências, transtornos e/ou síndromes.

As crianças que apresentam o desenvolvimento típico, ou seja, o que é esperado dela nos estágios apresentados segundo Piaget (1976), no período cognitivo, ou o utilizado por Vygotsky (1999) pela Zona de Desenvolvimento proximal, já que para estas crianças podem se beneficiar de maior uso de produção gestual, como também da aquisição lexical.

Uma criança com desenvolvimento típico da linguagem apresenta o que se é específico e esperado dentro de uma faixa etária. O atípico, que não é esperado, dentro dessa possível “normativa” de faixa etária de desenvolvimento, o que pode ocasionar a atipia: questões biológicas, uma deficiência, um transtorno, uma síndrome, um cromossomo, além disso há questões ambientais que não favorecem esse desenvolvimento, como a falta de estimulação, como também os aparatos sociais.

De acordo com Vygotsky (2004) levando em consideração a criança atípica, não são as suas especificidades e singularidades em si, mas a exclusão das relações sociais, pois os estigmas que acompanham este sujeito são maiores que as questões biológicas. Observa-se isso no dia a dia, em pessoas com atipias e nas crianças com Síndrome de Down e pessoas surdas, foco deste documento.

A síndrome de down revela uma alteração provocada pelo cromossomo 21, em 1958 o geneticista Jérôme Lejeune descobriu que as células produziam o trissomia do 21 a mais, ao invés de 46 essa

produção aumentava em mais um, totalizando 47 cromossomos. Langdon Down foi médico e descobriu atipias nítidas que diferenciavam as crianças, assim recebeu o nome de Síndrome de Down (PUESCHEL; REILLY, 2003).

De acordo com Siegfried M. Pueschel (1995, p. 54):

Lejeune relatou que a criança com Síndrome de Down tinha um pequeno cromossomo extra. Em estudos de tais crianças, ele observou 47 cromossomos em cada célula, ao invés dos 46 esperados e, ao invés dos dois cromossomos 21 comuns, encontrou três cromossomos 21 em cada célula, o que levou ao termo trissomia 21. Geneticistas detectaram, subsequente, que, além deste, havia outros problemas cromossômicos em crianças com Síndrome de Down, ou seja, translocação e mosaicismo.

A pessoa surda, além de sua deficiência que não pode ser negada, ela se comunica usando a Libras, assim, o sujeito surdo apresenta uma língua usada pela comunidade e possui direitos linguísticos, já que se comunica através de uma língua própria. Segundo Skliar (2000), o surdo pertence a uma comunidade linguística minorizada, na qual a língua de sinais é componente identificatório do grupo, pois eles – os surdos - compartilham valores culturais, formas de socialização e transmitem esta língua a outros surdos naturalmente.

Goldfeld (1997, p. 159), explica sobre o surdo e a linguagem:

A história dos surdos comprova as idéias de Vygotsky e Bakhtin quanto à importância da linguagem no desenvolvimento do pensamento e da consciência, mostrando também que a sua aquisição pela criança deve ocorrer através de diálogos, conversações, já que, sem uma língua de fácil acesso, os surdos não conseguiriam participar ativamente da sociedade.

Para a análise contida nesta pesquisa, utilizou-se da plataforma CAPES, caracterizar as pesquisas no que concerne a criança com síndrome de Down e crianças surdas. Esta ferramenta de

pesquisa propicia levantamento de catálogos, teses e dissertações, artigos e periódicos. Assim é possível identificar escritas sobre e formar informações: o objetivo do estudo, os métodos empregados para coleta dos dados e os principais resultados obtidos disponíveis em suas bases de dados.

Metodologia

Apresentar um panorama das pesquisas desenvolvidas no estado do Ceará relativas à área de aquisição de linguagem em teses entre os anos de 1980 a 2021 é o que propomos nesta produção. Dessa forma, para atingir tal objetivo, desenvolveu-se um estado do conhecimento que segundo Morosini e Fernandes (2014) se constitui na: “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo” (p. 102), em que neste conjunto podem englobar revistas, teses, dissertações e outros.

Vemos com Silva (2005) que o processo de construção do estado do conhecimento pode ter um caráter quantitativo que se pode aprofundar por uma análise mais qualitativa. Dessa forma, realizamos nesta pesquisa uma abordagem quantiquantitativa. Inicialmente escolhemos o catálogo de dissertações e teses da Capes⁶ por ser uma plataforma de fácil acesso e concentração das informações consolidadas e que mostram a realidade do cenário do sistema nacional de pós-graduação do nosso país de acesso livre e gratuito para a consulta de todos.

Com o intuito de encontrarmos produções realizadas no estado do Ceará que falassem sobre a área da aquisição de linguagem e suas interfaces com a educação e a fonoaudiologia no referido estado usamos os descritores divididos em três seções: **1 - Educação e AL:** “Educação e Aquisição da linguagem”; “Ensino e Aquisição da Linguagem”; “Linguagem Infantil”, “Aquisição da Escrita”; **2 - Surdos e a AL:** “Surdez e Aquisição da linguagem”; “Libras e Aquisição da Linguagem”; “Linguagem Infantil e surdez”, “Aquisição da Escrita e

⁶ A plataforma criada pela Capes em 2002 vem trazendo pesquisas desde os tempos mais longos, mesmo que alguns apenas tenham menção aos seus resumos, mas indicam as produções realizadas.

Surdez”; e 3 - **Síndrome de Down e AL**: “Síndrome de Down e Aquisição da linguagem”; Síndrome de Down e Linguagem Infantil”. Apresentamos na seção seguinte os nossos principais achados.

Mapeamento das teses sobre a AL no estado do Ceará

Consoante à proposição pensada, apresentamos a seguir o mapeamento das teses sobre a aquisição da linguagem no estado do Ceará dessa forma, usaremos a mesma divisão para fins didáticos em três partes: 1 - Educação de AL; 2 - Surdos e AL e; 3 - Síndrome de Down e AL.

Educação e AL

Foram encontrados 21 (vinte e um) trabalhos com os descritores “Educação” e “Aquisição de Linguagem”, com produções de teses datadas de 1997 a 2019. Contudo, todas as produções são de outros estados brasileiros, não foram encontradas produções no estado do Ceará. Com os descritores “Ensino” e “Aquisição de Linguagem”, foram encontrados 24 (vinte e quatro) trabalhos com produções de teses datadas de 1997 a 2018. Contudo, todas as produções são de outros estados brasileiros.

Já com os descritores “linguagem infantil” e “aquisição da escrita” começamos a ver as primeiras produções no estado. Foram encontrados 60 (sessenta) trabalhos com o descritor “Linguagem Infantil”, com produções de teses datadas de 1987 a 2021. Especificamente foram encontradas 03 (três) produções no estado do Ceará, as produções podem ser vistas no quadro abaixo:

Quadro 1: Teses encontradas para os descritores Educação e Aquisição de Linguagem

Tese	Autoria	Ano	Título	Doutorado	Universidade
1	OLIVEIRA, ROSE MARIA LEITE DE	2009	O que revelam os textos das crianças: atividades metalinguísti	Doutorado em Linguística	UFC – Universidade Federal do Ceará

		cas na escrita infantil			
2	VASCONCELOS, RAQUEL CELIA SILVA DE	2013	Teatro infantil e educação em Walter Benjamin	Doutorado em Educação	UFC – Universidade Federal do Ceará
3	BARROSO, LIA MARIA BRASIL DE SOUZA	2018	Caracterização de aspectos linguísticos e extralinguísticos em crianças com e sem queixa de transtornos da linguagem falada (TLF) caracterização de aspectos linguísticos e extralinguísticos em crianças com e sem queixa de transtornos da linguagem falada (TLF)	Doutorado em Linguística Aplicada	UECE – Universidade Estadual do Ceará

Fonte: Elaboração própria (2022)

Como podemos ver acima, as teses são de 2009, 2013 e 2018, sendo assim bem recentes e de várias áreas do conhecimento, como o caso da linguística, linguística aplicada e educação, e produzidas pelas universidades do estado à nível estadual e federal. Da mesma forma, podemos perceber que com os descritores “Aquisição da escrita”, foram encontrados 95 (noventa e cinco) trabalhos, com produções de teses a partir de 1996 a 2021. Especificamente foram encontradas mais 03 (três) produções no estado do Ceará.

Quadro 2: Teses encontradas para o descritor aquisição da escrita

Tese	Autoria	Ano	Título	Doutorado	Universidade
1	PEREIRA, CACIANA LINHARES	2012	Psicoses na infância e escolarização: uma pesquisa colaborativa na rede regular de ensino	Doutorado em Educação	UFC – Universidade Federal do Ceará
2	MELO, CLAUDIAN A MARIA NOGUEIRA DE	2015	Estudo comparativo entre programas de formação de professores alfabetizados: análise dos aspectos políticos e pedagógicos	Doutorado em Educação	UFC – Universidade Federal do Ceará
3	BARBOSA, ANA PAULA LIMA	2016	Avaliação de alunos com deficiência intelectual no atendimento educacional especializado do município de Fortaleza - CE: diagnóstico, análise e proposições	Doutorado em Educação	UFC – Universidade Federal do Ceará

Fonte: Elaboração própria (2022)

Sendo todas as produções desta vez voltadas para área da educação, ao pensarmos no processo inter e multidisciplinar que se encontra a área da aquisição de linguagem, em que nestes últimos trabalhos são pesquisas voltadas para uma visão não tão específica da AL, mas que perpassam todo o processo escolar de crianças em fase de escolarização.

Surdos e AL

Interessou-nos também investigar as produções sobre crianças atípicas, como é o caso das crianças surdas e como se dão as pesquisas sobre a área da AL para surdos, envolvendo ou não a Libras neste processo. Dessa forma, foram encontrados 12 (doze) trabalhos com os descritores “Surdez” e “Aquisição de Linguagem”, com produções de teses datadas de 1999 a 2021, sendo apenas um do estado do Ceará.

Quadro 3: Teses encontradas para os descritores surdez e aquisição de linguagem

Tese	Autoria	Ano	Título	Doutorado	Universidade
1	LOUREIRO, MARTA CAVALCANT & BENEVIDES	2015	Das práticas escolares ao exame nacional do ensino médio (ENEM): a experiência avaliativa de alunos surdos na cidade de Fortaleza – CE	Doutora do em Educação	UFC – Universidade Federal do Ceará

Fonte: Elaboração própria (2022)

Ao percebermos a produção, ela fala em partes sobre o processo de aquisição de linguagem para surdos, uma vez que retoma as questões do processo de avaliação em segunda língua e até mesmo o processo de acessibilidade do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Já com os descritores “Libras” e “Aquisição da Linguagem”, foram encontrados 11 (onze) trabalhos datados de 1999 a 2021. Contudo, todas as produções são de outros estados brasileiros, não foram encontradas produções no estado cearense.

Da mesma forma, vemos o mesmo panorama para os descritores “Linguagem Infantil”, “Aquisição da escrita” e “Surdez”. Foi encontrado apenas um trabalho com o descritor “Linguagem

Infantil” e “Surdez”, datada de 2016, pela USP em um doutorado em otorrinolaringologia. Já para o segundo, foram encontrados 4 (quatro) trabalhos com o descritor “Aquisição da escrita” e “Surdez”, com produções de teses datadas de 2004 a 2014, contudo, não foram encontradas teses no estado analisado.

Síndrome de Down e AL

Compreender sobre os processos de aquisição de linguagem em crianças neurotípicas e atípicas se faz necessário, por isso, assim como na subseção anterior, buscamos um constante entre as pesquisas na área. Ao pesquisarmos com os descritores “Síndrome de Down” e “Aquisição da Linguagem” foram encontrados 05 (cinco) trabalhos com produções de teses a partir de 2008 a 2020, mas com nenhuma produção no estado do Ceará.

Com o mesmo resultado vimos quando pesquisamos com os descritores “Síndrome de Down” e “Linguagem Infantil”, que teve apenas um trabalho em nível de tese, que fala especificamente sobre designação sintática estrutural em crianças com distúrbio específico de linguagem, autismo e síndrome de Down, mas não sendo do estado, portanto não fazendo parte de nossa análise.

Considerações finais

As produções e pesquisas na área da aquisição da linguagem especificamente voltadas para as teses no estado cearense envolvem os campos da educação, linguística e fonoaudiologia, sendo apresentadas diversas produções desde 1980, contudo, no nosso recorte geográfico, encontramos produções a partir de 2002 em programas de pós-graduação stricto sensu. Percebemos ainda que a produção se mostra como incipiente, mas que já percebemos uma demarcação da ampliação destas produções na área da AL com crianças típicas e atípicas.

Acreditamos que mais pesquisas como essas poderão auxiliar o processo de conhecimento sobre a área e potencializar as discussões sobre o campo e suas possibilidades de pesquisa nos estados e no país como um todo. Estudar hoje a AL é podermos

compreender sobre a linguagem, sobre a escola e sobre a sociedade, e todo o nosso desenvolvimento linguístico.

Referências

- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- CHOMSKY, N. **Reflexões sobre a linguagem**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. CAPES. **Indicadores Capes do Programa 2022**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>> Acesso em: 22 Jun. 2022.
- FARIA, E. M. de. Aquisição da Linguagem. In: FARIA, E. M. B. de; ASSIS, M. C. de. (Orgs.). **Língua Portuguesa e LIBRAS: teorias e práticas 6**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012, p. 11-46.
- GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-internacionalista**. São Paulo: Plexus, 1997.
- LORANDI, A.; CRUZ, C. R.; SCHERER, A. P. R. Aquisição da linguagem. **Verba Volant**, v. 2, n. 1, 2011.
- MOROSINI, M.; FERNANDES, C. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- PUESCHEL, S. M.; REILLY, L. H (orgs). **Síndrome de Down: guia para pais e educadores**, Campinas: Papirus, 2003.
- PUESCHEL, S. M. **Síndrome de Down: guia para pais e educadores**. Campinas: Papirus, 1995.
- SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2002.
- SILVA, A. C. da. **Metodologia do trabalho acadêmico**. Indaial: ASSELVI, 2005.
- TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. (C. Berliner, Trad.) São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Trabalho original publicado em 1999)
- YIGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

OS DISCURSOS SOBRE CIÊNCIAS NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS DE UM SÁBADO QUALQUER

CARDOSO, Helen Cledes (SENAI-Tubarão)¹
LIMA, Jane Helen Gomes de (SMED/Criciúma)²

O discurso e os (possíveis) sentidos

Todo material publicado é transpassado por diversos discursos; desse modo, se tem no sujeito leitor múltiplas possibilidades de efeitos de sentidos que podem ser produzidos por cada texto. Sendo assim, os (efeitos de) sentidos são construídos a partir dos discursos que circulam, todo texto (objeto simbólico e de linguagem verbal ou não-verbal), segundo Orlandi (1997, 2008, 2011, 2012a, 2012b), independente do gênero, não é fechado em si mesmo e, por essa razão, a sua significação tem relação direta com a formação histórica e ideológica de seu sujeito leitor.

Circulam então diferentes discursos que desencadeiam diferentes produções de sentidos nos e pelos sujeitos-leitores (historicidade que o objeto carrega), que se produzem simultaneamente no momento da leitura, pois, não existe nem sujeito-leitor, nem sentido a priori. Apesar de não ter um sujeito-leitor real que anteceda a leitura do texto, existe sim, no ato de produção do autor um leitor imaginário/virtual para o qual se dirige no momento da sua escrita e com o qual o leitor real irá se confrontar. Deste modo, o leitor-real não se relaciona diretamente com o texto, mas sim com outros sujeitos (autor, leitor virtual, entre outros) através da mediação do objeto texto, então, é no momento da leitura “que interlocutores se identificam como interlocutores e, ao fazê-lo, desencadeiam o processo de significação do texto” (ORLANDI, 2012). E é nesta relação, entre sentidos e sujeitos que o processo de significação ocorre sendo então um processo complexo.

Orlandi (1994) aponta que os sentidos são produzidos e compreendidos socialmente e formam imaginários sociais: processo

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT) e professora do SENAI-Tubarão; helenclemes@gmail.com

² Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários (PPGI) e professora da SMED de Criciúma; janehelenglima@gmail.com

esse que ocorre quando historicamente um sentido é produzido devido a ideologia compartilhada por diferentes sujeitos. Assim, a ideologia (que é um mecanismo) pode ser constituída e/ou reforçada por meio de relações de força, no qual um texto é produzido a partir de um possível leitor ideado pelo sujeito autor. Nesse movimento, o efetivo leitor poderá aderir, ou não, aos discursos que circulam no texto produzido: por meio de rupturas ou estabilizações. Contudo, parece ser nesse processo que as relações de hierarquia e imaginários sociais são criadas, os sentidos são então produzidos, reforçados ou até mesmo deslocados na relação entre os interlocutores (sujeito autor/sujeito leitor). Destarte, Orlandi (2015) aponta que

[...] saber como os discursos funcionam é colocar-se na encruzilhada de um duplo jogo da memória: o da memória institucional que estabiliza, cristaliza, e, ao mesmo tempo, o da memória constituída pelo esquecimento que é o que torna possível o diferente, a ruptura, o outro (ORLANDI, 2015, p. 9).

Considerando que o texto não é transparente e que pode ser perpassado por diferentes discursos, a Análise do Discurso (AD), como ferramenta teórico-metodológica, não tem por objetivo compreender um sentido real e verdadeiro. A AD procura questionar “como este texto significa?” (ORLANDI, 2015, p. 17), identificando os sentidos possivelmente construídos por meios da intertextualidade, ou seja, na relação entres textos que circulam sendo que o que está dito, ou não dito, implica em várias outras complexas relações discursivas que podem ser desveladas, considerando o contexto histórico e ideológico. Abarcadas por essa compreensão, de que a linguagem é um processo social e o texto, dentro desse processo, é atravessado/marcado pelas variadas posições do sujeito (ideológico), que correspondem à diferentes formações discursivas, passamos a problematizar especificamente os discursos que remetem aos conhecimentos científicos na seção seguir.

O conhecimento científico e seu imaginário social

O conhecimento científico é amplamente difundido e tomado como ponto de partida por outros discursos que procuram validar

práticas, desenvolvimentos tecnológicos e/ou indicar progresso. Nesse sentido, ao relacionar-se com a ciência, o jornalismo e a divulgação (podendo ambos serem científicos ou não) costumam utilizar como mecanismo discurso que tendem a indicar as coisas como um ‘fato’. Logo, a aproximação com o conhecimento científico parece produzir efeito de autoridade, que segundo Biazon, Montalvão Neto e Morais (2019) procura dar credibilidade à certa informação por meio da exploração de imaginários sociais que apagam a ciência como produção humana, reforçando a ideia (epistemologicamente positivista) de construção e desenvolvimento da ciência, sendo que

[...] essa suposta descrição de ‘fatos’ em sua relação com os discursos sobre ciência que estão presentes no jornalismo, [...] se embasam na ilusão de que quando um cientista fala, não é ele que fala, mas sim, a ciência, que é descaracterizada, discursivamente, enquanto produção humana [...] (SILVA et al, 2015, p. 224 apud BIAZON; MONTALVÃO NETO; MORAIS, 2019, p. 209).

Nesse viés, frente a outras formas de construção de conhecimento, a ciência ganhou destaque e sua construção tornou-se historicamente independente do pensamento humano, passando, assim, a falar por si só, se autoafirmando, e, de maneira imaginária, sendo compreendida como neutra, ausente de interesses pessoais e financeiros, sendo essa neutralidade estendida à figura do cientista.

É possível apontar que há um imaginário social criado ao entorno do cientista, sendo esse tomado como gênio, construído como uma figura elitista e solitária, detentor de verdades inquestionáveis, muitas vezes excêntrico. Essa imagem se distancia da realidade, no qual o cientista é apenas alguém que estuda/pesquisa muito sobre uma determinada área ou tópico, e que, durante seu processo de estudo, compartilha conhecimento com seus pares: reforçando a natureza do trabalho coletivo que é o fazer ciência (SILVA; SANTOS; RÔÇAS, 2016).

Tendo conhecimento do imaginário social construído por meio de discursos que circulam e/ou reforçam esses os sentidos sobre ciência e cientistas; vários estudos da área da Epistemologia e Ensino se debruçam sobre o funcionamento de discursos que remetem à

ciência e sua relação com a produção dos sentidos que alimentam esses imaginários sociais. Buscando desvelar esses sentidos e seus mecanismos, apontamos a figura do professor como um sujeito capaz de promover em seus alunos a habilidade de perceber o potencial de “opacidade do texto ao olhar leitor” (ORLANDI, 1994). Alçados por essa compreensão, a próxima seção se ocupa de explorar o papel do professor de ciências nesse jogo de sentidos.

