

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.1*



**Pedro & João Editores**  
[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://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. 1.** São Carlos: Pedro & João Editores. 2022.

ISBN: 978-85-7993-949-5 [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](http://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](mailto: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](mailto:wildersantana92@gmail.com)

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>09</b>
<b>O CONCEITO DE COR E A DEFICIÊNCIA VISUAL: UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO A PARTIR DE OFICINAS MULTISSENSORIAIS .....</b>	<b>10</b>
SANTOS, Adriana da Paixão (UFBA) .....	10
<b>EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E CURRICULARES: IMPACTOS NA PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORAS LICENCIADAS EM PEDAGOGIA.....</b>	<b>28</b>
SANTOS, Karine Cerqueira dos (UEFS) .....	28
CARMO, Maria Cláudia Silva do (UEFS) .....	28
<b>EDUCAÇÃO INFANTIL E PANDEMIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO E NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA ....</b>	<b>39</b>
YAMIN, Giana Amaral (UEMS) .....	39
CAMPOS, Míria Izabel (UFGD) .....	39
SILVA, Nair Santos Machado (SEMED) .....	39
PIZATTO, Adriana Mendonça (UFGD).....	39
<b>O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DA SOCIOLINGÜÍSTICA EDUCACIONAL .....</b>	<b>52</b>
ALVES, Fátima Aparecida Borges (UFT).....	52
SILVA, Lucivânia Rodrigues Da (UFT) .....	52
ARAÚJO, Vanda Moreira Tavares (UFT) .....	52
<b>AÇÕES GOVERNAMENTAIS NA LUTA CONTRA A SEGUNDA ONDA DA COVID 19 – UM ESTUDO DE CASO NAS INSTÂNCIAS MUNICIPAIS E ESTADUAIS EM SALVADOR/BAHIA/BRASIL .....</b>	<b>73</b>
MORAES, Joalva Menezes de (UAb-PT) .....	73
<b>DO PONTO ZERO À SUBJETIVIDADE: O PERTENCIMENTO DO HISTORIADOR NA PESQUISA.....</b>	<b>89</b>
SCHÜTZ, Kerollainy Rosa (UFSC) .....	89

<b>RECOMENDAÇÕES PARA A PREVENÇÃO E O CONTROLE DE INFECÇÕES EM AMBIENTE HOSPITALAR.....</b>	<b>103</b>
DA SILVA, Amanda Santana Goes.....	103
BERNARDELLI, Maiton .....	103
OLIVEIRA, Richardson Lemos de .....	103
SILVA, Itaécio Felipe .....	103
ELIAS, Lucas .....	103
SANTOS, Maria Cleudiane de Souza .....	103
LUCENA, João Batista.....	103
CORREA, Daiana Neiva de Paula.....	103
PAIXÃO, Wallace Henrique Pinho .....	103
FARIA, Cristiane de Almeida .....	103
ROSA, Bianca da Silva Leal.....	103
SIMÕES, Vitor Diego de Pontes .....	103
VIEIRA, Samuel .....	103
PAULA, Wallace da Silva de .....	103
CANTO, Edilane Aparecida Alves .....	103
<b>DISCURSO DE ÓDIO E SUA RELAÇÃO COM O FEMINICÍDIO: ASPECTOS LINGUÍSTICOS, DISCURSIVOS, IDEOLÓGICOS E COMPORTAMENTAIS.....</b>	<b>114</b>
AMBRÓSIO, João Victor Matias de Castro (UFSJ).....	114
CARMO, Cláudio Márcio do (UFSJ) .....	114
<b>MODOS DE DIZER REVELADORES DE POSICIONAMENTOS DISCURSIVOS E IDENTITÁRIOS DE UNIVERSITÁRIOS NA ESCRITA DE MEMORIAL NA DISCIPLINA DE LÓGICA.....</b>	<b>131</b>
BRITO, Robson Figueiredo (PUC Minas).....	131
<b>CARTOGRAFANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO PARA TURMAS DO 1º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM TEMPOS DE PANDEMIA .....</b>	<b>146</b>
SOARES, Alexandre Gomes .....	146
<b>DIÁLOGOS COM UMA CRIANÇA (COM AUTISMO) POR UMA ESCOLA OUTRA: DEMOCRÁTICA E EMANCIPATÓRIA .....</b>	<b>160</b>
NOVAES, Daniel (USF) .....	160