A circulação de discursos que remetem a ciência e os professores de ciência

Conhecer o funcionamento da linguagem pode favorecer professores de ciências (e também outras áreas) a reconhecer que por meio dos diversos materiais utilizados no fazer pedagógico (recursos audiovisuais, artigos, livros, até mesmo na própria verbalização dos professores) deslocam-se e reforçam-se discursos outros. Esses diferentes meios de circulação não apresentam um discurso primeiro (inicial), pois “o dizer é aberto [...] [e] o sentido está (sempre) em curso” (ORLANDI, 2012, p. 11). Desse modo, partindo da premissa que a linguagem não é transparente, professores podem problematizar com, e desvelar para, seus estudantes durante o trabalho de interpretação dos materiais utilizados as relações de construção de sentidos encontrados, os apagamentos e efeitos de sentidos produzidos e o dito e não dito.

Na circulação do conhecimento científico, imaginários sobre ciência podem ser reforçados e/ou deslocados. A escola, local de formação humana formal, parece ser o *loco* ideal para promover/problematizar os aspectos da linguagem supracitados. No qual, os professores, em alguma medida, podem buscar desmistificar com seus alunos a ilusão de sentidos únicos e dados nos materiais utilizados, desenvolvendo neles a consciência de que os sentidos são construídos por meio de diversas relações. Como indicado por Silva, Baena e Baena (2006), essas são “[...] relações não controladas, não previsíveis e que apontam para a complexidade da relação da escola com a leitura num contexto atual em que cotidiano e ciência são relacionados de diferentes maneiras, por diferentes formações discursivas sócio-historicamente determinadas” (p. 353).

Nessa teia de complexidade que é o trabalho de interpretação de texto, compreendido sob a égide da AD, direcionamos nosso olhar para um material comumente encontrado na prática de sala de aula de tantos professores e que nos parece tão simples/inocente, as tirinhas de história em quadrinho. Essas se fazem presentes também em contextos de provas aplicadas em larga escala, como no caso do Exame Nacional do Ensino Médio. Assim, nosso *corpus* consiste das tirinhas relacionadas à ciência produzidas pelo *website* ‘Um Sábado Qualquer’, sendo um representante da circulação do discurso que remete à ciência, e a possibilidade do deslocamento de sentidos e intertextualidade dos discursos nas práticas pedagógicas dos professores de ciências.

As histórias em quadrinhos e o *blog* “Um Sábado Qualquer”

As histórias em quadrinhos começaram a ser produzidas desde o final do século XIX chegando até os dias de hoje, e possuem grande apelo emocional estando associadas a relações de afetividade entre muitos leitores, em alguns casos, ligadas diretamente a infância. Produzidas e compiladas inicialmente por meio de revistas e em formato impresso, ganhando destaques em edições especiais e ainda espaços em jornais, as HQs foram sendo modificadas ao longo dos tempos devido aos meios digitais (NUNES, 2015). Com as modificações sofridas nos meios de publicação a linguagem das HQs também sofreram mudanças (KRENING; SILVA; SILVA, 2015). A circulação das histórias em quadrinho fez com que as HQs tomassem diferentes espaços, entre esses os de ensino (JÚNIOR, 2015). A circulação das HQs nesses diferentes espaços faz com que as relações entre autor/leitor virtual e leitor virtual/leitor real sejam modificadas, possibilitando assim a circulação de diversos discursos, ditos e não ditos.

No Brasil as HQs são reconhecidas através do prêmio HQMix, criado em 1989 por José Alberto Lovetro e João Gualberto Costa, que reconhece produções brasileiras publicadas em meio digital (blogs ou websites), que competem entre si através de votações realizadas por profissionais da área. Em 2012, o *blog Um Sábado Qualquer* foi premiado na categoria de melhor web tiras. O autor e *designer* gráfico Carlos Ruas começou suas criações no ano de 2009 e

atualmente já publicou três livros compilando suas tirinhas, além de possuir também as tirinhas virtuais mais acessadas do país (2,7 milhões de seguidores). Carlos Ruas aborda principalmente temas ligados à religião em suas histórias, no entanto, através do uso de diferentes personagens cientistas, consideremos elas como representantes de um discurso que remete à ciência.

Em suas HQs, Carlos Ruas proporciona o encontro entre ciência e religião de modo cômico e divertido, e apesar de não ter como foco a divulgação da ciência, algumas de suas histórias (re)produzem discursos que remetem à várias formações discursivas pertencentes à um imaginário de e sobre ciência. Considerando o *blog* ‘Um Sábado Qualquer’ um importante representante do gênero HQ, pois possui um abrangente número de publicações com significativo alcance, iremos, na seção seguinte, apresentar um compilado (por motivo da extensão do texto) dos resultados obtidos a partir das análises do segmento que aborda religião e ciência.

A (re) produção dos efeitos de sentidos que alimentam as diferentes formações discursivas que remetem à ciência

Durante a criação das tirinhas do *blog*, o autor idealiza seu possível leitor (leitor-virtual). Ele escreve para ser compreendido por esse leitor-virtual, que não existindo realmente realiza a mediação autor/leitor-virtual e leitor-virtual/leitor-real. O leitor real pode, no processo de produção da leitura, interpretar o texto do modo esperado pelo autor, ou não. Uma análise sobre a produção do autor pode revelar muito sobre ele mesmo e sobre o leitor que ele idealizava. Passamos a desvelar alguns efeitos de sentidos possíveis na mediação autor/leitor-virtual e leitor-virtual/leitor-real das tirinhas do *blog* ‘Um Sábado Qualquer’.

Remissão à ciência através dos personagens das tirinhas

As tirinhas do *blog* ‘Um Sábado Qualquer’ (re)produzem discursos que remetem à ciência através da materialização dos seus próprios personagens. Na posição de autor, Carlos Ruas apresenta certas figuras históricas como seus personagens principais, assim Albert Einstein e Charles Robert Darwin fazem participações

regulares nas tirinhas do *blog*, compondo a seção fixa que envolve ciência e religião. A Figura 1 apresenta o personagem de Einstein (à direita) e sua primeira participação nas tirinhas (à esquerda) e, a Figura 2 mostra a primeira vez que o personagem Darwin participou das tirinhas (à esquerda) e como ele é representado (à direita).

Figura 1: Einstein



Fonte: umsabadoqualquer.com, 2009.

Figura 2: Darwin



Fonte: umsabadoqualquer.com, 2009.

A leitura dessas duas tirinhas, e muitas outras deste tipo, invoca uma concepção de ciência que se inscreve em formações discursivas distintas. Um exemplo é o apagamento da participação da mulher na construção do conhecimento científico que pode (re)produzir o discurso que somente homens fazem ciência. Esse apagamento pode ser resultado tanto de sua interpretação (consciente, ou não) de autor, quanto de sua idealização de leitor-virtual. O sujeito-leitor (leitor-real) dessa HQ, através de efeitos ideológicos pode, ou não, no momento da leitura, perceber a existência desse apagamento. Independente da percepção, ou não,

desse efeito, a circulação desse apagamento se relaciona com discursos outros que carregam em si contradições ideológicas, sociais e históricas no qual, nesse exemplo, poderíamos citar o apagamento da figura feminina e o discurso desta ocupar apenas a posição de sujeito maternal e familiar, responsável por prover a casa com seu carinho e afeto, provavelmente cuidando somente da educação dos filhos. Esse apagamento do feminino está no não-dito materializado pela escolha de Einstein para representar o cientista tomado como construtor do conhecimento científico na área da física.

Um contradiscurso a esse apagamento pode ser retomado através do meme ‘Bela, recatada e do lar’ que foi apropriado pelo movimento ‘mulheres na ciência’ há alguns anos atrás. O imaginário de ‘ciência masculina’ é passível de ser traçado, e trabalhos relacionados à História da Ciência mostram que as mulheres sempre participaram dos avanços da ciência, no entanto, seus nomes foram apagados da história. Um exemplo é o próprio Einstein, cientista, homem, branco, que teve como apoiadora de sua pesquisa sua primeira esposa. Há indícios de que Mileva Maric Einstein o auxiliou no processo de construção da teoria da relatividade restrita, publicada em 1905 (Troemel-Ploetz, 1990; Benedict, 2017). Em trechos das cartas trocadas pelos dois, em períodos que estavam distantes, o enunciado ‘nosso trabalho’ foi recorrentemente encontrado. Mileva iniciou seus estudos em Medicina na Universidade de Zurique, no ano de 1896, mas acabou optando por passar a estudar matemática e física na escola politécnica, onde encontrou Albert Einstein. No ano de 1903, Einstein e Mileva casaram-se e tiveram seu primeiro filho, tiveram ainda mais dois filhos, no entanto, no ano de 1914 se divorciaram.

Ainda há muitas especulações quanto a real participação de Mileva nas pesquisas publicadas por Einstein, no entanto, além das cartas, há também o fato de Einstein ter ‘dado’ a Mileva metade do valor recebido pelo Nobel de 1921. Independente das dúvidas que circundam essa história, fato é que Mileva foi uma mulher frente ao seu tempo e participante da ciência que ficou às sombras do sexíssimo e silenciada pela história até poucos anos atrás. O não

reconhecimento do papel de *Milevas* (mulheres na história das ciências) é produto de efeitos ideológicos que naturalizam a não-presença delas (como em nosso caso, no ato de leitura de tirinhas apenas com a presença de Einstein), e essa naturalização faz parte da constituição de sujeito que percebe o sentido como transparente (efeito de completude).

(Re)produção do discurso que remete ao ‘gênio solitário’ na ciência

No caso da escolha de Darwin o apagamento é outro, aqui o não-dito pode ser pertencente à formações discursivas no qual enunciados como ‘X cientista que descobriu...’, ou ainda, ‘As leis de ...’, circulam e nessa circulação reforça o discurso de que a ciência é feita por gênios isolados. Estudos no campo da História da Ciência mostraram que Darwin recebeu grande ajuda de seu amigo brasileiro Johann Friedrich Theodor Muller, e isso representa um esforço do campo acadêmico para desnaturalizar formações discursivas como essas. Pesquisas apontam históricas que Fritz Müller, que morou em Blumenau até sua morte, durante sua vida, coletou, catalogou e realizou diversos testes e experimentos junto a fauna e flora no litoral catarinense e que as informações e coletas realizadas por Fritz, eram em muitos casos compartilhadas e enviadas para Darwin. Esta amizade iniciou com o contato de Darwin com os trabalhos de Fritz Müller. Fritz publicou seu livro *Für Darwin* (1964), na Alemanha, no qual trazia informações sobre seus estudos relacionados aos crustáceos presentes no litoral catarinense que corroboravam as ideias darwinistas com relação à evolução e seleção natural.

Darwin, ao ter acesso à essa obra, entrou em contato com o mesmo, e assim passaram a enviar com frequência, cartas com informações relacionadas a estudos, prévias de artigos, e ainda, conversas informais. A relação próxima entre Darwin e Fritz fica evidente nas cartas trocadas por eles durante sua amizade de quase 20 anos, apesar de nunca terem se conhecido pessoalmente. O livro *Dear Mr. Darwin* (1997), lançado pelo escritor e bisneto de Fritz, Cezar Zillig, apresenta as cartas trocadas durante essa amizade e cooperação científica. O discurso de gênios isolados é bem recorrente tanto no não-dito, como no apagamento da amizade e

colaboração de Darwin e Fritz, quanto no dito que pode ser percebido na tirinha de Einstein apresentada abaixo.

Figura 3 – Einstein explica a teoria quântica sobre a energia para Deus e Adão



Fonte: umsabadoqualquer.com, 2010

No terceiro seguimento da história em quadrinho a resposta de Deus à pergunta de Adão (re)produz o discurso que remete a concepção de ciência compreendida e construída por ‘gênios loucos’. Na história, Deus e Adão, – personagens fixos nas tirinhas–, não compreendem as explicações dadas pelo personagem do Einstein sobre a energia de uma partícula na perspectiva da física moderna. Nesse contexto, o discurso produzido sobre o conhecimento científico reforça o imaginário de que a ciência só pode ser compreendida por gênios/loucos/isolados e masculinos.

O apagamento de Mileva e o reconhecimento de Fritz

Historicamente não há dúvidas da participação de Fritz na vida de Darwin e de sua colaboração para a teoria da evolução e seleção natural - já que Fritz obteve seu reconhecimento junto à teoria da evolução natural. Apesar de a publicação de seu livro *Für Darwin* (1964) servir como parte importante para isso, são as cartas trocadas com Darwin a principal fonte de reconhecimento de sua contribuição para o mundo da ciência. Porém no apagamento da coparticipação de Mileva nos estudos e publicações de Einstein, a ‘descoberta’ das cartas apenas garantiram especulações, apesar da

constatada e recorrente presença de enunciados como ‘nosso trabalho’, fato que pode novamente retomar a discussão do prestígio masculino versus o apagamento do feminino. O apagamento de Mileva como participante da ciência e o reconhecimento de Fritz (re)produzem efeitos de sentidos que se ligam a formações discursivas representantes da contradição social (formações ideológicas) que se estendem para diferentes âmbitos da vida chegando na ciência. Discursos que se ligam à produção da ciência apenas por homens e a não-participação das mulheres no espaço ‘masculino’ da ciência circulam há muito tempo em nossa sociedade sendo reforçados até hoje.

Desvelar os sentidos outros que um texto apresenta é uma tentativa importante que se contrapõe ao efeito de completude da língua e apontar que uma ‘simples escolha’ de personagens remete à todos esses discursos outros, ditos e não-ditos, faz com que se perceba o quão complexo é o ato de leitura e o papel dos efeitos ideológicos no ato de interpretação. Apenas uma interpretação feita levando em consideração a memória institucional (arquivo) e constitutiva (interdiscurso) dessas HQs pode revelar que o apagamento de Fritz Muller na tirinha (re)produz o efeito de sentido de Darwin como gênio individualista no processo da construção da ciência e isso intensifica a produção de um imaginário social de uma ciência produzida por (homens) gênios isolados. Somando a isso, esse apagamento pode produzir o efeito de que apenas gênios europeus, ou pertencentes ao hemisfério norte global produzem ciência, já que Fritz, apesar de possuir origem Alemã, não é amplamente reconhecido, fato que, apaga e enfraquece os conhecimentos construídos a partir do hemisfério sul, mesmo tendo contribuído fortemente para corroborar os estudos de Darwin.

Considerações Finais

A livre produção e circulação de textos verbais e não-verbais possibilitada pelo meio de publicação digital, ampliou/facilitou a produção e difusão de novos sentidos através da relação sujeito autor/leitor virtual e leitor virtual/leitor real. Essa circulação em ambientes menos controlados produz, por si só, efeitos de sentido que deslocam o lugar de quem fala sobre ciência para um lugar não

mais restrito apenas à especialistas. As análises, aqui presentes, se fazem possíveis devido ao contexto histórico no qual a ciência está sendo questionada, assim como seu processo histórico de construção, entendemos que “problematizar as maneiras de ler, levar o sujeito falante ou o leitor a se colocarem questões sobre o que produzem e o que ouvem nas diferentes manifestações da linguagem” (Orlandi E. P., 2015) é fundamental para compreender os discursos produzidos na sociedade.

Entre as tirinhas analisadas percebemos a presença de formações discursivas que representam um imaginário de ciência amplamente aceito (senso comum), que pode (re)produzir e reforçar o silenciamento de aspectos importantes da história e desenvolvimento da ciência. No âmbito do ensino, reconhecer os sentidos sobre ciência, fora dos materiais educacionais convencionais/institucionais, pode nos fazer pensar em nosso papel como educadores da área, ajudando a refletir sobre nossas práticas. Principalmente no que tange a seleção e exploração desses materiais em sala. Este processo de análise nos leva a questionar os discursos presentes em textos verbais e não verbais, e auxilia a reconhecer os apagamentos que ocorreram, e/ou ainda ocorrem, em diferentes momentos da história da ciência. Apenas através da conscientização de professores de ciências sobre a opacidade da língua, e como os discursos que remetem à ciência circulam em nossa sociedade, pode-se contemplar um processo de ensino-aprendizagem que objetive esta reflexão também por parte dos estudantes.

Referências

- BENEDICT, M. **Senhora Einstein**: A história de amor por trás da Teoria da Reatividade. São Paulo: Única editora, 2017.
- BIAZON, Tássia Oliveira; MONTALVÃO NETO, Alberto Lopo; MORAIS, Wanderson Rodrigues. Discurso Científico e Discurso Ambiental: um Olhar para o Jornalismo Científico. **Revista do Encontro de Divulgação de Ciência e Cultura**, p. 207-216, 2019.
- GALIETA, T.; ALMEIDA, M. J. P. M. A Análise de Discurso como dispositivo analítico em pesquisas de Educação em Ciências. ATAS DO IX ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – IX ENPEC. Águas de Lindóia, SP – 10 a 14 de Novembro de 2013.

- HQMIX. Blog Oficial do Troféu HQMIX. Blog HQMIX, 14 Março 2019. Disponível em: <<https://hqmix.com.br>> Acesso em 08 jul. 2022.
- HQMIX. Blog Oficial do Troféu HQMIX. Blog HQMIX, 14 Março 2019. Disponível em: <<https://hqmix.com.br>>.
- JÚNIOR, M. J. T. As histórias em quadrinhos (HQ's) na formação dos professores de Ciências e Biologia, **Revista de Educação**, 40, n. 2, 2015. 439-449.
- KRENING, T. D. S.; SILVA, T. L. K. D.; SILVA, R. P. D. Histórias em quadrinhos digitais linguagem e convergência digital. **9ª Arte**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 35-44, 2015.
- MÜLLER, F. **Para Darwin (Für Darwin)**. Tradução de Luiz Roberto Fontes e Stefano Hagen. [S.l.]: Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.
- NUNES, R. F. Histórias em Quadrinhos do Impresso ao Digital: uma proposta de cronologia. 10º ENCONTRO NACIONAL DA HISTÓRIA DE MÍDIA. Porto Alegre: [s.n.]. 2015. p. 1-15.
- ORLANDI, E. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 2012.
- ORLANDI, E. P. **Gestos de leitura: da história no discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.
- ORLANDI, E. P. **Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2008.
- ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas: Pontes, 2011.
- ORLANDI, E. P. **Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Campinas: Pontes, 2012.
- ORLANDI, E. P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2015.
- RUAS, C. Um Sábado Qualquer. Um Sábado Qualquer... Disponível em: <<http://www.umsabadoqualquer.com>>. Acesso em: 05 Mar. 2019.
- SILVA, Henrique César; BAENA, Camila Raimualdo; BAENA, Juliana Raimualdo. O Dado Empírico de Linguagem na Perspectiva da Análise de Discurso Francesa: um Exemplo sobre as Relações Discursivas entre Ciência, Cotidiano e Leitura. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 3, p. 347-364, 2006.
- SILVA, Patrícia do Socorro de Campos; SANTOS, Sonia Barbosa; RÔÇAS, Giselle. A Visão sobre a Ciência e Cientistas: Explorando Concepções em um Clube de Ciências. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 9, n. 3, p. 1-23, 2016.

STRATHERN, p. Curie e a radioatividade em 90 minutos. Tradução Maria Luiza X. de Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

TROEMEL-PLOETZ, S. Mileva Einstein-Maric: The woman who did Einstein's Mathematics. WOMEN'S STUDIES INTERNATIONAL FORUM, 13, n. 5, 1990. 415-432.

ZILLIG, C. **Dear Mr. Darwin.** [S.l.]. Blumenau: Editora 43, 1997.

O ENSINO SOB MÚLTIPLAS LINGUAGENS

PAIM, Ana Verena Freitas (UEFS)¹
CARMO, Maria Cláudia Silva do (UEFS)²
SOUZA, Zenilda Fonseca de Jesus (UEFS)³

Primeiras palavras

Em função das mudanças impostas pela Pandemia decorrente da disseminação do coronavírus SARS-CoV-2, iniciada em março de 2019, as instituições de educação, em atendimento às orientações da Organização Mundial de Saúde-OMS, do Ministério de Educação do Brasil, do Conselho Nacional e dos Conselhos Estaduais de Educação suspenderam todas as atividades educacionais em todos os segmentos das redes públicas e particulares do país. Com a suspensão das atividades presenciais tanto da educação básica quanto do ensino superior as instituições tiveram que adaptar-se a essa nova realidade. A princípio, vivenciamos um longo período sem aulas, mas mediante o cenário de expansão do vírus e o prolongamento do estado pandêmico em todo mundo, mudanças curriculares e pedagógicas foram sendo realizadas de tal modo que as instituições pudessem prosseguir com as atividades letivas sem maiores prejuízos à formação dos estudantes e ao trabalho educativo. Assim, da configuração de aulas presenciais passaram ao formato *on line*, via redes computacionais e subsidiadas pelos diversos aportes oferecidos pelas tecnologias digitais.

No contexto da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), onde atuamos como docentes, a realidade não foi distinta. As aulas também foram suspensas, e após processos dialógicos e

¹ Professora titular da Universidade Estadual de Feira de Santana. Professora do Programa de Pós-Graduação em Astronomia-Mestrado Profissional/UEFS; E-mail: verenaebanca@uefs.br

² Professora titular da Universidade Estadual de Feira de Santana. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa em Rede Nacional para Ensino de Ciências Ambientais-PROFCIAMB/UEFS; E-mail: mccscarmo@uefs.br

³ Professora Assistente da Universidade Estadual de Feira de Santana; E-mail: zfjsouza@uefs.br

consensuais, a Universidade, por meio da Resolução CONSEPE nº 131/2020, resolve “adotar, em caráter excepcional e temporário, o Ensino Remoto Emergencial (ERE), para o desenvolvimento das atividades acadêmicas de graduação e aprovar normas para seu funcionamento” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, 2020).

Em face da nova realidade que emergia, nasce a proposta “Ateliê Didático: pensando o ensino sob múltiplas linguagens”. Trata-se de uma ação formacional em parceria com o Colegiado de Pedagogia da UEFS e, também com o curso de Licenciatura em Pedagogia semipresencial da Universidade Aberta do Brasil - UAB/UEFS, durante o Período Letivo Extraordinário, em 2020, destinada a atender aos estudantes dos cursos de licenciatura. Esta atividade ocorreu por meio da Plataforma *Google Meet*, no período de 26/08/20 a 21/10/2020, com carga horária total de 30 horas, as quais foram distribuídas em 15h síncronas e 15 assíncronas, e atendeu a um coletivo inicial de 50 estudantes de licenciatura da UEFS, sendo 20 vagas abertas ao curso de Licenciatura em Pedagogia Modalidade Semipresencial (UAB/UEFS - Polo Rio Real - BA) e 30 vagas aos estudantes das demais licenciaturas presenciais. Nosso objetivo principal foi criar um espaço-tempo formacional em que os licenciandos pudessem, junto conosco, refletir sobre o ensino por meio de múltiplas linguagens e, expressar compreensões sobre esse fenômeno e compartilhá-las, de modo que construíssemos uma comunidade de aprendizagem em rede, ampliando saberes, experiências e, potencializando o processo formacional, de maneira coletiva.

A princípio, buscamos dialogar com os licenciandos sobre o que significava o fenômeno ensino de uma forma geral, o ensino sob múltiplas linguagens e o lugar da linguagem como instrumento de mediação entre sujeito e objeto/sujeito e sujeito, no processo de ensino e aprendizagem, ativando para isto, produções hipertextuais, no formato de vídeo, em que eles puderam expressar suas compreensões, a respeito desses aspectos. Compreendemos que o momento histórico-social em que nos encontramos neste século XXI nos impulsiona (re)pensarmos as formas de comunicação em sala de aula e, por conseguinte, a didática, cuja finalidade maior é justamente o ato de ensinar e suas significações formacionais. Assim, refletir

sobre o ensino e as transformações necessárias a este processo, torna-se uma atitude da qual nenhum profissional docente pode se omitir, de modo que esteja em constante atualização e alinhamento em face das alterações nas dinâmicas educacionais e suas demandas sociopedagógicas e formativas.

Ao longo do trabalho no Ateliê Didático fomos ampliando as conversações trazendo elementos diretamente relacionados ao ensino como sua natureza relacional, complexa e pluriversa; o papel do profissional docente neste processo; os modelos epistemológicos e pedagógicos subjacentes ao ato de ensinar e suas implicações sobre a prática docente, assim como provocamos os licenciandos a pensarem sobre as possibilidades do ensino se constituir em um ato aprisionador ou libertador; o lugar do cuidado no ato de ensinar articulado à sua condição humana e social, posto ocorrer, no contexto educativo formal, entre dois sujeitos: professor e alunos.

Ademais, não abrimos mão de reflexões críticas sobre a finalidade maior do ensino, que é a aprendizagem. Tudo isso mediado por múltiplas linguagens, as quais configuraram-se como elos de comunicação entre formadores e licenciandos, de modo a potencializar a importância destas, no fomento ao aprendizado, de tal maneira que, os licenciandos pudessem perceber a sua relevância didática na dinamização do processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, utilizamos vídeo (*Marsha* e o Urso - Episódio 19 - A Lição de Piano), obra de arte (*Menino com Pássaro* (1957) de Cândido Portinari), poema (*Para pintar o retrato de um pássaro* de Jacques Prévert), filmes (*Como estrelas na Terra* e *Os sinos de Anya*) e o desenho autoral com vistas à potencialização das capacidades criativas, artísticas e linguísticas dos licenciandos.

Ensino: um fenômeno universal, relacional, complexo e pluriverso

As discussões e pesquisas sobre o ensino já fazem parte, há muito tempo, da história da educação, principalmente no campo da Didática, porém, parece que no âmbito dos cursos de licenciatura, ainda há um fosso entre o que se compreende por ensino e o ato de ensinar, bem como uma carência de maiores reflexões sobre essa importante função do profissional docente.

Foi a partir deste cenário que fizemos a proposta de refletirmos junto aos estudantes de licenciatura da UEFS sobre o ensino por meio do Ateliê Didático tomando este ato como centralidade na formação do licenciando, uma vez que como exposto por Contreras (2012) o ensino não pode ser pensado no contexto da formação inicial de professores apenas de forma descritiva ou ilustrativa do que ocorre na sala de aula do professor em atuação na educação básica.

O ensino, enquanto um ofício, não pode ser definido só de modo descritivo, ou seja, pelo que encontramos na prática real dos professores em sala de aula, já que a docência-novamente, como tudo em educação – define-se também por suas aspirações e não só por sua materialidade (CONTRERAS, 2012, p. 36).

Desse modo, o ensino, enquanto ofício, desenvolvido por professores e professoras no exercício da profissão docente é um fenômeno mediado por múltiplas referências, inspiradas por um processo complexo de saberes sociocultural, epistemológico, político e pedagógico. Ademais, o ensino, enquanto ofício, como afirmam Gauthier, Martineau, Desbiens, Malo, Simard (1988, p. 17) “é um ofício universal. E esse ofício não somente possui uma longa história, pois suas origens remontam à Grécia antiga, mas tem um papel fundamental em nossas sociedades contemporâneas”. Nesse sentido, os autores reafirmam o ensino como um ofício universal historicamente reconhecido assumindo centralidade e importância na nossa sociedade contemporânea.

Os referidos autores destacam que ao adentrar aos estudos no campo do ensino, requer vigilância para não cair em dois erros: um, do “ofício sem saberes” e o segundo, de “saberes sem ofício”.

De fato, é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino (GAUTHIER et al. 1988, p. 28).

Embora o ensino seja um ato comum a todos os seres humanos (CONTRERAS, 1990), porque de alguma forma todos nós ensinamos algo a alguém, da perspectiva educação formal trata-se de uma atividade exclusiva dos profissionais docentes, os quais necessitam dispor de saberes que são exclusivos a esse ofício. Portanto, como alerta Gauthier et al (1988) não se trata de um “ofício sem saberes”, tão pouco de um conjunto de “saberes sem ofício”, mas uma ação pertinente ao ofício docente, o qual requer um conjunto de saberes que lhes são específicos. Dito isto, podemos afirmar que não se trata de um processo mecânico, nem tão pouco linear e nem monológico, mas dinâmico, plural e complexo sendo embasado por uma construção de saberes socioculturais, experienciais e pedagógicos, os quais podem ser transformados de acordo com as reais condições do trabalho educacional e das demandas dos sujeitos.

O ensino, no contexto da educação formal, não se limita a uma simples transmissão de conteúdos, tão pouco de saberes de forma mecânica, descontextualizada, sem intencionalidade e significado na vida cotidiana dos estudantes, mas constitui-se, sobretudo, por um ato curricular de natureza político-pedagógica, posto ter uma finalidade específica e visar a formação dos seres históricos e culturais, capazes de aprender e transformar a realidade.

Portanto, compreendemos o ensino como um ato curricular complexo, relacional e pluriverso de suma relevância no processo formacional, posto envolver aspectos de ordem social, cultural, pedagógica, ética e política que se conectam com os sentidos do saber pensar, fazer e ser, pois como afirma Freire (1996, p. 35), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção”. Nesse sentido, ensinar implica em uma ação dialética e dialógica, em que ao criar as possibilidades, assim como as condições para a produção do conhecimento perpassa por tomadas de decisões, escolhas, atualizações e reflexões.

Entre tantos elementos com os quais o ensino estabelece uma relação, o maior deles é a aprendizagem e, talvez, este seja o aspecto de maior preocupação quando se busca tratar sobre o ato de ensinar. Mas, Biesta (2020) problematiza essa questão propondo uma (re)descoberta do ensino. Conforme o autor, temos um movimento nas últimas décadas de acentuação da aprendizagem, o qual coloca o ensino, ainda que não de forma não intencional, em uma posição

pouco relevante no processo educativo, e com isso, o papel do professor é fragilizado.

Não nos parece sem sentido a problematização, posto ser notável toda uma dinâmica de fortalecimento da área de ensino no âmbito dos cursos de formação de professores, Já há algum tempo e que tem, inclusive, secundarizado o lugar da Didática nesse contexto. Importante pontuar que esse campo de conhecimento tem no ensino, o seu objeto de estudo e pesquisa como centralidade.

Mas, em que pese a significação da análise crítica desenvolvida por Biesta (2020) é inegável a relação que esses dois processos - ensino/aprendizagem - precisam manter. E para que eles possam ser melhor compreendidos dependem ainda de construções relacionais dos múltiplos condicionantes históricos, sociais, políticos, econômicos, pedagógicos, culturais, entre outros constitutivos do fenômeno educativo e formativo ao qual o ensino está diretamente vinculado. Portanto, pensar o fenômeno ensino requer a ampliação do espectro interpretativo e compreensivo, o que nos impele a buscar aportes teóricos que nos dêem maiores condições analíticas.

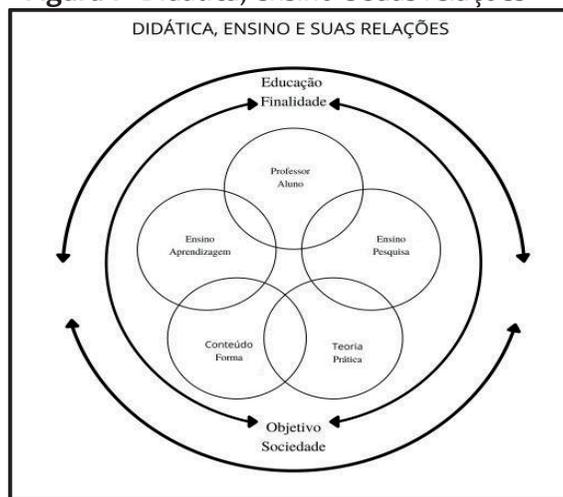
Assim, consideramos que a natureza do fenômeno ensino suscita a adoção de um olhar plural e sob múltiplas linguagens, o que, sob nosso ponto de vista, permite pensarmos de forma mais expansiva e multirreferencialmente sobre o ato de ensinar.

Pensar e conduzir o ato de ensinar sob uma perspectiva multirreferencial implica na realização de uma leitura plural e multilinguística desse fenômeno. Isto exige do profissional docente a apropriação de diferenciados suportes compreensivos que advêm da contribuição das diversas ciências da educação, bem como dos inúmeros aspectos diretamente vinculados ao processo de ensino.

Portanto, o ensino não é um fenômeno redutível, monolítico ou unidirecional, mas complexo. Conforme Ardoino (1998, p. 25), “[...] nós estamos habitualmente prisioneiros de uma linguagem unidimensional”, todavia, na prática social os indivíduos estão produzindo e interagindo por múltiplas linguagens, o que não justifica uma leitura simplificadora e reducionista dos fenômenos, relações, atividades e atos humanos, e o ensino está entre estes. Assim, tratar o ensino de forma compartimentada, separando as partes do todo é um movimento impossível de ser feito epistemológico e pedagogicamente, posto ser constituído por relações.

Em consonância com nossa compreensão do ensino como um ato curricular complexo, relacional, pluriverso, o qual requer uma abordagem multirreferencial, Veiga (1993, p.82) afirma: “Do ponto de vista da didática, entendo o processo de ensino como um todo, um fluxo, composto de elementos inter-relacionados”, ao que ela ilustra nesta figura abaixo:

Figura 1 - Didática, ensino e suas relações



Fonte: Veiga (1993, p.83)

O ensino como uma prática educativa que emerge da prática social convoca os sujeitos da relação pedagógica à posição de agentes, autores e atores das cenas didáticas e da própria vida.

[...] uma das finalidades da educação (escolar, profissional, familiar, social) poderia heurísticamente ser definida como a contribuição de todos aqueles que exercem essa função, segundo o que cada um de seus parceiros em formação (crianças, adultos, alunos, estudantes, formadores, etc) possa progressivamente conquistar, adquirir, constituir, desenvolver nele a capacidade de se autorizar, quer dizer, de acordo com a etimologia, de se fazer, de se tornar seu próprio autor (ARDOINO, 1998, p.29).

Importante destacar que as situações sociais experienciadas pelos sujeitos em sua existencialidade são polilógicas e polifônicas, o que exige naturalmente múltiplas linguagens para que eles interpretem e produzam realidades nas quais estão imersos e constroem cotidianamente. Assim, a educação e, por conseguinte, a prática educativa na sua forma mais expressiva que é o ensino não furta-se de imprimir em seus atos curriculares as mais variadas linguagens que podem permitir aos sujeitos neles implicados possibilidades compreensivas e construtivas de forma autorizante.

Nesta perspectiva é que realçamos o papel das linguagens no aporte das questões que envolvem o ensino, bem como os processos formacionais que acontecem, mediados por este potente ato curricular.

No ato de ensinar, a mediação, indiscutivelmente, assume um lugar primordial, o que é possível comprovar na teoria sócio histórico-cultural do renomado psicólogo russo Lev Semionovitch Vigotski, e a linguagem é o elemento mais importante no desenvolvimento desse processo. E para Vigotski (2001) essa linguagem traduz-se eminentemente na palavra. Portanto, o professor, como sujeito que porta, a princípio, a palavra, no âmbito da relação pedagógica, tem um papel significativo, à medida que ele age como mediador do conhecimento, interpondo-se entre o educando e o objeto de aprendizagem. Sob a perspectiva da teoria sócio histórico-cultural, a aprendizagem é sempre um processo mediado. Quanto mais enriquecedoras forem as possibilidades dessa mediação, melhores serão os resultados. Neste sentido, podemos afirmar que variando as linguagens no ato de ensinar, o professor contribui para o aprendizado.

A mediação enquanto ação que se interpõe entre o sujeito e o objeto de aprendizagem, ocorre tanto por meio de instrumentos (objetos tangíveis/concretos e pessoas) como de elementos simbólicos intangíveis (signos, atos e palavras) e neste processo, a linguagem assume lugar central. Contudo, a linguagem não se reduz ao uso da palavra escrita ou falada, mas de outros modos de configuração.

Para Vigotski *apud* Rego (1995), a linguagem tanto expressa o pensamento como ela age como organizadora desse pensamento. Portanto, torna-se fundamental que no ato de ensinar, a linguagem ganhe relevância e se apresente de variadas maneiras, de modo que os sujeitos da relação pedagógica (professor e educandos) possam expressar-se, comunicar ideias, produzir saberes e construir experiências que sejam formacionais e contributivas para o desenvolvimento cognitivo, político, social e cultural de todos. Ademais, Vigotski (2001) nos afirma que o Ser humano sempre estabelece uma relação ativa e transformadora com o meio físico e social em que está inserido, o que nos remete à conclusão que no contexto educacional, os estudantes devem ocupar posição de protagonismo na relação pedagógica tanto quanto o professor, uma vez que todo ser humano busca agir sobre o meio em que vive. Assim, a atividade humana é, por natureza, essencialmente uma atividade instrumental, posto ser mediada por instrumentos, os quais podem ser de ordem física (ferramentas que possibilitem modificar a realidade) ou psicológica/semiótica (os signos).

Em uma perspectiva Vigotskiana, a linguagem é essencial no desenvolvimento da consciência humana e formulação do pensamento, o que a torna um instrumento de mediação importante entre o sujeito e o objeto e, por conseguinte, no processo de construção do conhecimento. Neste sentido, a linguagem como um sistema fundamental de mediação semiótica e signos exerce função primordial na composição do ensino.

Ateliê Didático: experiência formacional de ensino sob múltiplas linguagens, mediadas por tecnologias digitais e em rede

Mobilizadas a provocar nossos licenciandos a pensar o ensino, não apenas em torno da discursividade do professor, mas por vieses outros de abordagem desse importante ato curricular, ousamos viver uma experiência formativa com os licenciandos em que nos dispusemos, em conjunto, pensar e fazer acontecer o ensino sob múltiplas linguagens. Esta experiência nos permitiu ampliar nosso repertório pedagógico, o desenvolvimento de práticas colaborativas e cooperativas, consolidando a construção de conexões em meio à

diversidade de interesses, modos de ser e de se colocar como docentes em formação.

A experiência formativa com centralidade no ensino sob múltiplas linguagens, mediado pelas tecnologias digitais e em rede, reitera nossa compreensão sobre o processo formacional como fenômeno inter e intrasubjetivo, tecido relacionalmente, e que deve ser matizado por práticas em que o Ser da formação possa expressar-se, reflexionar, produzir saberes, leituras de mundo e fazeres. Como afirma Macedo (2010, p. 28), “a formação é um fenômeno que se realiza implicando e entretecendo o existencial, o sociocultural e o pedagógico”.

Para realçar o potencial sociopedagógico das múltiplas linguagens no ato de ensinar, articulado ao trabalho com as tecnologias digitais e em rede, pautamos essa experiência formacional no formato de Ateliê Didático visando criar possibilidades para que os licenciandos pudessem, não apenas expressarem sua compreensão sobre ensino, mas também, ampliá-la por meio do exercício reflexivo suscitado a partir do uso de linguagens variadas, para pensar esse fenômeno, tão axial à docência.

Assim, mediados pelo instrumento da tecnologia digital, e considerando alguns princípios da educação *on-line*, a exemplo da interatividade, conhecimento aberto, gestão do tempo, autorias, criação, co-criações, buscamos estudar, debater compreensivamente e, sobretudo, experienciar situações didáticas e atividades que contemplaram uma variação de dispositivos analíticos do ato de ensinar, ao mesmo tempo em que acionamos técnicas facilitadoras do processo formacional, como: rodas de conversa *on line*, diálogos reflexivos, leitura de poesia, análise fílmica e de obras artísticas, bem como co-criações, e formas outras de expressão, usando também, linguagens criadas pelos licenciandos.

Nossa preocupação inicial foi conhecer, por meio da técnica do *Brainstorming* (tempestade de idéias), as compreensões dos licenciandos sobre o que é o ato de ensinar; o que significa ensino para eles; o que compreendiam por múltiplas linguagens e o que con-

-sideravam que poderia ser o ensino sob múltiplas linguagens. A partir daí, fomos realizando algumas atividades, contemplando a pluriversidade de linguagens acessíveis a eles, e passíveis de serem trabalhadas no ambiente virtual de aprendizagem e *on line*. Dentre o conjunto de atividades, destacamos algumas que para nós foram bem expressivas, em termos de construção de novos saberes sobre o ensino. Realçamos aqui a exibição e análise do Episódio 19, do desenho animado *Masha e o urso – A Lição do Piano*, por meio do qual discutimos com os licenciandos o ato de ensinar do professor Urso à aluna *Masha*. Associado a este episódio do filme, reflexionamos sobre o excerto de um artigo científico de Tunnes, Tacca e Júnior (2005, p.690-691), que afirmam:

[...] o professor planeja ações cujos objetivos realizam-se no aluno. Na esfera de ações do professor, existe um impacto no aluno que é intencional e esperado como realização, fato que não se pode afirmar que existia da parte do aluno.