<b>ANÁLISE MORFOSSINTÁTICA DE PRODUÇÕES ESCRITAS EM PORTUGUÊS HUNI KUÍ .....</b>	<b>177</b>
BEZERRA, Renan da Silva (Ufac).....	177
BERG, Heidi Soraia (Ufac) .....	177
<b>“NOVO” ENSINO MÉDIO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS SOBRE/COM E A PARTIR DOS LETRAMENTOS.....</b>	<b>203</b>
POTTMEIER, Sandra (FURB).....	203
CAETANO, Marta Helena Cúrio de (FURB) .....	203
FISCHER, Adriana (FURB) .....	203
<b>A APRENDIZAGEM DE E PARA SURDOCEGOS: UM PROCESSO DE MÚLTIPLAS LINGUAGENS .....</b>	<b>216</b>
FRANÇA, Andressa (UFSCar) .....	216
SILVA, Rúbia Carla da (UEPG/UFSC) .....	216
<b>DOCÊNCIA EM UM AMBIENTE SOCIOEDUCATIVO: PROFESSORES QUE ATUAM COM ADOLESCENTES QUE SE ENCONTRAM PRIVADOS DE LIBERDADE .....</b>	<b>234</b>
ARRAZ, Fernando Miranda (UFMG) .....	234
<b>ESSAI SUR LA RELATION DES PHÉNOMÈNES PHYSIQUES D’AVEC LES PHÉNOMÈNES PSYCHIQUES DANS L’APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES .....</b>	<b>250</b>
KOHWER, Rudy (UESB) .....	250
SILVA, Edvania Gomes da (UESB) .....	250
<b>A SOCIOLINGUÍSTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES E ANÁLISES .....</b>	<b>262</b>
SCHNEIDERS, Michele (UNESPAR).....	262
<b>NARRATIVAS DE PROFESSORES RESIDENTES EM TEMPOS PANDÊMICOS: EXPERIÊNCIAS E SABERES NO ENSINO REMOTO (ERE).....</b>	<b>272</b>
TENO, Neide Araújo Castilho (PROFLETRAS/UEMS).....	272
CINTRA, Sones Lei Aparecida Domingues (PPGL/UEMS) .....	272
CENTURÃO, Marlene (PPGL/UEMS) .....	272

<b>NARRATIVAS INTERSECCIONAIS NA PRODUÇÃO DE SABERES HISTÓRICOS PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL .....</b>	<b>295</b>
SILVA, Janaína Amorim da (UFSC).....	295
<b>ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO PROJETO SALA DOS SCRITORES (IFRN): UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....</b>	<b>309</b>
MACÊDO, Arthur Luiz Cavalcante de (IFRN).....	309
<b>O ARGUMENTO DA INFLUÊNCIA EM OTHON M. GARCIA: UMA RECONSTRUÇÃO HISTORIOGRÁFICA POR MEIO DA TEORIA SEMIÓTICA DO TEXTO .....</b>	<b>323</b>
ARAÚJO, Carlos H. T. de .....	323
<b>“PERTENCER É PRECISO!”: O QUE AS CRIANÇAS E OS JOVENS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO TÊM A DIZER SOBRE AS PROBLEMÁTICAS AMBIENTAIS NO MUNICÍPIO DO RIO GRANDE (RS).....</b>	<b>348</b>
RAMOS, Ana Paula Borges .....	348
SANCHEZ, Karine Ferreira (SMEd).....	348
SARLOT, Michelle Coelho (SMEd).....	348
<b>ENSINO COLABORATIVO E DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: O QUE DIZEM AS PESQUISAS? .....</b>	<b>371</b>
BARCELOS, Kaio da Silva (UFGD).....	371
CARBONE, Felipe José (UFGD) .....	371
MARTINS, Morgana de Fátima Agostini (UFGD) .....	371
<b>MEU PRIMEIRO PLANO DE TEXTO: EXPERIÊNCIA DE PRODUÇÃO TEXTUAL ORAL COM CRIANÇAS PEQUENAS.....</b>	<b>383</b>
SILVA, Ananias Agostinho da (UFERSA) .....	383
DUTRA, Carliana de Moura (UFERSA) .....	383
ANDRADE, Gabrielly Thiciane dos Santos (UFERSA) .....	383
<b>A INFLUÊNCIA DA LINGUAGEM MANIPULADORA DA GRANDE MÍDIA BRASILEIRA NA REPULSA DA SOCIEDADE À POLÍTICA DE COTAS RACIAIS E MOVIMENTOS SOCIAIS.....</b>	<b>398</b>
MARCHI, Cláudia de (UPF) .....	398

<b>A MEMÓRIA EM SALA: A UTILIZAÇÃO DA CONCEITUAÇÃO DE MEMÓRIA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA .....</b>	<b>417</b>
PASTRELLO, Douglas (UEM).....	417
BORGES, Daniel Sartori (UEL) .....	417
<b>O PROCESSO DE REESCRITA NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA CONCEPÇÃO EM CONSTRUÇÃO .....</b>	<b>432</b>
SANTOS, Cícero Gabriel dos (UFPB) .....	432
<b>A LINGUAGEM CORPORAL COMO UM DIREITO DE FORMAÇÃO E HUMANIZAÇÃO.....</b>	<b>448</b>
SILVA, Elaine Cristina (UNEMAT) .....	448
LUCIO, Gécica Adriana de Carvalho (FAIPE) .....	448
<b>SOBRE TRADUÇÃO, ADAPTAÇÃO E DIALOGISMO A PARTIR DA CANÇÃO ‘GENI E O ZEPELIM’, DA ÓPERA DO MALANDRO, DE CHICO BUARQUE DE HOLANDA.....</b>	<b>459</b>
RAMOS, Paulo Roberto de Souza (UFRPE) .....	459
PIRES, Vera Lúcia (UFPel) .....	459