Neste sentido, interrogamos aos licenciandos: Será que nós professores nos preocupamos com o que os estudantes querem apreender? Nos preocupamos em perguntar a nossos estudantes o que eles desejam aprender? Ou será que nós apenas presumimos o que eles precisam aprender e os ensinamos com base nesta inferência? Quem poderia ensinar? Por meio de quem e de que o ensino e as aprendizagens acontecem?

Para além disso, suscitamos uma discussão em torno do que se ensina, como se ensina, para que e para quem se ensina articulado à reflexões sobre os modelos epistemológicos e pedagógicos que sustentam o ensino e suas implicações sobre os processos pedagógicos. Para tanto, fizemos uso da linguagem das Histórias em Quadrinhos (HQs), especificamente, a tirinha da Mafalda e a leitura do artigo Modelos epistemológicos e pedagógicos de Fernando Becker.

Figura 2- Tirinha da Mafalda



Fonte: <https://xdaquestao.com/questoes/1156468>

Ao pensar o ato de ensinar enquanto um processo intersubjetivo e dialógico; um ato relacional, considerando as contradições, as ambalências, os desafios e as comunicações com “ruídos” (FREIRE, 1969), próprias do humano, naturalmente o conectamos à concepção de educação e de formação. Como afirma Tunes, Taca e Júnior (2005, p. 695) “[...] é na situação interpsicológica que brota o significado da relação pedagógica. Estão aí circunscritas, a um espaço relacional, as ações do professor e do aluno”. Para fortalecer nossos diálogos reflexivos a respeito do ensino, e deste, sob múltiplas linguagens, propomos a análise da obra de Arte Menino com pássaro (1957) de Candido Portinari, a qual foi acompanhada de algumas questões provocativas, a saber: Seria o ensino um ato aprisionador ou libertador? É possível se pensar um ensino sob a perspectiva do cuidado? Cuidar de quê? De quem? Os licenciandos deveriam pensar sobre essas questões postas por nós e justificar suas respostas tomando como suporte o texto: “Terceira carta do assassinato de Galdino Jesus dos Santos, índio Pataxó” de Paulo Freire (2000).

Figura 3- Obra *Menino com pássaro* (1957) Candido Portinari



Fonte: <https://www.wikiart.org/en/candido-portinari/menino-com-p-s-saro-1957>

Na sequência de variação das linguagens exploradas para refletir sobre ensino, analisamos em conjunto, com os licenciandos, o poema *Para pintar o retrato de um pássaro* de Jacques Prévert, a partir do qual eles fizeram uma releitura da obra, produzindo um desenho livre, individual. Além disso, fizemos a leitura do livro *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire (1996), e também assistimos um vídeo sobre Paulo Freire. Finalizando as ações do Ateliê Didático, realizamos a análise fílmica, em que deixamos os licenciandos livres para escolher dentre dois filmes propostos. Os dois filmes sugeridos para escolha do grupo, foram: *Como estrelas na Terra* e *Os Sinos* de Anya.

Considerações Finais

A experiência, vivenciada por meio do dispositivo de formação Ateliê Didático, foi marcada por mútuas descobertas e aprendizagens. Acolhemos as expectativas, curiosidades e saberes prévios dos licenciandos acerca do ensino sob múltiplas linguagens, ao mesmo tempo que expressamos nossas proposições, anseios e produções teórico-metodológicas sobre esse fenômeno tão central à atuação dos profissionais docentes.

Assim, em um movimento intersubjetivo entre formadoras e licenciandos/as, pautado por descobertas e aprendizagens foram emergindo atitudes inclusivas, solidárias e colaborativas, exatamente como pensamos que deva ser o processo de ensino. Aprendemos a exercitar a escuta sensível sobre o ensino e por meio dele, bem como

as possibilidades enunciativas desse ato, o que nos assegura didaticamente que trilhamos um caminho assertivo e importante do ponto de vista formacional, o que ratificamos sob o pensamento de D'Ávila (2018) que enfatiza o lugar do saber sensível presente nas linguagens, a condição ativa, autônoma e criativa do educando e a interdependência entre processos inteligíveis e sensibilidade. Portanto, afirmamos que dessa experiência do Ateliê fortalece-se a compreensão da importância do ensino desenvolvido sob práticas que potencializem a dimensão criativa, artística, sensível e inteligível do Ser do educando, gerando assim, aprendizagens significativas e duradouras.

A partir da experiência com o Ateliê Didático em que puderam reflexionar sobre o ensino sob múltiplas linguagens e vivenciar na prática essa pluralidade, os/as licenciandos/as realizaram por meio de narrativas, no momento da avaliação do trabalho realizado, o valor da diversidade de linguagens que podem ser acionadas pelo professor para o desenvolvimento do ensino em qualquer área de conhecimento. Além disso, compreensões sobre o fenômeno do ensino foram ampliadas pelos licenciandos, principalmente aqueles que cursam a licenciatura em Pedagogia.

Ao final, comungamos do pensamento de Rosa (1998, p.103), a qual nos diz que “o ensino “não pode ser “dado”, mas antes deve ter a qualidade de algo que, sendo “apresentado” pelo educador, passa também ser “encontrado”, a partir da subjetividade do educando”. Ensinar é, pois, um ato de encontro em que educador e educandos se colocam em um movimento dinâmico, complexo, relacional, mas também amoroso, afetivo, ético, cuidadoso e corajoso de querer-se bem.

Pensar e experienciar o ensino sob múltiplas linguagens é um importante ato de currículo de natureza dialógica, o qual potencializa a aprendizagem, a autoria, por meios dos sentidos, dos signos e instrumentos de mediação em atenção ao Ser em formação, à heterogeneidade e diferenças, próprios do espaço-tempo da sala de aula. O ato de ensinar é uma experiência aprendente multirreferencial para professores e estudantes e, portanto, jamais deve ser reduzido a situações didáticas que simplifiquem, isolem ou separem as dimensões constitutivas do Ser em formação.

Assim, compreendemos e reiteramos o papel da linguagem e sua multiforme natureza expressiva, mas destacamos à luz das ideias Vigotskianas, que a linguagem destituída da atividade e de significado não opera transformação (NEWMAN & HOLZMAN, 2002). O ensino deve se constituir em um ato curricular criador de significados e potencialmente gerador de aprendizagens, e para isso, a linguagem em suas múltiplas formas é um signo potencialmente capaz de modificar pensamentos, concepções, mentalidades, portanto, processos formativos.

Referências

- ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.
- BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.
- BIESTA, J. J. Gert. **A (re)descoberta do ensino**. São Paulo: Pedro e João Editores, 2020.
- CARVALHO, Janete Magalhães. Desejo e currículos e Deleuze e Guattari e... **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 440-454, set./dez. 2016.
- CONTRERAS, José. **Enseñanza, curriculum y profesorado - introducción crítica a la didáctica**. Madrid: Akal, 1990.
- _____. **A Autonomia de Professores**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.
- D'ÁVILA, Cristina. MADEIRA, Ana. Verena. **Ateliê Didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários**. Salvador: EDUFBA, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Unijuí: Editora Unijuí, 1998.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de Currículo e Autonomia Pedagógica: o socioconstrutivismo curricular em perspectiva.** Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. **Compreender/mediar a formação:** fundante da educação. Brasília: Liber livros Editora, 2010.

_____. **A etnopesquisa-crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação.** Salvador: EDUFBA, 2004.

MATUÍ, Jiron. **Construtivismo:** teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino. São Paulo: Moderna, 1995.

NEWMAN, Fred. HOLZMAN, Lois. **Lev Vygotsky:** cientista revolucionário. São Paulo: edições Loyola, 2002.

PORTINARI, Candido. **Menino com pássaro.** Disponível em: <https://www.wikiart.org/en/candido-portinari/menino-com-p-ssaro-1957>. Acesso em: 12 de jul. de 2021.

REGO, Teresa. Cristina. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: vozes, 1995.

ROSA, Sanny S da. **Brincar, conhecer, ensinar.** São Paulo: Cortez, 1998.

SALVADOR, César Coll. MESTRES, Mariana Miras. GÖNI, Javier Onrubia. GALLART, Isabel Solé. **Psicologia da Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TUNES, Elizabeth, TACCA, Maria Carmen V. R, JÚNIOR, Roberto dos Santos Bartholo. O professor e o ato de Ensinar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 689-698, set./dez. 2005.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. Resolução Consepe 131/2020. Regulamenta, em caráter excepcional, a adoção de atividades de ensino remoto para os cursos de graduação da UEFS. 2020b. Disponível em:

<http://www.geografia.uefs.br/arquivos/File/Resolucao_consepe_131_2020.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021> Acesso em 08 jul. 2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A construção da Didática numa perspectiva histórico-crítica de educação estudo introdutório. In: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **Didática: reptura, compromisso e pesquisa.** São Paulo: Papirus, 1993.

_____. Pós-Graduação: espaço de formação pedagógica de docentes para a educação superior. In: D'ÁVILA, Cristina & VEIGA, Ilma Passos Alencastro(Orgs.). **Didática e Docência na Educação**

Superior: implicações para a formação de professores. Campinas: Papyrus, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e Linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1987

ESTRATÉGIAS DE ARGUMENTAÇÃO NO GÊNERO SEMINÁRIO

COSTA, Amanda Aparecida da (UFERSA)¹

SILVA, Ananias Agostinho da (UFERSA)²

ANDRADE, Gabrielly Thiciane dos Santos (UFERSA)³

Introdução

As competências discursivas são práticas presentes no cotidiano do ser humano, logo é perceptível que o aluno, ao ingressar na escola, já apresenta habilidades comunicativas adquiridas em suas vivências, inclusive através dos gêneros discursivos. Ainda assim, quanto ao ensino de gêneros da modalidade oral na escola, muitas vezes, há dificuldades de escolas e professores colocarem em prática os gêneros discursivos, que são base para o ensino de língua materna.

Assim, entende-se que a reflexão entre profissionais sobre o trabalho com os gêneros orais em sala de aula deve ser constante, para atender às práticas e às estratégias de ensino do texto, visando compreender de que maneira o aluno é condicionado a produzir gêneros orais como parte de seu uso social, conforme é justificado em um dos documentos oficiais da educação no Brasil, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) “todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1998, p. 21).

O desafio de falar em público pode ser considerado uma tarefa árdua para muitos discentes que se encontram em sala de aula. A oralidade é uma competência que deve ser avaliada na disciplina de Língua Portuguesa, pois o professor precisa apreciar as habilidades argumentativas para possibilitar métodos de aprendizagem diferenciados.

¹ Mestranda pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA. Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO. E-mail: amanda17aparecida@gmail.com

² Doutor em Estudos da Linguagem. Professor da Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA. Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO. E-mail: ananias.silva@ufersa.edu.br

³ Mestranda pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA. Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO. E-mail: gabriellythiciane@gmail.com

Saber construir argumentos e apresentá-los são habilidades que precisam ser exploradas para o desenvolvimento comunicacional do ser humano. De acordo com Koch (2006), a argumentação é essencial, porque no “discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo”. (KOCH, 2006, p. 17). Entende-se, portanto, que a capacidade argumentativa e a oral devem ser desenvolvidas, não apenas para estudos linguísticos, mas também para que o aluno consiga defender seu ponto de vista e saiba se expressar em situações comunicativas diversas, bem como discernir a validade dos argumentos que lhes são direcionados diariamente.

Dentre os gêneros orais que circulam na esfera escolar, vê-se o gênero seminário como uma atividade bem presente no contexto de sala de aula, em situações de interações e ensino/aprendizagem. Essa prática pode ser realizada em grupos ou de forma individual, em que o aluno organiza previamente sua apresentação para defesa de seu ponto de vista sobre o assunto estudado. Essa é uma atividade de grande retorno avaliativo, pois “o ouvinte que percebe os argumentos não só pode percebê-los à sua maneira como é o autor de novos argumentos espontâneos, o mais das vezes não expressos, mas que ainda assim intervirão para modificar o resultado final da argumentação.” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 213). Assim, o seminário torna-se uma atividade versátil que envolve variadas competências e habilidades da oralidade. Em tese, compete ao seminarista organizar sua fala, de modo que promova o aprendizado daqueles que estão na escuta, o que, conseqüentemente, pode provocar debate entre o seminarista e o público.

Para apresentar um seminário, é necessário que o seminarista planeje as estratégias argumentativas que serão aplicadas antes, durante e após a apresentação, a fim de que, dessa maneira, o público seja contemplado em todos os níveis de compreensão do conteúdo. Compreende-se que planejar uma apresentação oral não significa apenas dividir falas ou partes do texto decoradas, mas sim organizar os pensamentos e ideias de modo que a explanação seja compreensível tanto para quem ouve, quanto para quem fala. Além do mais, esse gênero desenvolvido coletivamente pode ser

compreendido como uma forma de ensino compartilhado, porque durante todo o processo de organização e construção do seminário até a apresentação, os seminaristas constroem ideias para serem compartilhadas com o público. Neste sentido, a integração da equipe seminarista é essencial para a partilha de conhecimentos adquiridos.

Na conjuntura aqui apresentada sobre o trabalho com o gênero seminário em sala de aula, indaga-se como ocorrem as estratégias argumentativas utilizadas por alunos do ensino fundamental, de uma turma de 9º ano, ocorridas no gênero oral seminário, a partir de uma prática pedagógica sobre o referido gênero. Com isso, neste capítulo, objetivamos analisar as estratégias argumentativas utilizadas pelos discentes em situações de apresentação oral em sala de aula.

Nesse ínterim, a abordagem do objeto deste capítulo é justificada por se tratar além de um gênero solicitado constantemente pelos professores, mas da necessidade de estratégias de ensino eficazes quanto à prática de gêneros discursivos, sobretudo o gênero seminário. Ademais, o gênero seminário em sala de aula possibilita a representação argumentativa, pois requer que os participantes apresentem seus conhecimentos sobre a temática envolvida, com o intuito de realizar argumentações mediante a interação verbal, o que pode provocar um aperfeiçoamento nas práticas argumentativas dos alunos.

Além desta introdução, este capítulo está organizado em sete (07) seções. No referencial teórico tratamos sobre os gêneros orais, noção de seminário e estratégias de argumentação no gênero seminário. Por conseguinte, temos os aspectos metodológicos que retratam o percurso utilizado para coletas dos dados e, em seguida, as análises do *corpus* deste estudo no qual analisamos as estratégias argumentativas empregadas no gênero seminário. Por fim, apresentamos as considerações finais seguidas das referências utilizadas.

Gêneros orais em sala de aula

A oralidade é a concretização da fala estabelecida entre os falantes em diálogos, isto é, uma “prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização

mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso” (MARCUSCHI, 2001, p. 25). Assim, podemos compreender a oralidade como um conjunto de práticas sociais que não se efetiva isoladamente, mas se concretiza de forma plural de acordo com a situação comunicativa.

Considerando a oralidade como gênero, Travaglia (2013, p. 4) afirma que o gênero oral se caracteriza por ter “como suporte a voz humana (vista como a característica particular que tem o som produzido pelo aparelho fonador) e que foi produzido para ser realizado oralmente, utilizando-se a voz humana, independentemente de ter ou não uma versão escrita.” Para o autor, o gênero oral não precisa ter uma versão escrita para se materializar, pois a prática se concretiza através da voz do sujeito.

Entendemos que a oralidade é um exercício presente no cotidiano das pessoas, e é uma prática necessária no ensino da língua, ainda que algumas instituições educacionais não a enfatizem com tanta atenção, se comparado ao ensino da modalidade escrita. Ao tratar sobre essa problemática, Dolz, Schneuwly e Haller (2011, p. 125) afirmam que “embora a linguagem oral esteja presente nas salas de aula (nas rotinas cotidianas, na leitura de instruções, na correção de exercícios etc.), afirma-se frequentemente que ela não é ensinada, a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas.” Esse assunto também é tratado por Marcuschi (2005) que menciona a demanda da oralidade na escola, sobretudo no ensino de língua. À vista disso, o autor destaca que “não se trata de ensinar a falar. Trata-se de identificar a imensa riqueza e variedade de usos da língua. Talvez, a melhor maneira de determinar o lugar do estudo da fala em sala de aula seja especificando os aspectos nos quais um tal estudo tem a contribuir” (MARCUSCHI, 2005, p. 24). Nessa lógica, o autor sugere que o ensino da oralidade vai muito além do ensinar a falar, mas também, leva em consideração a variedade da língua, os aspectos formais tanto nas práticas quanto na escrita.

Portanto, ensinar oralidade não é apenas uma questão de ensino da adequação de um léxico a ser empregado ao falar em público, mas é uma temática voltada também para polidez linguística que direciona o sujeito a ter o conhecimento de qual estratégia linguística adotar em situações comunicativas diferentes. Sobre esse aspecto cabe mencionar que “não se trata de transformar a fala em

um tipo de conteúdo autônomo no ensino de língua: ela tem de ser vista integradamente e na relação com a escrita. Por isso, é necessário ter clareza quanto ao papel deste tipo de trabalho.” (MARCUSCHI, 2005, p. 25). Deste modo, é preciso ter clareza sobre o ensino do oral e do escrito considerando a relação estabelecida entre ambos.

Os gêneros orais são aperfeiçoados e ensinados na disciplina de língua portuguesa. A escola assume a responsabilidade de mediar as práticas de ensino da oralidade, conforme prescrevem os PCNs (BRASIL, 1998, op. cit., p. 25) de LP, “cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc.” Compreendemos que o ensino da oralidade deve ocupar destaque nas escolas, sobretudo, nas aulas de língua portuguesa. Fávero, Andrade e Aquino (1999, p. 10) tratam sobre essa temática e afirmam que “a fala deve ocupar um lugar de destaque no ensino de língua”. É necessário, portanto, que a escola ensine aos discentes a forma adequada para utilizar a linguagem em espaços sociais, isto é, fazer o uso da oralidade com eficiência.

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p. 150), “o domínio do oral se desenvolve, primeiramente, nas e pelas interações das quais as crianças participam”. Nessa perspectiva, ensinar oralidade em sala não é apenas se deter ao exercício de uma escrita oralizada e vai além dos meios linguísticos, pois, nesse processo de oralidade, estão integrados também os meios não linguísticos da comunicação oral, conforme podemos analisar no quadro a seguir, elaborado por Dolz (2004).

Quadro 1: Meios não-linguísticos da comunicação oral

MEIOS PARA - LINGÜÍSTICOS	MEIOS CINÉSICOS	POSIÇÕES DOS LOCUTORES	ASPECTO EXTERIOR	DISPOSIÇÃO DOS LUGARES
<ul style="list-style-type: none"> - Qualidade de voz - Melodia - Elocução e pausa - Respiração - Risos - Suspiros 	<ul style="list-style-type: none"> - Atitudes corporais - Movimentos - Gestos - Troca de olhares - Mímicas faciais 	<ul style="list-style-type: none"> - Ocupação de lugares - Espaço pessoal - Distâncias - Contato físico 	<ul style="list-style-type: none"> - Roupas - Disfarces - Peteado - Óculos - Limpeza 	<ul style="list-style-type: none"> - Lugares - Disposição - Iluminação - Disposição das cadeiras - Ordem - Ventilação - Decoração

Fonte: Dolz et al. (2004, p. 160)

Em conformidade com o quadro elaborado por Dolz et al. (2004), compreendemos que a oralidade não se restringe somente aos recursos linguísticos, mas vai além da utilização da prosódica, em outros termos, utiliza-se de meios cinésicos caracterizados pela linguagem corporal. Além disso, na efetivação da oralidade a posição adotada, as vestimentas e a disposição organizacional do local influenciam na comunicação oral de um sujeito.

Noção de seminário

De acordo com Althaus (2011), há um consenso de que o termo seminário surgiu na Alemanha e era uma prática voltada, principalmente, para a formação de estudantes universitários, sendo uma atividade voltada ao incentivo e estímulo dos alunos na pós-graduação. Conforme Balcells e Martin (1985, p. 82-83)

O termo seminário – derivado do latim *seminarium*, viveiro de plantas – generalizou-se no decurso do século XVII para designar, em geral, a instituição destinada a formar ministros do culto, quer fossem sacerdotes católicos quer fossem pastores protestantes; e esta acepção ainda hoje perdura. Ao mesmo tempo, surgia na Alemanha uma instituição denominada também de *seminar* mas cuja finalidade era a formação dos quadros docentes [...] Apesar de ser utilizado, principalmente, para a formação de estudantes universitários pós-graduados, o seminário chegou no século XIX a ser, nas universidades alemãs, o principal meio de preparação de uma elite universitária, especialmente em matérias clássicas (BALCELLS e MARTIN, 1986, p.82-83).

Historicamente, as características do seminário eram bem definidas. O desenvolvimento dessa prática era constituído de alunos que se reuniam em torno de uma mesa onde era coordenado por um docente e, nesta situação, textos eram selecionados para serem lidos e comentados. Os discentes tinham oportunidade de expressar suas opiniões, bem como apresentar suas réplicas e trélicas.

O gênero seminário apresenta um grau de formalidade e não é presente no cotidiano das pessoas em geral, pois suas características são voltadas para um público educacional, já que é um gênero bem

comum na sala de aula. Em virtude dessas peculiaridades, é um gênero que precisa ser estudado em sala de aula. Isto posto, apresentamos a definição do gênero seminário posto por Cereja e Cochar (2015, p. 250) afirmando que,

o seminário é um gênero oral público que pertence à família dos gêneros expositivos, como o texto de divulgação científica, o relatório, o verbete de enciclopédia, o texto didático. Comum na esfera escolar, acadêmica e profissional, o seminário pode ser realizado individualmente ou em grupos. Seu papel é transmitir conhecimentos específicos – técnicos ou científicos – a respeito de um assunto relacionado à determinada área de conhecimento.

Comum no ambiente escolar, o seminário é um gênero essencial para o desenvolvimento da oralidade e habilidades comunicativas que instigam o aluno a participar ativamente no compartilhamento de conhecimento. Como técnica de ensino, o seminário é um “grupo de estudos em que se discute e se debate um ou mais temas apresentados por um ou vários alunos, sob a direção do professor responsável pela disciplina ou curso”. (VEIGA, 1997, p. 107). Assim, o discente tem a oportunidade de construir seu conhecimento e não ser apenas ouvinte, mas apresentar seu posicionamento sobre assuntos diversos.

Estratégias de argumentação no gênero seminário

A argumentação é considerada uma importante técnica que favorece o processo de comunicação, pois, é através desse contexto envolvendo linguagem e discurso que os interlocutores podem fazer exposição e articulação de ideias, formando e reformando conceitos sobre assuntos diversos. Fiorin (2017, p. 31) destaca que “o texto diz mais do que aquilo que está enunciado: ele apresenta pressuposições, subentendidos, consequências não ditas e etc. No processo argumentativo, usam-se inferências. São elas que fazem progredir o discurso”. Entendemos assim que, a partir do processo de argumentar, é possível, além de comunicar, fazer inferências sobre informações do texto e tomar posicionamentos acerca dos assuntos discutidos. Baseando-nos em Charaudeau (2016, p. 207), entendemos

o “processo argumentativo como modo de organização do discurso”. Vê-se então que é pela argumentação que proferimos ideias com domínio e segurança.

O campo de estudo da argumentação, traçado desde a civilização greco-romana, e percorrendo diversos e importantes momentos ao longo da história, apresenta duas importantes teorias, que mesmo desenvolvidas em momentos diferentes, têm compreensões similares sobre o discurso: a Retórica e a Pragmática. Segundo Plantin (2009, p. 13),

[...] os estudos de argumentação têm sua origem em três disciplinas clássicas: a retórica, a lógica e a dialética. Elas constituem um fundo sempre estimulante para a reflexão, já que o desenvolvimento das competências linguísticas que elas propõem a organizar – falar bem, raciocinar bem e dialogar bem – não perderam sua atualidade.

Com base nessas considerações, buscaremos, neste capítulo, tomar como suporte teórico as teorias da Retórica e da Pragmática. De acordo com os estudos da Pragmática, em um determinado contexto, o enunciador se dirige a um alocutário usando a linguagem, já a Retórica antiga se debruçava nos estudos da persuasão de um orador para o auditório, levando em conta o contexto de produção. Para Dominique Maingueneau (1998, p. 66), a Pragmática “[...] veio, de certa maneira, substituir a retórica tradicional”. Nesse viés, tem-se Perelman (2005) como o precursor da Pragmática, uma vez que resgatou os estudos retóricos de Aristóteles.

Conforme os objetivos desta pesquisa, elegemos a nova retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), que relata a tradição retórica aristotélica e a atualiza, para conduzir nossa análise. Dessa forma, nos basearemos em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) que não os distinguem, como o próprio nome de sua obra indica - “Tratado da Argumentação: a nova retórica”.

A título de ilustração, apresentaremos uma tabela ¹⁴ composta pelas quatro categorias de técnicas argumentativas acompanhadas por suas respectivas modalidades.

⁴ Essa tabela foi elaborada com base nas modalidades de técnicas argumentativas presentes na obra *Tratado da Argumentação* de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996).

Tabela 1: Tipos de argumentos a partir da nova retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005)

AS TÉCNICAS ARGUMENTATIVAS				
I - Os argumentos quase-lógicos	II - Os argumentos baseados na estrutura do real	III - As ligações que fundamentam a estrutura do real	IV - A dissociação das noções	V - A interação dos argumentos
<ul style="list-style-type: none"> - Características da argumentação quase-lógica - Contradição e incompatibilidade - Procedimentos que permitem evitar uma incompatibilidade - Técnicas que visam apresentar teses como compatíveis ou incompatíveis - O ridículo e seu papel na argumentação - Identidade e definição na argumentação - Analticidade, análise e tautologia - A regra de justiça - Argumentos de reciprocidade - Argumentos de transitividade - A inclusão da parte no todo. - A divisão do todo em suas partes - Os argumentos de comparação - A argumentação pelo sacrifício - Probabilidades 	<ul style="list-style-type: none"> - Generalidades <li style="padding-left: 20px;">a) <i>As ligações de sucessão</i> - O vínculo causal e a argumentação - O argumento pragmático - O vínculo causal como relação de um fato com sua consequência ou de um meio com um fim - Os fins e os meios - O argumento do desperdício - O argumento da direção - A superação <li style="padding-left: 20px;">b) <i>As ligações de coexistência</i> - A pessoa e seus atos - Interação entre o ato e a pessoa - O argumento de autoridade - As técnicas de ruptura e de refreamento opostas à interação ato-pessoa - O discurso como ato do orador - O grupo e seus membros - Outras ligações de coexistência, o ato e a essência - A ligação simbólica - O argumento de hierarquia dupla aplicado às ligações de sucessão e de coexistência - Argumentos concernentes às diferenças de grau e de ordem 	<ul style="list-style-type: none"> <li style="padding-left: 20px;">a) <i>O fundamento pelo caso particular</i> - A argumentação pelo exemplo - A ilustração - O modelo e o antimodelo - O Ser perfeito como modelo <li style="padding-left: 20px;">b) <i>O raciocínio por analogia</i> - O que é a analogia - Relações entre os termos de uma analogia - Efeitos da analogia - Como se utiliza a analogia - O estatuto da analogia - A metáfora - As expressões com sentido metafórico ou metáforas adomecidas 	<ul style="list-style-type: none"> - Ruptura de ligação e dissociação - O par "aparência-realidade" - Os pares filosóficos e sua justificação - O papel dos pares filosóficos e suas transformações - A expressão das dissociações - Enunciados que incentivam a dissociação - As definições dissociadoras - A retórica como expediente 	<ul style="list-style-type: none"> - Interação e força dos argumentos - A apreciação da força dos argumentos, fator de argumentação - A interação por convergência - A amplitude da argumentação - Os perigos da amplitude - Os paliativos para os perigos da amplitude - Ordem e persuasão - Ordem do discurso e condicionamento do auditório - Ordem e método

Fonte: Autoria própria

Aspectos metodológicos

O respectivo estudo é um relato de pesquisa de natureza qualitativa, pois, segundo Bauer e Gaskell (2003, p. 23) a “pesquisa

qualitativa evita números, lida com interpretações das realidades sociais”, isto é, estuda os aspectos sociais do comportamento humano. Em relação aos objetivos, esta pesquisa enquadra-se como caráter descritivo e interpretativo, visto que os fatos/fenômenos aqui analisados não apresentam apreciação dos autores. O público-alvo deste estudo é composto por alunos da escola da rede pública da Escola Municipal Presidente Kennedy, situada na cidade de Caicó (RN). Tratam-se de alunos que estão matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental (anos finais).

A coleta dos dados foi efetivada por meio do Grupo de Pesquisa em Estudos Linguísticos do Texto (GPELT), que aplicou uma Oficina de Seminário para os alunos, de modo síncrono, por meio da plataforma do *Google Meet*⁵. A oficina teve como propósito apresentar e aplicar estratégias de argumentação para os discentes que, na maioria das vezes, não sabem como se expressar ou organizar sua fala mediante a apresentação do gênero seminário. Com a finalidade de promover a criticidade, a oralidade e coletar os dados para o *corpus* desta pesquisa, foi aplicado um seminário com temas de propostas de redação de processos seletivos de Universidades e Enem. Dos seminários apresentados, dois (02) serão aqui analisados sob a ótica da argumentação.

Análises

Para coleta do *corpus* deste estudo, o Grupo de Pesquisa em Estudos Linguísticos do Texto (GPELT) elaborou uma oficina sobre estruturação, oralidade e argumentação no gênero seminário. A partir disso, providenciamos a formação dos grupos e distribuímos as temáticas relacionadas à proposições de redações. Assim, cada grupo selecionou seu assunto e, com base nessas temáticas, os alunos foram orientados a elaborar seus respectivos seminários que deveriam ser apresentados por dois componentes do grupo. Para tanto, cada grupo teve dois (02) dias para elaborar suas propostas de seminários da forma que lhe fosse mais conveniente (cartazes, slides,

⁵ Trata-se de um serviço de comunicação por videoconferência desenvolvido pela corporação Google LLC que permite a interação síncrona entre seus usuários.

roteiro, etc). Além disso, ficou definido que os participantes teriam um limite máximo de 10 minutos para exporem suas arguições orais.

A oficina e a proposta de seminário foram aplicadas em uma turma do nono ano do Ensino Fundamental II, localizada na cidade de Caicó (RN), com alunos regularmente matriculados na Escola Municipal Presidente Kennedy. A atividade teve como objetivo propiciar práticas de argumentação e oralidade, sobretudo no gênero seminário e foi aplicada para 29 discentes, dos quais dois (02) grupos desse total aqui analisaremos. Para fins didáticos, usaremos as siglas G1 para grupo um (01) e G2 para grupo dois (02); P1 e P2 vão se referir aos participantes do grupo 01 (G1); P3 e P4 serão destinados aos integrantes do grupo 02 (G2). Por fim, utilizaremos o método de transcrição multimodal em que nos ancoramos na convenção empregada por Castilho (1998), e para análise das transcrições usamos os critérios dos tipos de argumentos a partir da nova retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005).

Após realizarmos as transcrições das falas do seminário dos participantes da oficina, categorizamos as mesmas de acordo com os pressupostos dos esquemas argumentativos propostos por Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), que sugerem as condições necessárias para que um ambiente seja considerado favorável para análise das técnicas argumentativas, a saber: o uso da linguagem, que precisa ser compreendida tanto pelo orador quanto pelo auditório; um orador que quer proferir discurso discutido em grupo, bem como utilizar argumentos para defender sua tese; e a presença do auditório pronto para ouvir o discurso do orador e fazer contra-argumentação, caso haja esse espaço.

Quadro 2: Transcrição das falas do grupo 01

Texto do G1
<p>P1 - A gente escolheu o tema violência contra mulher, porque a violência de gênero é tão antiga quanto a humanidade, e as mulheres brasileiras ou... o mundo em geral vem sofrendo frequentemente com isso. E como a gente citou no próprio slide ::é:: existem vários tipos de agressões. E a psicológica é uma das mais frequentes, onde as mulheres têm medo de denunciar pela pressão mesmo! Onde homens acabam falando “se você falar o que tá acontecendo..., você fica sem comida”, “eu te deixo,” ou algo do tipo.</p>
<p>P2 - ::É::, :licença:: Todas as minhas ideias :foram:: expressas no slide. Eu concordo com o que P1 falou. E tipo assim, na maioria dos casos, elas não têm...</p>

COMO EU POSSO FALAR? Elas não tem... não estudaram... um... um... não tem formação sobre, entendeu? Então ela acaba pensando, assim... como **P1** falou, a violência psicológica. Acabam, acabam pensando que a culpa é ::delas::, entendeu? Foi algo que elas fizeram, mas não é. E, muitas vezes, elas têm medo de denunciar e, e isso acaba trazendo mais problemas. E é isso.

P1 - Como, como **P2** falou, É MUITA FALTA DE INFORMAÇÃO. A violência contra mulher, ela não é tão dita pessoalmente, graças a Deus! ::É:: é um assunto (trecho incompreensível). É um assunto mais pra mídia, mas que ainda assim é tão pouco, porque poucas pessoas não contêm informação daquilo e tem uma ideia errada de assuntos que não deveriam. - Isso vai até mesmo das crianças já entrando no assuntos de abuso infantil - , primeiramente, pelo fato da mulher, da mulher ser muito desvalorizada :e:: muito sexualizada, principalmente, com roupa e com tudo isso Mulher não pode usar um batom vermelho porque é dada como prostituta, e, principalmente, com maridos machistas, esposos, namorados etc. Acabam não gostando disso e as mulheres acabam sofrendo consequências sem terem culpa de nada. Então eu acredito que é um assunto que devia vir à tona tanto nas escolas como espaços públicos, em trabalhos e etc.

P2 - ::É::, licença. Só pra complementar o que **P1** falou. ::É:: realmente, inclusive as autoridades, deveriam se responsabilizar por fazer palestras, entendeu? Nas escolas, porque muitas vezes, os adolescentes, eles, eles, na verdade, as crianças e adolescentes, eles seguem o pensamento dos, dos mais velhos, né? E quando os mais velhos têm um pensamento machista, assim (trecho incompreensível) elas também vão desenvolvendo esse pensamento e no futuro ::é:: só vai piorar as coisas.

Fonte: Autoria própria

Nos quadros 2 e 3, há uma análise das técnicas argumentativas, resultado da interação entre os oradores. Vale ressaltar a presença dos argumentos baseados na estrutura do real, que promovem suas teses a partir de juízo admitido pelo auditório e também a ocorrência dos argumentos quase lógicos, que são resultados de pensamentos lógicos para persuasão.

O argumento de vínculo causal utilizado pela oradora do grupo 1 consignou uma relação entre os temas apresentados pela professora mediadora anteriormente à apresentação e o assunto que o grupo pretendia realizar. Podemos inferir então, na fala de **P1**, que há um argumento de vínculo causal quando ela enfatiza *“a gente escolheu o tema violência contra mulher, porque a violência de gênero é tão antiga quanto a humanidade, e as mulheres brasileiras ou o*

mundo em geral vem sofrendo frequentemente com isso”. **P1** apresenta uma justificativa da escolha do tema tomando como base a intenção de explanar a discussão sobre violência contra a mulher.

Na alocução de **P2**, é possível observar uma concordância das ideias com os argumentos de **P1**, quando discorre “eu concordo com o que **P1** falou. E tipo assim, na maioria dos casos, elas não têm... COMO EU POSSO FALAR? Elas não tem... não estudaram... umm... ummm... não tem formação sobre, entendeu? Então ela acaba pensando, assim... como **P1** falou, a violência psicológica”, isto é, **P2** faz uso dos argumentos apresentados por **P1** para reafirmar suas ideias e seguir uma ordem de argumentação. Conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 523) “os elementos isolados com vistas ao estudo formam, na realidade, um todo; estão em interação constante, e isso em vários planos: interação entre diversos argumentos enunciados.” Assim, compreendemos que a **P2** se apropria das ideias já apresentadas para fundamentar seus argumentos e interagir com a dupla na apresentação.

No decorrer de arguição, **P1** apresenta uma dissociação de informação, quando afirma “isso vai até mesmo das crianças já entrando nos assuntos de abuso infantil”, ou seja, a participante apresenta um argumento desagregado que não tem complementação lógica com excertos subsequentes. No trecho a seguir, **P1** utiliza argumentos de exemplificação, quando menciona “primeiramente pelo fato da mulher, da mulher ser muito desvalorizada :e::: muito sexualizada, principalmente, com roupa e com tudo isso, Mulher não pode usar um batom vermelho porque é dada como prostituta, e, principalmente, com maridos machistas, esposos, namorados etc.” De acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 399), “essa argumentação supõe um acordo prévio sobre a própria possibilidade de uma generalização a partir de casos particulares ou, pelo menos, sobre os efeitos da inércia”. Em concordância com o que Olbrechts-Tyteca (2005) apresenta, **P1** expõe seus argumentos a nível de exemplificação para confirmar sua tese. Seguido de um argumento de exemplificação, temos a consequência disso, quando **P1** declara “acabam não gostando disso e as mulheres acabam sofrendo consequências sem terem culpa de nada”, em outras palavras, o argumento de consequência é o resultado de uma causa real.

Por fim, **P1** encerra seus argumentos com a fala “então eu acredito que é um assunto que devia vir à tona tanto nas escolas como espaços públicos, em trabalhos e etc.”, que é imediatamente confirmada pela fala de **P2** ao concluir “:É:: realmente, inclusive as autoridades, deveriam se responsabilizar por fazer palestras, entendeu?”. Portanto, as participantes encerram seus argumentos apresentando possíveis soluções para amenizar a situação/problema.

Quadro 3: Transcrição das falas do grupo 02

Texto do G2
<p>P3 - Assim, a gente escolheu esse assunto ::porque:: por mais que o Brasil seja um país laico. :É:: ainda existe muito preconceito em relação :a:: é :a:: religiões diferentes do catolicismo :e:: do... é do cristianismo, de modo geral. :É:: e com isso ::acaba:: muitos como a gente até colocou no texto... :É:: o fanatismo religioso ::acaba:: fazendo com :que:: [essas/as] pessoas (trecho incompreensível) a maioria de pessoas de matrizes africanas ::de:: religiões de matrizes africanas :é:: acaba sofrendo preconceito como também :é:: como também várias outras religiões que, vamos se dizer assim, não é comum, entre aspas, na sociedade brasileira, por mais que o Brasil seja um país laico. :E:: a gente, eu pessoalmente, acho que é assunto :que:: precisa ser muito abordado ainda nas escolas perante a sociedade de modo geral, porque quanto mais... mais :é:: tiver o conhecimento, mais a gente vai entender :que:: cada um ::tem:: sua escolha ::de::, tem suas escolhas ::de:: :é:: querer seguir alguma crença ou até mesmo não querer. :E::, de modo geral, tornar um mundo um lugar melhor para todos viverem :e:: todos viverem. É basicamente isso que penso!</p>
<p>P4 - - Risos - . Eu concordo com tudo que P3 disse :e:: eu acho que essa intolerância vem muito do fanatismo como a gente falou que é colocar sua crença acima das outras. :É:: - risos - eu acho isso!</p>
<p>P3 - E sem contar também :é:: a falta ::de:: informação sobre o assunto acaba fazendo com :que:: acaba :é:: (trecho incompreensível) que infelizmente pratica, né? :É:: :a:: é... a intolerância religiosa faz com que não entendam sobre o assunto :e::, geralmente, quando você não entende sobre determinado assunto, o certo seria você não falar, só que ::muitos:: acabam falando e acabam falando de maneira errada como, ::por exemplo::, a gente não colocou no slide, porque a gente achou que não precisaria, porque se não iria ficar muito grande, mas como, por exemplo, :o:: nome macumba :que:: geralmente muitos acabam associando com :um:: uma coisa ruim, só que se for pegar realmente a origem desse nome seria basicamente, eu acho uma... um... uma espécie</p>

de ritual ::é:: onde, onde o pessoal que é, né? ::É:: da religião candomblé, umbanda e assim por diante, eles afrodescentes de modo geral, ::é:: eles utilizam um instrumento que é justamente chamado macumba ::onde:: ::é:: fazem oferendas e assim por diante, só que ::por:: (por causa) que por muito tempo utilizavam essas espécies ::de:: é que eu esqueci exatamente o nome, mas [essas/essas] oferendas e tal usavam de maneira ruim para prejudicar pessoas e assim por diante. O que acabou acontecendo com que ::o:: nome acabou sendo generalizado como ::uma:: ::um:: termo ruim, vamos se dizer assim.

Fonte: Autoria própria

A fala de **P3** é iniciada justificando a escolha da temática, quando afirma “*a gente escolheu esse assunto ::porque:: por mais que o Brasil seja um país laico. ::É:: ainda existe muito preconceito em relação ::a:: é ::a:: religiões diferentes do catolicismo ::e:: do... é do cristianismo, de modo geral*”, assim, **P3** fundamenta sua ideia principal respondendo às perguntas lógicas (Por quê? Como?) que visam defender seu ponto de vista ao longo da sua fala.

Na interlocução de **P4**, temos a compatibilização de argumentos ao serem apresentados no trecho “*eu concordo com tudo que P3 disse ::e:: eu acho que essa intolerância vem muito do fanatismo como a gente falou que é colocar sua crença acima das outras*”. Logo, **P4** complementa sua argumentação de forma direta e objetiva.

Por fim, **P3** finaliza seus argumentos apresentando sequência exemplificativa ao fazer uso do exemplo da expressão “macumba” para enfatizar a intolerância religiosa. Essa ocorrência fica clara no trecho, quando **P3** destaca “*por exemplo, ::o:: nome macumba ::que:: geralmente muitos acabam associando com ::um:: uma coisa ruim, só que for pegar realmente a origem desse nome seria basicamente, eu acho um uma espécie de ritual ::é:: onde, onde o pessoal que é, né? ::É:: da religião candomblé, umbanda e assim por diante, eles afrodescentes de modo geral, ::é:: eles utilizam um instrumento que é justamente chamado macumba.*” De acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), esse tipo de argumentação se baseia nas ligações que fundamentam a estrutura do real, isto significa que é um argumento que se constrói em torno de uma breve narrativa explicativa real ou fictícia com a finalidade de tornar mais fundamentado o que está sendo defendido.

Considerações finais

Partindo do problema acerca do trabalho com o gênero seminário em sala de aula, buscamos responder como ocorrem as estratégias argumentativas utilizadas por alunos do ensino fundamental, de uma turma de 9º ano, ocorridas no gênero oral seminário, a partir de uma prática pedagógica sobre o referido gênero. Com isso, definimos como objetivo analisar as estratégias argumentativas utilizadas pelos discentes em situações de apresentação oral em sala de aula. A partir dessas discussões, algumas reflexões foram evidenciadas diante do *corpus* analisado aqui.

Apesar de essa turma ser do ensino fundamental, compreendemos que os alunos conseguem apresentar um planejamento estratégico em suas falas, bem como argumentos coerentes. Diante disso, foi possível compreender de que forma os discentes apresentam estratégias argumentativas. Embora seja uma análise satisfatória, os resultados também indicam dificuldades quanto à seleção linguísticas e organização das falas, principalmente, quando dispunham de pausas longas, excessivas como se estivessem, no momento da fala, organizando ainda o que se dizer.

Entendemos que esses são aspectos importantes para a organização das ideias para, assim, desenvolver uma boa argumentação, principalmente, no que se refere ao repertório linguístico para sustentar suas teses defendidas.

De maneira geral, os alunos se empenharam em realizar a apresentação de suas falas dentro do formato do gênero seminário, ainda que tenham apresentado dificuldades tanto em relação ao planejamento quanto às técnicas para um funcionamento eficaz das estratégias argumentativas necessárias para uma arguição em um seminário.

Referências

ALTHAUS, Maiza Taques Margraf. **O seminário como estratégia de ensino na pós- graduação: concepções e práticas.** In: X Congresso

nacional de educação, EDUCERE, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.

BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003

BALCELLS, Jaime Pujol; MARTIN, José Luís Fons. **Os métodos no ensino universitário**. Lisboa: Livros Horizonte, 1985.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. **Língua Portuguesa**. Ministério da Educação/MEC. 1998.

CASTILHO, Ataliba T. de. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1998.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. **O oral como texto**; como construir um objeto de ensino. In: CORDEIRO, Glaís Sales. (Trad. Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 125-155.

KOCH, Ingedore V.; Elias, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação: a Nova Retórica**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos et al. **Gêneros orais: conceituação e caracterização**. In: Anais do SILEL. v. 3, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001b.

MARCUSCHI, L. A. A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. In: Marcuschi LA, Dionísio AP (Org.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Ceale, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **O seminário como técnica de ensino socializado**. In Ilma Passos Alencastro Veiga (org.). **Técnicas de ensino: por que não?** 12 ed. Campinas: Papirus, 2001, p. 103-113.

PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO INFANTIL NO AMBIENTE FAMILIAR E ESCOLAR

SILVA, Douglas André (UERJ)¹
QUITERIO, Patrícia Lorena (UERJ)²

Introdução

O desenvolvimento humano pode ser compreendido como um processo complexo que ocorre ao longo de todo o ciclo vital e sofre influência de diferentes fatores (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006). À vista disso, é inegável a contribuição da família e da escola durante os anos iniciais, uma vez que compartilham funções referentes a educação e socialização (DESSEN; POLÔNIA, 2007). Isto posto, ressalta-se a importância de compreender a relação estabelecida entre o indivíduo em desenvolvimento e o contexto que o cerca.

A qualidade do vínculo familiar estabelecido entre pais e filhos tem sido evidenciada a partir da literatura nacional e internacional como fator fundamental para um desenvolvimento infantil saudável (GOMIDE et al., 2005; PATIAS; SIQUEIRA; DIAS, 2012; QUITERIO et al., 2021), sendo responsável por transmitir crenças e valores que, posteriormente, contribuirão para a construção do repertório comportamental inicial da criança (DESSEN; POLÔNIA, 2007), influenciando a forma como o mesmo reagirá as diferentes demandas apresentadas pelo meio. Crepaldi et al. (2006) ressaltam que a presença de um adulto capaz de cuidar e atender às necessidades básicas da criança influencia positivamente o desenvolvimento de elementos fundamentais para a construção dos primeiros hábitos, tais como afetividade, personalidade, inteligência. Portanto, a participação dos pais no que se refere ao cuidado com os filhos é fundamental tanto na infância quanto no início da adolescência. O monitoramento por parte dos pais e supervisão das atividades desempenhadas pelos filhos, ao contrário do controle psicológico,

¹ Psicólogo graduado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: psidouglasandre@gmail.com

² Doutora em Educação Inclusiva pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Pós-doutorado em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos, Professora Adjunta no Instituto de Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social (PPGPS) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: patricialorenauerj@gmail.com

tem sido associada à ausência de problemas de comportamento e de delinquência ao longo do desenvolvimento dessa população (PETTIT et al., 2001). Por outro lado, contextos marcados por adversidades podem contribuir para a presença de comportamentos infantis que frequentemente estão associados a componentes antissociais capazes de trazer grande prejuízo à criança em desenvolvimento (QUITERIO et al., 2021).

Ademais, destaca-se que a escola possui funções fundamentais para o desenvolvimento que vão além do processo de ensino e aprendizagem. Leme et al. (2016) acrescentam que, de acordo com o modelo bioecológico, essa passagem feita do ambiente familiar para o escolar caracteriza uma transição ecológica, isto é, uma mudança da posição da pessoa no seu ambiente ecológico ou do próprio ambiente em si, acompanhada de mudanças de papéis e status que requer habilidades específicas. Este novo contexto pode favorecer o desenvolvimento de habilidades sociais que, por sua vez, contribuirá para uma melhor adaptação da criança frente as novas demandas exigidas durante essa etapa (BANDEIRA et al., 2006; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017). Assim, a relação de proximidade com o professor tem sido positivamente correlacionada ao desempenho acadêmico, enquanto a dependência representa dificuldades no que se refere a essa mesma variável (SERQUEIRA et al., 2022). De forma similar, Ladd, Kochenderfer, Coleman (1996) salientam que amizades constituídas na sala de aula são capazes de auxiliar na adaptação da criança ao promover importantes recursos instrumentais e emocionais que aumentam a capacidade para enfrentar algumas das demandas apresentadas pelo ambiente.

Para intervir adequadamente em comportamentos que podem atuar como fatores de risco para um desenvolvimento saudável se faz necessário, primeiramente, identificá-los e categorizá-los. Nesse sentido, Bolsoni-Silva e Del Prette (2003), chamam atenção para as dificuldades em conceituar o campo e apresentar definições claras acerca de tais comportamentos, revelando a cisão entre dois modelos: o biomédico e o funcional. Todavia, as autoras acrescentam que, apesar da ambiguidade do termo, grande parte dos pesquisadores parecem reconhecer a relação com desvios do comportamento social, referindo-se principalmente aos comportamentos externalizantes, isto é, aqueles marcados por

agressividade, hiperatividade, entre outras características. Contudo, os comportamentos internalizantes, tais como timidez e retraimento, também devem ser considerados como problemas de comportamento (BOLSONI-SILVA; DEL PRETTE, 2003), uma vez que também geram prejuízos e trazem sofrimento.

Portanto, assim como as características pessoais o contexto ao qual o indivíduo se insere também apresenta variáveis que podem influenciar no processo de desenvolvimento de forma positiva ou negativa, isto é, atuando como fatores de risco e proteção durante a infância. Nesse sentido, Leme et al. (2016) salientam que o ambiente ecológico “é composto por sistemas aninhados e interdependentes que agregam elementos físicos, sociais e culturais, assim como a forma como a pessoa os experiencia e as relações interpessoais aí estabelecidas” (p. 184) e inclui os seguintes sistemas: microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema. Logo, é possível afirmar que a família e a escola podem ser compreendidas como um importante microsistema para a criança, uma vez que esse sistema pode ser compreendido como o ambiente imediato onde a pessoa em desenvolvimento se situa e consiste em um padrão de relações estabelecidas face a face com outras pessoas, objetos ou símbolos (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006; LEME et al., 2016).

Método

O presente trabalho propõe como metodologia de pesquisa uma revisão integrativa da literatura nacional acerca dos problemas de comportamento infantil apresentados no ambiente familiar e escolar. As buscas foram realizadas em fevereiro de 2022 em três bases de dados distintas que apresentavam confiabilidade científica, entre elas: Portal de Periódicos da CAPES, Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PePSIC) e Scientific Electronic Library Online (SciELO). Como estratégia de busca utilizou-se as palavras-chave “Problemas de Comportamento”, “Comportamento”, “Infantil”, “Infância”, “Criança”, “Escola”, “Escolar”, “Família”, e “Familiar” combinadas ao operador booleano “AND” quando apresentavam significado distinto e “OR” quando sinônimo. Para a seleção dos artigos, foram adotados os seguintes critérios de inclusão: (a) artigos empíricos de acesso livre disponibilizados integralmente nas bases de dados especificadas; (b)

idioma português e inglês, desde que a pesquisa esteja vinculada a universidades brasileiras e a amostra utilizada seja nacional; (c) data de publicação situada entre os anos de 2011 e 2021; (d) participantes com idade de até 12 anos de idade. Quanto aos critérios de exclusão, pode-se citar: (a) artigos duplicados; (b) outras revisões de literatura; (c) avaliação de instrumentos psicométricos; (d) estudos que desconsiderem a relação com o ambiente familiar ou escolar.

A pesquisa inicial do material bibliográfico reuniu um total de 1422 artigos nas bases de dados selecionadas. Ao todo foram lidos 942 títulos e resumos, sendo excluídos 480 estudos por duplicidade e três por indisponibilidade. No momento seguinte, os 76 estudos selecionados passaram por uma leitura integral a fim de averiguar a temática. Desse modo, 43 artigos foram descartados por não responderem à questão de pesquisa ou não cumprirem os critérios de inclusão e/ou exclusão estabelecidos previamente, restando os 33 artigos abordados na presente revisão. Por fim, após o processo de seleção dos artigos, com o intuito de sistematizar e facilitar a interpretação dos dados obtidos, o *corpus* final foi categorizado em uma planilha, evidenciando os seguintes aspectos: título, nome dos autores, base de dados onde se localiza, periódico de origem, país onde o estudo foi conduzido, principais características da amostra, instrumentos utilizados, objetivo e resultado apresentado por estudo.

Resultados

Com base nos critérios adotados para o presente trabalho foram analisados 33 estudos nacionais, distribuídos entre 17 revistas distintas, sendo em sua maioria de caráter interdisciplinar. A revista *Psico* destaca-se, sendo responsável por reunir sozinha cinco dos artigos presentes na atual revisão, enquanto *Estudos e Pesquisa em Psicologia* assim como *Psicologia: Reflexão e Crítica* apresentam quatro artigos cada. Desse modo, as três revistas concentram maior parte dos estudos encontrados, totalizando 44,8% (n=13) das publicações. A partir das informações referentes ao foco e escopo presentes em seus perfis editoriais, as revistas priorizam estudos relacionados ao campo da Psicologia do Desenvolvimento, o que pode explicar tal predomínio.

Em relação aos informantes, percebeu-se uma maior contribuição das mães, que participaram em 66,6% (n=23) dos estudos, enquanto os pais participaram de 36,3% (n=12), já outros cuidadores e responsáveis em geral somaram o menor percentual, totalizando apenas 15,1% (n=5). As professoras apresentaram o percentual de 48,4% (n=16), estando estas mais próximas das mães. Apenas 09,0% (n=3) das pesquisas abordam as crianças como informantes de forma direta através da aplicação instrumentos de autorrelato. Avaliações envolvendo múltiplos informantes representam 42,4% (n=14). Assim, foram propostas quatro categorias de análise distintas com intuito de facilitar a identificação das principais variáveis relacionadas aos problemas de comportamento infantil em cada um dos ambientes.

Práticas Educativas e Habilidades Sociais

Dentre os estudos revisados observou-se que muitos artigos identificaram que práticas educativas parentais denominadas coercitivas ou negativas estão frequentemente associadas a maiores índices de problemas de comportamento, enquanto as práticas positivas estão associadas à índices mais baixos e melhor repertório de habilidades sociais da criança (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2011, 2018; BOLSONI-SILVA; LOUREIRO; MARTURANO, 2016; FONSECA; BOLSONI-SILVA; EBNER, 2021). Todavia, contrariando tais resultados, Bolsoni-Silva e Loureiro (2019) em estudo realizado com meninos que apresentavam problemas internalizantes, não identificaram correlações com as práticas negativas em investigações relacionadas a grupos clínicos. Assim, no ambiente familiar estudos destacaram uma diferenciação entre as práticas exercidas pela figura materna e paterna (MARIN et al., 2012; NUNES et al., 2013). Ademais, entre as principais práticas negativas identificadas destaca-se, principalmente, o uso de punições corporais por parte dos pais (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2019; FREITAS; ALVARENGA, 2016; STASIAK; WEBER; TUCUNDUVA, 2014) além do controle crítico materno (LINS; ALVARENGA, 2015).

Por outro lado, no ambiente escolar os resultados indicam que as práticas exercidas pelas professoras podem ser distintas entre alunos que apresentam ou não problemas de comportamento ou até

mesmo variar de acordo com o gênero da criança (BOLSONISILVA; MARIANO, 2014; (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2018; BOLSONI-SILVA et al., 2013; MARIANO; BOLSONI-SILVA, 2016). Porém, em outro estudo o gênero não diferenciou os grupos (ASSIS-FERNANDES; BOLSONI-SILVA, 2020). Na interação entre escola e família são levantadas evidências acerca do desconhecimento e descontinuidade das práticas educativas adotadas em ambos ambientes, assim como uma ambivalência quanto aos problemas de comportamento apresentado pelas crianças (SILVEIRA; WAGNER, 2012). Por fim, investigações que contaram com múltiplos informantes identificaram similaridades entre as práticas educativas apresentadas por pais e professores tanto no ambiente familiar quanto escolar e reforçaram que em ambos os casos práticas positivas estão relacionadas à baixa frequência de problemas de comportamento e presença de habilidades sociais (FONSECA; BOLSONI-SILVA; EBNER, 2021).

Características do Ambiente Familiar

Alguns dos artigos revisados apontam em direção à correlação entre os problemas de comportamento infantil e diferentes variáveis sociodemográficas e características familiares como a separação dos pais, renda familiar (BORSA; SOUZA; BANDEIRA, 2011), um menor grau de escolaridade da mãe, ausência de um companheiro, maior número de irmãos mais novos (CRUZ et al., 2021). Não obstante, doenças crônicas apresentadas pela criança também foram igualmente associadas (BORSA; NUNES, 2011). Ainda, a adversidade familiar foi identificada como preditor de comportamentos internalizantes (MATURANO; ELIAS, 2011). De acordo com os achados de Freitas, Siquara e Cardoso (2013) as variáveis afetividade, conflito e nível de coesão familiar também apresentam correlação com os problemas de comportamento infantil. Em conformidade com tais achados, percebeu-se que a interação familiar e o estresse parental correlacionaram-se negativamente com o escore dos problemas de comportamento de tipo externalizante (STASIAK; WEBER; TUCUNDUVA, 2014), enquanto outros resultados indicaram que expressão de sentimentos do pai a seu cônjuge esteve negativamente correlacionada com os problemas de comportamento

dos filhos e positivamente correlacionada com os comportamentos pró-sociais destes (FANTINATO; CIA, 2015).

A depressão materna também foi identificada em maior frequência nos grupos constituídos por crianças que apresentam problemas de comportamento (ASSIS-FERNANDES; BOLSONI-SILVA, 2020; BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2018; CILINO et al., 2018; PAVAN; PIZETA; LOUREIRO, 26 2012). Porém, um dos estudos revisados não confirmou essa associação com os problemas de comportamento internalizantes (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO; MATURANO, 2016). Bach et al. (2019) corroboram tais achados ao identificar que ter pais ou cuidadores com transtorno mental aumentam a probabilidade de a criança apresentar problemas de comportamento.

Características do Ambiente Escolar

Estudos presentes na atual revisão de literatura evidenciaram baixo desempenho acadêmico com maior frequência em populações que apresentavam problemas de comportamento (BARRETO; FREITAS; DEL PRETTE, 2011; PAVAN; PIZETA; LOUREIRO, 2012). De acordo com os achados de Bolsoni-Silva, Perallis e Nunes (2019) crianças avaliadas por pais e professores como clínicas para problemas de comportamento no ambiente escolar e familiar de forma simultânea apresentam baixo desempenho acadêmico e social, em comparação aquelas que apresentavam problemas em apenas um desses ambientes. Nesse sentido, outro estudo indica que a qualidade da relação estabelecida com o pai biológico é apontada como preditor da competência acadêmica durante o período de transição para o ensino fundamental (LEME; MARTURANO, 2014). Todavia, ao comparar crianças de famílias nucleares e recasadas, a partir do relato de professoras, não houve diferenças significativas na competência acadêmica e nas habilidades sociais, porém as crianças de famílias recasadas apresentam mais comportamentos externalizantes quando comparadas às crianças de famílias nucleares (LEME; MARTURANO; FONTAINE, 2014).

Quanto à escolaridade, identificou-se que, apesar de não haver diferenciação em relação ao escore de problemas totais, as crianças escolares apresentaram mais comportamentos agressivos e problemas de atenção quando comparadas a crianças pré-escolares

(BOLSONI-SILVA et al., 2016), porém crianças com acesso prévio à educação infantil apresentam menor índice de comportamentos internalizantes ao longo do ensino fundamental, além de apresentar um repertório social mais desenvolvido (PIZATOA; MARTURANO; FONTAINE, 2014). Tais achados estão em consonância aos resultados encontrados por Maturano e Elias (2011) que identificam a adversidade escolar, sinalizada pela presença de dificuldade na aprendizagem, como o principal preditor para problemas de atenção, problemas sociais e comportamento agressivo.

Programas de Intervenção com Alunos

Apenas três estudos tiveram como objetivo avaliar o efeito de intervenções conduzidas no ambiente escolar com foco no ensino de habilidades sociais visando a redução dos problemas de comportamento infantil. As intervenções apresentaram efeitos relativamente positivos. Foram identificados programas de caráter universal desenvolvidos no ambiente escolar que proporcionaram também um melhor desempenho acadêmico de acordo com avaliação das próprias crianças (ELIAS; AMARAL, 2016). Quanto aos problemas de comportamento percebeu-se uma redução significativamente mais expressiva apenas em relação aos problemas internalizantes (ELIAS; AMARAL, 2016; FALCÃO et al., 2016). Porém, outra intervenção que incluiu também a participação de professores em uma das etapas, se mostrou mais abrangente sendo observadas diminuições nos escores de comportamentos internalizantes, externalizantes e nos problemas totais (SILVA; MENDES, 2012)

Discussão

O objetivo deste trabalho foi investigar os principais prejuízos para o desenvolvimento ocasionados pelos problemas de comportamento infantil, assim como sua relação com o ambiente escolar e familiar através de uma revisão da literatura nacional referente aos últimos dez anos. Desse modo, foi possível constatar que os resultados apresentados pelos artigos científicos analisados evidenciam a relação entre problemas de comportamento infantil e variáveis presentes em ambos os contextos investigados.

A princípio, constata-se que as mães foram as principais e, muitas vezes as únicas, informantes no ambiente familiar, apresentando claro predomínio quando comparado aos pais ou outros cuidadores. É possível apontar os padrões de funcionamento familiar como principal fator responsável para apresentação de tal resultado. Assim, apesar das transformações sociais decorrentes das últimas décadas, ainda se percebe a manutenção de determinados papéis aprendidos e esperados socialmente que definem funções específicas a cada gênero (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO; MARTURANO, 2016; QUITERIO et al., 2021), perspectiva esta que foi reforçada durante o processo histórico da ciência psicológica ao enfatizar a relação estabelecida entre a criança e a mãe em detrimento da figura paterna (CREPALDI et al., 2006). Por outro lado, no ambiente escolar, as professoras aparecem como as principais informantes, pouco atrás das mães considerando o *corpus* final.

A qualidade das relações estabelecidas em sala de aula com colegas e professores representa um importante correlato do ajuste das mesmas no ambiente escolar, podendo contribuir positiva ou negativamente para o desenvolvimento a depender do resultado de tais interações (LADD; KOCHENDERFER; COLEMAN, 1996; SERQUEIRA et al., 2022). Portanto, conforme identificado a partir dos resultados, além da possibilidade de prejuízo ao desenvolvimento em função de dificuldades de ajustamento social, as crianças que apresentam problemas de comportamento podem sofrer também com o baixo desempenho acadêmico (BARRETO; FREITAS; DEL PRETTE, 2011; BOLSONI-SILVA et al., 2016; BOLSONI-SILVA; PERALLIS; NUNES, 2019; PAVAN; PIZETA; LOUREIRO, 2012; MATURANO; ELIAS, 2011; LEME; MARTURANO, 2014).

Ainda, chama atenção o fato de que poucos dos estudos revisados utilizaram as próprias crianças presentes na amostra como informantes, o que representaria um diferencial na compreensão dos comportamentos investigados, uma vez que, tratando-se de estudos envolvendo múltiplos informantes, é possível que haja diferenças na perspectiva dos envolvidos acerca do comportamento infantil (ROCHA et al., 2017). Todavia, Rocha et al. (2017) acrescentam que a diversidade de informantes, mesmo que apresentando inconsistências em relação a visão dos envolvidos, é de suma importância pois possibilita conhecer os comportamentos

apresentados em diferentes contextos o que possibilita o planejamento de intervenções mais adequadas. Assim, a predominância de mães como únicas informantes poderia representar um obstáculo para a avaliação do comportamento infantil, uma vez que alguns dos estudos revisados evidenciam associações entre a presença de transtornos mentais dos cuidadores e problemas de comportamento infantil, principalmente referindo-se a depressão materna (ASSIS-FERNANDES; BOLSONI-SILVA, 2020; BACH et al., 2019; BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2018; CILINO et al., 2018; PAVAN; PIZETA; LOUREIRO, 2012). Além de gerar impactos na relação familiar em função de práticas parentais negativas (GOMIDE et al., 2005), a saúde mental dos responsáveis também poderia acabar gerando vieses na avaliação desses informantes no que se refere ao comportamento infantil.

As punições corporais destacam-se com a principal prática educativa coercitiva utilizada pelos pais (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2019; FREITAS; ALVARENGA, 2016). Além de caracterizar uma forma educativa ineficaz, favorecendo comportamento antissociais, pode gerar na criança sentimentos frequentes de medo, apatia ou desinteresse (GOMIDE et al., 2005). Ademais, práticas similares identificadas a partir da revisão como o controle psicológico (LINS; ALVARENGA, 2015), podem inibir a autonomia psicológica e contribuir para maiores índices de ansiedade e depressão em fases posteriores do ciclo vital (PETTIT et al., 2001). Desse modo, a criança pode acabar por aprender modelos cognitivos e comportamentais de violência e utilizá-los em novas interações como forma disfuncional de resolver conflitos (DESSEN; POLÔNIA, 2007; GOMIDE et al., 2005), gerando reflexos em outros ambientes como, por exemplo, a escola. Contudo, Del Prette e Del Prette (2017) salientam que as habilidades sociais educativas apresentadas por pais e professores são capazes de aumentar a probabilidade de gerar mudanças positivas no repertório comportamental das crianças, favorecendo comportamentos pró-sociais. Portanto, o modelo de disciplina pode ser compreendido como fator de risco ou de proteção para o desenvolvimento psicossocial da criança a depender dos tipos de práticas utilizadas (PATIAS; SIQUEIRA; DIAS, 2013).

Os resultados encontrados corroboram com a literatura, uma vez que, de acordo a perspectiva bioecológica, o desenvolvimento

humano pode ser compreendido a partir da complexa relação estabelecida entre a pessoa e o contexto ao qual ela está inserida durante um dado período (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006; LEME et al., 2016), o que explicaria a influência das variáveis citadas no comportamento infantil. Desse modo, o desenvolvimento do indivíduo pode ser afetado por fatores externos que impactem no ambiente, isto é, mesmo que não exerça poder de forma direta sobre a criança, geram impactos no contexto ao qual a mesma está inserida.

Conclusão

Os problemas de comportamento infantil podem se manifestar de maneira distinta a depender do contexto, sendo necessária uma investigação minuciosa acerca das necessidades e das características individuais da criança e sua relação com o ambiente. À vista disso, a presente revisão integrativa teve como principal objetivo investigar os principais prejuízos para o desenvolvimento infantil, ocasionados por problemas de comportamento e sua relação com ambiente escolar e familiar. Os resultados revelaram variáveis presentes nos referidos contextos que podem atuar como fatores de risco para um desenvolvimento infantil saudável ao manter comportamentos antissociais. Sugere-se que novas investigações sejam conduzidas envolvendo pais, mães e professores e, principalmente, levando em consideração a perspectiva da própria criança. Por fim, espera-se que as informações obtidas a partir desse estudo auxiliem em novas intervenções realizadas em ambos os contextos.

Referências

- ASSIS-FERNANDES, Rafaela Pires; BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini. Educational Social Skills and Repertoire of Children Differentiated by Behavior and Sex. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 30, 2020.
- BACH, Suelen de Lima et al. Emotional and behavioral problems: a school-based study in southern Brazil. **Trends in Psychiatry and Psychotherapy**, v. 41, n. 3, p. 211–217, set. 2019.

- BANDEIRA, Mariana et al. Habilidades sociais e variáveis sociodemográficas em estudantes do ensino fundamental. **Psicologia em Estudo**, v. 11, n. 3, p. 541–549, dez. 2006.
- BARRETO, Simone de Oliveira; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; FREITAS, Lucas Cordeiro. Habilidades sociais na comorbidade entre dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento: uma avaliação multimodal. **Psico**, v. 42, n. 4, 2011.
- BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini et al. Problemas de comportamento e funcionamento adaptativo no teacher's report form (TRF): comparações por gênero e escolaridade. **Gerais, Rev. Interinst. Psicol.**, Juiz de fora, v. 9, n. 1, p. 141-155, jun. 2016.
- BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini et al. Contexto escolar: práticas educativas do professor, comportamento e habilidades sociais infantis. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, n. 2, p. 259–269, dez. 2013.
- BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini; DEL PRETTE, Almir. Problemas de comportamento: um panorama da área. **Rev. bras. ter. comport. cogn.**, vol.5, n.2, pp. 91-103, 2003.
- BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini; LOUREIRO, Sonia Regina. Boys with Internalizing and Externalizing Behavior Problems: A Case Control Study. **Temas em Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 39–52, 2019.
- BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini; LOUREIRO, Sonia Regina. Práticas educativas parentais e repertório comportamental infantil: comparando crianças diferenciadas pelo comportamento. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 21, n. 48, p. 61–71, abr. 2011.
- BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini; LOUREIRO, Sonia Regina. Predictors of social skills and behavioral problems in children. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 70, n. 1, p. 86-97, 2018.
- BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini; LOUREIRO, Sonia Regina.; MARTURANO, Edna Maria. Comportamentos internalizantes: associações com habilidades sociais, práticas educativas, recursos do ambiente familiar e depressão materna. **Psico (Porto Alegre)**, Porto Alegre, v. 47, n. 2, p. 111-120, 2016.
- BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini; MARIANO, Maria Luiza. Práticas educativas de professores e comportamentos infantis, na transição ao primeiro ano do Ensino Fundamental. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 814-833, dez. 2014.

BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini; PERALLIS, Claudya; NUNES, Patricia. Problemas de Comportamento, Competência Social e Desempenho Acadêmico: Um Estudo Comparativo de Crianças no Ambiente Escolar e Familiar. **Trends in Psychology**, v. 26, p. 1189–1204, jul. 2018.

BORSA, Juliane Callegaro; NUNES, Maria Lucia Tiellet. Prevalência de problemas de comportamento em uma amostra de crianças em idade escolar da cidade de Porto Alegre. **Aletheia**, Canoas, n. 34, p. 32–46, abr. 2011.

BORSA, Juliane Callegaro; SOUZA, Daiane Silva de; BANDEIRA, Denise Ruschel. Prevalência dos problemas de comportamento em uma amostra de crianças do Rio Grande do Sul. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 15–29, ago. 2011.

BRONFENBRENNER, Urie; MORRIS, Pamela A. **The Bioecological Model of Human Development. Handbook of Child Psychology**. 2007.

Disponível

em: <<https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>>. Acesso em: 20 mar. 2022.

CILINO, Marina Delduca et al. Maternal depression: Associations between behavioral problems in school-aged children, organization patterns, adversities, and family environment resources. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 35, n. 4, p. 399–410, dez. 2018.

CREPALDI, Maria Aparecida et al. A participação do pai nos cuidados da criança, segundo a concepção de mães. **Psicologia em Estudo**, Maringá., v. 11, n. 3, dez. 2006.

CRUZ, Suélen Henriques et al. Behavior Problems in Four-Year-Old Children from a Brazilian Birth Cohort. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 37, 2021.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. **Competência social e habilidades sociais: Manual teórico-prático**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 17, n. 36, p. 21–32, abr. 2007.

ELIAS, Luciana Carla dos Santos; AMARAL, Márcia Viana. Habilidades Sociais, Comportamentos e Desempenho Acadêmico em Escolares antes e após Intervenção. **Psico-USF**, v. 21, n. 1, p. 49–61, abr. 2016..

FALCAO, Alessandra Pereira et al. PROMOVE-Crianças: efeitos de um treino em habilidades sociais para crianças com problemas de comportamento. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 590-612, maio 2016.

FANTINATO, Aline Costa; CIA, Fabiana. Habilidades Sociais Educativas, Relacionamento Conjugal e Comportamento Infantil na Visão Paterna: Um Estudo Correlacional. **Psico**, v. 46, n. 1, p. 120, 17 mar. 2015.

FONSECA, Bárbara Cristina Rodrigues; BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini Bolsoni-Silva; EBNER, Ligia Melchiori. Práticas educativas de genitores e professores e repertório comportamental infantil. **Gerais, Rev. Interinst. Psicol.**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 1-27, abr. 2021.

FREITAS, Luna Maiana Araújo; ALVARENGA, Patrícia. Interação pai-criança e problemas externalizantes na infância. **Psico (Porto Alegre)**, Porto Alegre, v. 47, n. 4, p. 279-287, 2016.

FREITAS, Patrícia Martins; SIQUARA, Gustavo Marcelino; CARDOSO, Thiago da Silva Gusmão. Percepção das mães sobre as relações familiares e o comportamento de suas crianças: um estudo correlacional. **Gerais, Rev. Interinst. Psicol.**, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p. 20-35, jun. 2013.

GOMIDE, Paula Inez Cunha et al. Correlação entre práticas educativas, depressão, estresse e habilidades sociais. **Psico-USF**, v. 10, n. 2, p. 169-178, dez. 2005.

LADD, Gary; KOCHENDERFER, Becky; COLEMAN, Cynthia. Friendship Quality as a Predictor of Young Children's Early School Adjustment. **Child Development**, v. 67, n. 3, p. 1103-1118, jun. 1996.

LEME, Vanessa Barbosa Romera et al. Habilidades Sociais e o Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano: Análise e Perspectivas. **Psicologia & Sociedade**, v. 28, n. 1, p. 181-193, abril 2016.

LEME, Vanessa Barbosa Romera; MARTURANO, Edna Maria. Preditores de comportamentos e competência acadêmica de crianças de famílias nucleares, monoparentais e recasadas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 27, p. 153-162, mar. 2014.

LEME, Vanessa Barbosa Romera; MARTURANO, Edna Maria; FONTAINE, Anne Marie Germaine Victorine. Habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica de crianças de famílias nucleares e recasadas. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 854-876, dez. 2014.

- LINS, Taiane; ALVARENGA, Patrícia. Controle Psicológico Materno e Problemas Internalizantes em Pré-Escolares. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 311–319, set. 2015.
- MARIANO, Marília; BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini. Comparações entre práticas educativas de professores, habilidades sociais e problemas de comportamento de alunos. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 16, n. 1, p. 140–160, 2016.
- MARIN, Angela Helena. et al. Parental child-rearing practices, behavior problems and pre-school children's social competence. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 17, n. 1, p. 05-13, abr. 2012.
- MARTURANO, Edna Maria; ELIAS, Luciana Carla dos Santos. Família, dificuldades no aprendizado e problemas de comportamento em escolares. **Educar em Revista**, n. 59, p. 123–139, mar. 2016.
- NUNES, Sandra Adriana Neves et al. Externalizing and internalizing problems: contributions of attachment and parental practices. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 26, n. 3, p. 617–625, 2013.
- PATIAS, Naiana Dapieye; SIQUEIRA, Aline Cardoso; DIAS, Ana Cristina Garcia. Práticas Educativas e Intervenção com Pais: A Educação como Proteção ao Desenvolvimento dos Filhos. **Mudanças - Psicologia da Saúde**, v. 21, n. 1, p. 29–40, 30 jun. 2013.
- PAVAN, Mariana; PIZETA, Fernanda Aguiar; LOUREIRO, Sonia Regina. Maternal depression, behavioral profile and school performance in school-age children. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 25, n. 1, p. 121–129, 2012.
- PETTIT, Gregory et al. Antecedents and Behavior-Problem Outcomes of Parental Monitoring and Psychological Control in Early Adolescence. **Child Development**, v. 72, n. 2, p. 583–598, mar. 2001.
- PIZATO, Elaine Cristina Gardinal; MARTURANO, Edna Maria; FONTAINE, Anne Marie Germaine Victorine. Trajetórias de habilidades sociais e problemas de comportamento no ensino fundamental: influência da educação infantil. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 27, n. 1, p. 189–197, mar. 2014.
- QUITERIO, Patricia Lorena et al. Programa de Orientação Familiar desenvolvido no Serviço de Psicologia Aplicada de uma universidade pública. **Psicologia Clínica**, v. 33, n. 1, p. 119-139, 2021.
- ROCHA, Marina Monzani; FERRARI, Rafaela Almeida; SILVARES, Edwiges Ferreira de Mattos. Padrões de concordância entre múltiplos

informantes na avaliação dos problemas comportamentais de adolescentes: implicações clínicas. **Estud. pesqui. psicol.**, v. 11, n. 3, p. 948-964, dez. 2011.

SERQUEIRA, Adriana Pinheiro et al. Social and Educational Skills Program with Elementary School Teachers. **Psico-USF**, v. 27, n. 1, p. 87-97, mar. 2022.

SILVA, Alina Maria da; MENDES, Enicéia Gonçalves. Psicologia e inclusão escolar: novas possibilidades de intervir preventivamente sobre problemas comportamentais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 1, p. 53-70, mar. 2012.

SILVEIRA, Luiza Maria de Oliveira Braga; WAGNER, Adriana. A interação família-escola diante dos problemas de comportamento da criança: estudos de caso. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 35, p. 95-119, dez. 2012.

STASIAK, Gisele Regina; WEBER, Lidia Natalia Dobrianskyj; TUCUNDUVA, Claudia. Qualidade na Interação Familiar e Estresse Parental e suas Relações com o Autoconceito, Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento dos Filhos. **Psico**, v. 45, n. 4, p. 494, 23 dez. 2014.

A LEITURA MULTISSEMIÓTICA EM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

FERREIRA NETO, Julio (UNICAMP)¹

Primeiras palavras

É cada vez mais importante poder ler e produzir textos em diversas linguagens e semioses (verbal oral, escrita, musical, imagética) (ROJO, 2009, p. 119).

A leitura, apesar de ter muitos estudos e pesquisas em linguística aplicada, ainda é trabalhada, em sala de aula, como uma simples forma do leitor conseguir decodificar as palavras, assim, percebemos que não ocorre uma prática leitora, e sim, o reconhecimento das palavras. Ler é muito mais que reconhecer, codificar ou decodificar um signo verbal, ler é conseguir compreender e interpretar um texto para além da materialidade verbal, isto é, palavras, frases, o sujeito precisa saber produzir sentidos a partir da relação que ele fará das semioses presentes no texto. Caso contrário, estamos apenas sendo “recipientes”, ou seja, meros depósitos de palavras, como ressalta Kleiman (2011, p. 26) “recipientes não compreendem”, assim, a leitura é a apropriação e expansão do conhecimento adquirido a partir do texto, frase ou palavra.

No decorrer da minha formação acadêmica busquei adquirir conhecimento no qual pudesse encontrar estratégias para facilitar o contato entre o leitor e o texto e ainda incitar, nos alunos, reflexões e opiniões a partir dos textos presentes nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa (doravante LDP). Dessa forma, partindo dos estudos desenvolvidos, interessei-me em averiguar como a leitura multissemiótica está presente nos LDP e de que modo ela contribui para formação de leitores do ensino fundamental.

Sendo assim, minha indagação para esta pesquisa é: De que forma a leitura multissemiótica está presente no LDP do 7º ano do Ensino fundamental e como ela contribuirá para formação de

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

leitores? Assim, as hipóteses, que surgiram em decorrência de minha pergunta de pesquisa foram: a) o trabalho com multissemioses ainda é pouco explorado nos materiais didáticos do professor; b) Não há um trabalho, que levem aos alunos produzirem sentidos a partir da relação do texto verbal com as demais semioses.

Nesse sentido, o objetivo geral é analisar de que forma a leitura multissemiótica se apresenta em nos livros didáticos e como ela possibilita ao leitor articular as semioses presentes nos textos sejam elas escritas, visuais, espaciais, sonoras etc para produção de sentidos com o intuito de contribuir para a melhoria da proficiência leitora dos alunos. E os objetivos específicos são: a) verificar de que forma a pratica de leitura multissemiótica está descrita/presente nos LDPs do 7º ano do ensino fundamental; e b) analisar as práticas de leitura presentes ou não nos materiais didáticos que levam em consideração a relação do texto verbal com outras semioses.

Para alcançar meus objetivos, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa e do tipo documental no âmbito de análises de um Livro Didático de Português (LDP) e recorreremos a autores como Kleiman (1989; 2011), Rojo (2004; 2009), Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020), Santaella (2017) entre outros autores e o documento oficial norteador de ensino de Língua Portuguesa – a Base Nacional Comum Curricular (2018).

Este trabalho está organizado da seguinte forma: na primeira seção, discorreremos esta introdução. Em seguida, apresentamos a segunda seção, em que elucidamos a fundamentação teórica sobre o livro didático de português, ensino de Língua Portuguesa e as práticas de leitura multissemiótica. Na terceira seção, evidenciamos a análise dos resultados, em que refletimos acerca das práticas de leitura multissemiótica nos LDP, demonstradas através do capítulo de livro escolhido para análises e as atividades presentes no mesmo. Por fim, elucidamos nossas palavras (quase) finais, ressaltando nossos objetivos acerca dos resultados obtidos e possíveis contribuições.

O livro didático de português e a leitura multissemiótica no ensino de língua materna

Apesar das Novas tecnologias da Informação e Comunicação estarem cada vez mais atreladas à educação, trazendo recursos

didáticos inovadores ao ensino de português, o livro didático no Brasil ainda é o principal ou talvez o único material utilizado pelos professores nas escolas públicas do país. Diante disso, é de extrema relevância que se façam pesquisas sobre instrumento didático que envolvem o ensino e aprendizagem de língua materna.

Conforme Rangel (2020) mesmo após virada pragmática de ensino de língua portuguesa os LDP's ainda possuem características cristalizadoras e estruturadoras de currículos e que estão relacionados ao ensino tradicional de língua, como podemos observar na presenças de tais regularidades nos livros:

Quadro 1 – Livros didáticos (características)

CARACTERÍSTICAS DOS LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS

- **Privilégio da norma culta e da escrita; e acrescento: com destaque, às vezes, para uma norma-padrão bastante defasada, a esta altura, em relação aos usos cultos do português brasileiro;**
- **Linguagem oral posta em segundo plano (quando não esquecida), tratada com superficialidade ou mesmo como simples atividade-meio para a realização de atividades;**
- **Concepção de leitura como resgate do tema e depreensão da estrutura do texto, deixando-se de lado sua dimensão discursiva;**
- **Privilégio da forma e da gramática normativa no tratamento dado aos conhecimentos linguísticos.**

Fonte: Rojo (2012) apud Rangel (2020, p. 20)

Roxane Rojo em suas pesquisas sobre o LDP durante esses últimos 20 anos aponta que para além dessas características os livros precisam ser organizados e planejados conforme a prática docente, pois segundo a autora há uma limitação do protagonismo dos professores e uma tendência a desconsiderar as especificidades do contexto escolar. Assim, concordamos com Rangel (2020, p. 20) que “como instrumento fundamental do ensino-aprendizado, o LDP teria acumulado, ao longo do tempo, defasagens e inadequações capazes de suscitar questionamentos quanto ao seu papel, funções e

formatos”, portanto na elaboração desses materiais deve ser considerado as práticas sociais mais emergentes.

Em virtude dessa necessidade de adequação a contextos reais da educação básica que a partir dos anos 2000 percebemos o surgimento de outras alternativas de materiais didáticos impressos como apostilas, cadernos do professor e do alunos, sequências didáticas e/ou de atividades, assim como os mais recentes materiais didáticos digitais que são essenciais para o planejamento docente e para as práticas de ensino-aprendizagem diante do contexto atual.

Um dos eixos norteadores do ensino de LP é a prática de leitura. Nesse sentido, como podemos observar, ela se apresenta como uma das características tradicionais presente nos LDP e que ainda era vista como “como resgate do tema e apreensão da estrutura do texto, deixando-se de lado sua dimensão discursiva” (ROJO, 2012 apud RANGEL, 2020, p. 20).

O ato de ler por muito tempo, e no interior das teorias psicologizante da leitura, era vista como uma prática associada a cultura da escrita em que o leitor era visto como decodificador de códigos. Nos estudos atuais sobre a leitura percebemos o quanto essa noção se ampliou juntamente com a noção de textos que são criados e divulgados por diversas semioses como imagem, som, vídeo etc, que vão muito além da semiose escrita.

A leitura é um processo de construção de sentido e conforme Rojo (2004) há quatro capacidades básicas de leitura que são: decodificação, compreensão, interpretação e a réplica, todas essas capacidades leitoras precisam estar atreladas uma a outra para que se desenvolva um trabalho com a leitura de modo significativo em sala de aula.

A leitura vista como decodificação é quando o leitor decodifica o código escrito no texto. Nesse processo o leitor partirá das menores unidades como letras (grafemas) para as maiores unidades presentes no texto, como se ele fizesse uma leitura espiral.

Outra capacidade de leitura é a compreensão que ocorre quando o leitor relaciona diversas capacidades/estratégias durante o ato de ler para produzir sentidos, por exemplo: ao captar a temática que se está trabalhando no texto e reconhecer e apreender os tópicos principais; conhecer as regras sintáticas da língua usada;

conhecer as regras textuais; depreender a significação de palavras novas; e, inferir sentidos.

O ato de ler como interpretação é quando o leitor constrói sentido a partir dos sentidos gerados por outrem, isto é,

O leitor, ao compreender, faz uso de seus conhecimentos anteriores, que se interligam aos conteúdos que o texto apresenta. No momento em que o leitor alia os conhecimentos que possui aos conteúdos que o texto fornece, ele amplia seu cabedal de conhecimento e de informações, reformulando conceitos e ampliando seus esquemas sobre a temática do texto (MENEGASSI, 1995, p. 88)

Assim, compreendemos que a interpretação ocorre quando o leitor consegue ler com propriedade as semioses presentes nos textos, e isso se dá através das outras capacidades de leitura (decodificação e compreensão) que fundamentam a interpretação. Logo, nessa etapa, as informações implícitas, o meio social, a visão do autor, o conhecimento do leitor antes, durante e depois do texto, são fatores essenciais e contribuem para que o leitor construa sua interpretação crítica.

Nesse sentido, Kleiman (2011) arrola que

[...] É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão (KLEIMAN, 2011, p. 13).

Logo, podemos depreender que é a partir da interação desses conhecimentos (empírico, linguístico e textual) que o leitor é capaz de interpretar os significados dos textos. Além disso, é preciso que esses conhecimentos ativados pelo leitor sejam amplos, para que assim ele seja capaz de atribuir juízo de valor sobre as semioses presentes em um texto.

Assim, a leitura, vista na perspectiva dos multiletramentos, considera que

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

Em outras palavras, percebemos que se faz necessário nas aulas de LP que se trabalhe a leitura multissemiótica. Essa, por sua vez, consiste na mobilização de semioses diversas presentes nos textos para que o sujeito seja capaz de produzir sentido acerca do que está lendo, isto é, construir sentidos para além da semiose escrita, fazendo articulações entre as semioses visuais, espaciais, táteis, gestuais, sonoras e orais.

Todo texto é multissemiótico. Logo, para que possamos construir os significados advindo dele precisamos relacionar todas as semioses presentes. A semiose é objeto de estudo da semiótica que se constitui como um campo multidisciplinar que estabelece a relação entre o significante e o significado, e entre os significantes em sistemas de signos. Por exemplo, na frase: “Nós estamos perto da casa do campo” cada palavra se constitui como um significante (nós, estamos, perto, casa, campo) e a conexão desses formam um sistema de signos que interconectados constroem sentidos. Para esta pesquisa, nos pautaremos na perspectiva dos (multi)letramentos e utilizaremos o termo multissemioses para denotar o uso de mais de uma semiose presentes em um texto para construção de sentidos a partir da leitura de Kress (2003), Santaella (2017) e Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020).

Desse modo, apresentaremos sete semioses, a saber: escritas, visuais, espaciais, táteis, gestuais, sonoras e orais que servirão de categorias para análise do nosso *corpus*.

A semiose escrita consiste na construção de significado a partir do código escrito e o sujeito através da leitura constrói sentido a partir de sua interpretação atribuindo juízo de valor a materialidades presentes no texto.

Semiose visual ou ótica: a construção de sentidos se dá por meio representação de signos visuais em que o sujeito vai construindo os significados a partir daquilo que ele vê em cenas, imagens estáticas ou em movimento.

Semiose espacial: o sujeito vai construindo sentidos para si a partir de suas experiências e posicionamentos em relação ao criação e formas espaciais e representa sentidos por meio da proximidade, layout, distância interpessoal, territorialidade, arquitetura/construção, paisagem urbana e rural (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

Semiose tátil: a construção de sentido se dá por meio do qual o sujeito conhece ou percebe usando o corpo, o toque, a forma, a consistência, o peso, temperatura, aspereza, textura, pressão de outro corpo ou de algo. Assim ele representa os significados através de sua experiência e comunicação tátil.

Semiose gestual: o sentido é construído por meio de ações, movimentos do corpo (mãos, braços, expressões faciais, movimento oculares e visuais), além disso, o sujeito representa os significados apreendidos através de comportamentos corporais (vestiário e moda, estilo de penteado, dança, sequências de ação, entre outras), podendo se manifestar de outras formas como cerimônias e rituais.

Semiose sonora ou acústica: é construída por meio da representação de sons, barulhos, ruídos, alertas, música, em que o sujeito usa ou constrói sentidos numa interação social e até mesmo ele representa para si ou para outros significados sonoros criados ou imaginados por meio da audição.

Semiose oral: o sujeito constrói os sentidos por meio da representação da fala ao vivo ou gravada pelo(s) outro(s) de si mesmo por meio da representação de significados orais ouvidos, isto é, quando uma pessoa fala consigo mesmo ou ensaia uma fala.

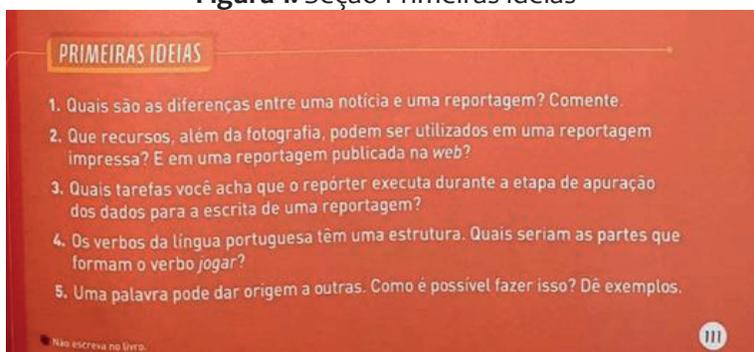
As práticas de leitura multissemiótica no livro didático de língua portuguesa

Esta pesquisa caracteriza-se como documental e de abordagem qualitativo-interpretativa. O referido trabalho se desenvolveu através de análise de um capítulo do livro didático de língua portuguesa do 7º ano dos anos finais do Ensino Fundamental da coleção *Geração Alpha*

que faz parte das 7 (sete) coleções aprovadas pela Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no de 2020. Para tal análise elegemos o capítulo 1 intitulado **Em pauta: a reportagem**, da unidade 4 que trabalha o gênero Reportagem.

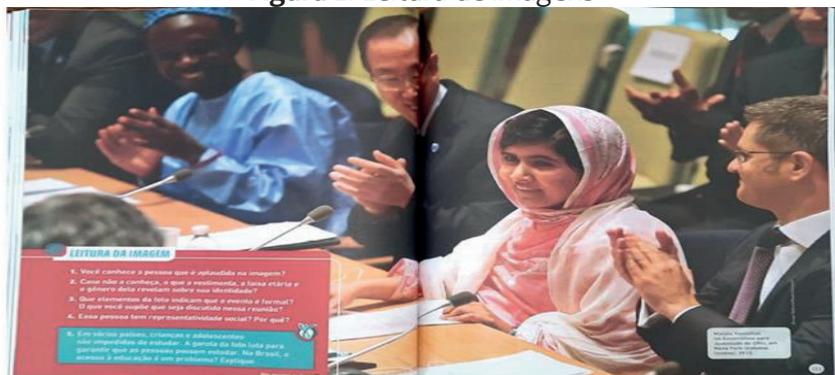
Inicialmente, a unidade traz uma apresentação do gênero reportagem que é um gênero do campo jornalístico/midiático que tem como objetivo apresentar informações sobre um assunto específico ao público-alvo de seu veículo de publicação. Antes de apresentar o capítulo, a unidade traz duas seções nomeadas como Primeiras ideias e Leitura de Imagens, como podemos observar a seguir:

Figura 1: Seção Primeiras ideias



Fonte: Costa, Nogueira e Marchetti (2018, p. 111)

Figura 2: Leitura de imagens



Fonte: Costa, Nogueira e Marchetti (2018, p. 112-113)

Na seção *Primeiras Ideias* é o momento em que o professor poderá fazer uma avaliação diagnóstica dos conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero estudado e dos conhecimentos linguísticos que serão trabalhados no capítulo. Assim, o docente poderá avaliar se todos os alunos conhecem os veículos de mídia impressa e digital que costumam publicar reportagens e se costumam ter acesso a essas fontes de informação. Como podemos ver no excerto acima, a relação aos conhecimentos linguísticos pretende-se observar se os alunos conseguem identificar verbos da mesma vogal temática, por exemplo amar, falar, estudar, verificar se há algo em comum entre eles.

Enquanto que na seção *Leitura de Imagens* a proposta é que os alunos produzam sentidos a partir da imagem estática (fotografia de Malala Yousafzai) e possam responder as questões a partir dos traços do signo imagético: sobre suas vestimentas, sua nacionalidade, seu gênero (identidade), se o signo espacial se é formal ou não, sobre o suposto assunto discutido naquela reunião, e se essa pessoa tem representatividade social ou não, justificando sempre suas respostas.

A partir dessas seções anteriores ao estudo do capítulo, já identificamos a presença de duas semioses: a visual (no caso os traços da imagem estática – a fotografia) e espacial (o lugar de fala construído por meio da imagem, no caso, a assembleia da ONU em 2013), podendo se estender a produção de sentidos escritos no caso as respostas que os alunos atribuirão a cada questionamento, isto é a semiose escrita, que está no box “O que vem a seguir”.

O capítulo analisado está estruturado em cinco seções: texto em estudo, uma coisa puxa a outra, lingua em estudo, a lingua na real e agora é com você!. Como todas essas seções perpassam por todas as práticas de linguagens, focaremos nas seções: “texto em estudo” e “uma coisa puxa outra” como recorte para nossa pesquisa que é a leitura multissemiótica e, por sua vez, o eixo de escuta e leitura de textos se encontram de forma mais evidente nessas seções do capítulo como veremos adiante².

Nesse capítulo, as reportagens são o centro dos trabalhos desenvolvidos no âmbito do campo jornalístico/midiático. Na seção

² Recortamos alguns excertos do capítulo do livro didático de língua portuguesa devido à limitação de espaço.

Texto em estudo as atividades chamam atenção, inicialmente, para a estrutura básica desse gênero, assim como para a importância dos depoimentos e dos elementos semióticos em sua elaboração. Percebemos que o trabalho com a leitura proposta no LDP possibilita a relação de mais de uma semiose para a construção de sentidos, isto é, percebemos indícios da leitura multissemiótica ali presente.

Em seguida ao observarmos a imagem contida na reportagem “Geração sem filtro”, verificamos que requer do aluno que ele relacione tal semiose com alguma prática de sua vida ou com uso de tecnologias que favorecerá o desenvolvimento da habilidade EF07LP01³ conforme prescreve a BNCC (2018). A reportagem apresenta, na coluna lateral à direita, um infográfico, cujo título reúne de modo sintético o conteúdo por ela abordado. O infográfico por sua vez, é um texto multissemiótico por excelência, “já que seu planejamento já o constrói com pelo menos, palavras e imagens em um leiaute (na web, é possível agregar som, movimento etc.)” (RIBEIRO, 2016, p. 16). De modo geral, o texto contém mais de uma semiose, como podemos ver nas figuras (3 e 4) que podem ser exploradas. A partir disso, ressaltamos a importância, nas reportagens, da relação entre a semiose escrita e as outras semioses visuais, a fim de facilitar a compreensão do leitor ao ler um texto, visto que, esses recursos semióticos têm a função de ampliar e resumir as informações contidas no gênero reportagem, objeto este trabalho nesta unidade.

Figura 3: Texto parte I



Fonte: Costa, Nogueira e Marchetti (2018, p. 114)

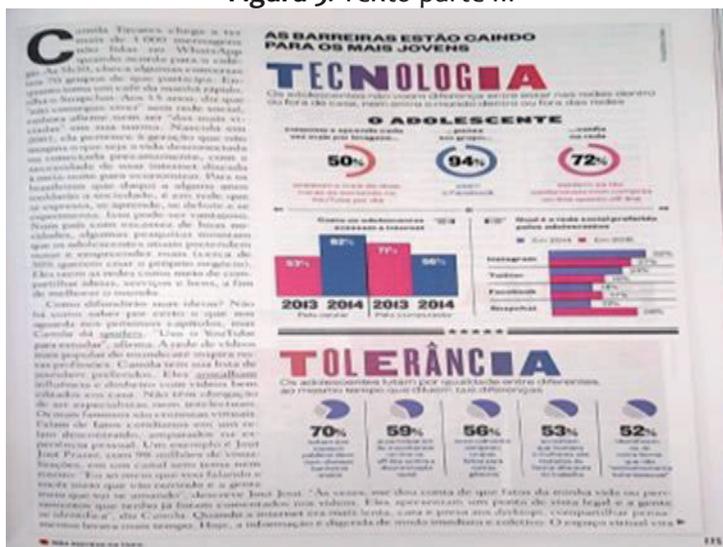
³ “Comparar notícias e reportagens sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes mídias, analisando as especificidades das mídias, os processos de (re) elaboração dos textos e a convergência das mídias em notícias ou reportagens multissemióticas” (BRASIL, 2018, p. 163).

Figura 4: Texto parte II



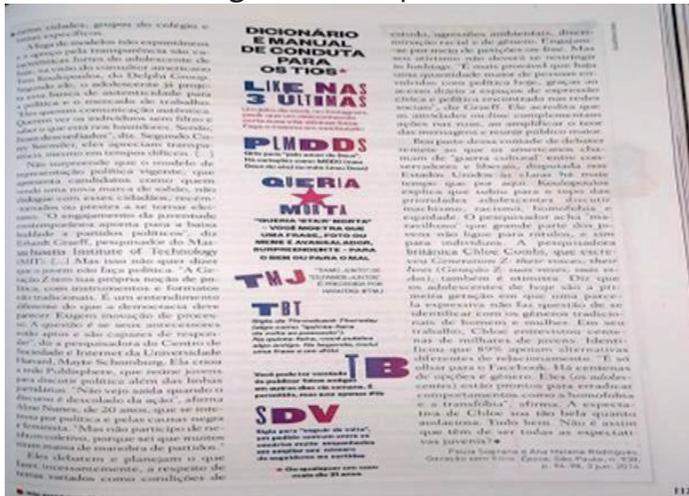
Fonte: Costa, Nogueira e Marchetti (2018, p. 114)

Figura 5: Texto parte III



Fonte: Costa, Nogueira e Marchetti (2018, p. 114)

Figura 6: Texto parte IV



Fonte: Costa, Nogueira e Marchetti (2018, p. 114)

Palavras finais

A leitura multissemiótica é uma prática social, pois produzimos significados diversos incessantemente ao ler um texto. A multissemiose, recentemente, tomou força e está mais evidente no ensino e nos livros didáticos de língua portuguesa, por ser necessária e fazer parte do cotidiano das pessoas. Além disso, a partir da BNCC (2018) entendemos que os recursos semióticos passaram a ter mais visibilidade por meio tanto do eixo da leitura/escuta quanto do eixo análise linguística/semiótica, desse modo, os textos escritos, leiautes, imagens estáticas ou em movimento, gráficos, infográficos, mapas, quadros, linha do tempo, fluxogramas, organogramas se articulam para formar semioses que, por sua vez, auxiliam na inserção de práticas letradas múltiplas que nos cercam diariamente. Sendo assim, a multissemiose se evidencia cada vez mais para que o leitor utilize o “poder semiótico” (KRESS, 2003) para influenciar, convencer, confundir, refutar etc, em outras palavras, para que ele possa replicar, apreciar e produzir sentidos a partir da leitura dos textos.

Referências

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- COSTA, C. L. ; NOGUEIRA, E.; MARCHETTI, G. **Geração Alpha língua portuguesa: ensino fundamental**. 2ª ed. São Paulo: Edições SM, 2018. p. 111-133.
- KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.
- KLEIMAN, Â. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes Editora, 1989.
- KLEIMAN, A. Modelos teóricos: fundamentos para o exame da relação teoria e prática na área de leitura. *In: Leitura: ensino e pesquisa*. 4ª ed. Campinas: Pontes Editora, 2011.
- KRESS, G. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2003.
- MENEGASSI, R.J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. **Revista UNIMAR**, 17, 1, P. 85-94,1995.
- RANGEL, E. O. Livro didático de língua portuguesa para a educação básica: problemas e perspectivas. *In: BUZEN, C. (org). Livro didático de português: política, produção e ensino*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 17-38.
- RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- ROJO. R. H. R. ROJO, R. H. R. **Letramento e capacidade de leitura para cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004. Disponível em: https://www.academia.edu/1387699/Letramento_e_capacidades_de_leitura_para_a_cidadania
- ROJO. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SANTAELLA, L. **Introdução à semiótica: passo a passo para compreender os signos e a significação**. São Paulo: Paulus, 2017.

Os textos que compõem esta coletânea são um caleidoscópio de cacos, que vão se unindo a outros cacos e experiências de vida. Então, se algum texto pode germinar, ele também pode florescer para se unir a outras escrevivências e ajudar a tecer amanheceres. Diante disso, que a escrita possa fazer emergir escrevivências, numa utopia que nos mova a continuar. Então, para aqueles que estão cansados em meios aos autoritarismos do presente, ao invés de desistir, que descansem. E possam prosseguir, tecendo manhãs e fazendo alvorecer esse universo insubstituível que é a educação.