## 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 escrituras 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 escritura (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 escrituras 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

## O CONCEITO DE COR E A DEFICIÊNCIA VISUAL: UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO A PARTIR DE OFICINAS MULTISSENSORIAIS

SANTOS, Adriana da Paixão (UFBA)<sup>1</sup>

### Introdução

Temos inúmeras formas de estabelecer comunicação com o outro, em especial, realizando leituras a partir de variados meios ou mídias, que hoje nos estão disponíveis. Uma das possibilidades de leitura é a partir da cor, que muito significa dentro das inúmeras interpretações de mundo que organizamos, a depender das especificidades de cada cultura. Sensações, impressões sociais, psíquicas, emocionais... todas elas põem ser referenciadas a partir de uma ou de várias cores que, em um determinado momento, podem expressar sentimentos, como alegria, tristeza, revolta, dentre outros.

E considerando as pessoas com deficiência visual, como essa representação das cores, a partir do uso de figuras de linguagem, como as metáforas, símiles e a sinestesia pode influenciar no processo de recriação da identidade das mesmas? Como oficinas multissensoriais podem auxiliar pessoas com deficiência visual no processo de construção do conceito de cor? Este artigo teve como objetivo trabalhar com a pessoa cega ou com baixa visão a partir de sua representação de mundo através das cores, com base nas metáforas, símiles e sinestésias, apresentadas em *O Livro Negro das Cores* (2010), das venezuelanas Menena Cottin e Rosana Faría, bem como, na obra de Jorge Fernando dos Santos, *As cores no mundo de Lúcia* (2010).

Os livros de Cottin e Faria e Santos trazem metáforas e símiles imbricadas com elementos sinestésicos, elaboradas de acordo com a visão dos autores, o que permitirá tantas outras comparações a partir do que cada cego conhece ou desconhece a respeito das cores e das possíveis associações a serem feitas. As obras serão analisadas a

---

<sup>1</sup> Docente do Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual Profa. Cátia Maria Paim da Cruz (Salvador). Mestra - Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS (UNEB Campus V - CAPES). Doutoranda - Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (UFBA). Linha ‘Aquisição de Línguas, Tradução e Acessibilidade’. E-mail: adrianasantos20@gmail.com.

partir de Oficinas Multissensoriais, elaboradas com base em teoria de construção de objetos de aprendizagem – OA, adaptada para a finalidade que será descrita posteriormente, e que serviram como base teórico-metodológica do trabalho.

O artigo traz como elementos norteadores alguns conceitos importantes para a compreensão da deficiência visual, além de um referencial teórico estruturado para o entendimento do que são oficinas multissensoriais e em que aspectos elas foram essenciais para perceber como as cores trabalhadas nas atividades, nos âmbitos linguístico, sensorial e emocional, respectivamente. O importante é entender que as pessoas com deficiência visual necessitam dessa modalidade de tradução, para que aproveitem os produtos audiovisuais de forma plena, o que proporciona sua inclusão e participação no grupo social no qual está inserido.

### **Alguns pressupostos teóricos**

O referencial teórico deste artigo foi organizado a partir de uma linha que considera, de maneira interdisciplinar, leituras que contemplem, de modo breve, conceitos básicos sobre deficiência visual, teorias sobre as cores e oficinas de ensino.

### **Sobre deficiência visual e alguns conceitos essenciais**

As pessoas, de um modo geral, consideram a pessoa com deficiente visual (cega ou de baixa visão) como sendo incapaz fisicamente, mas também, possuidora de dons sobrenaturais e de percepções extrassensoriais. Estes são conceitos que, por transmissão cultural, inexperiência e falta de conhecimento das reais possibilidades e da capacidade da pessoa deficiente visual se acham perpetuados.

Uma doença ou um trauma que venha a incidir sobre a estrutura e o funcionamento do sistema visual pode interferir na incapacidade do indivíduo de enxergar. Tal dificuldade pode acarretar limitações ou impedimentos quanto ao acesso direto à palavra escrita, ou à orientação e mobilidade, ou, ainda, à interação social e ao controle do ambiente, o que poderá provocar atrasos no desenvolvimento do indivíduo. Dados do Censo 2010 (BRASIL, 2010) contabilizam que o Brasil possui 45.623.910 de pessoas que

apresentam ao menos uma deficiência, sendo esse número correspondente a 23% da população, sendo classificada<sup>2</sup> como baixa visão<sup>3</sup> ou cegueira<sup>4</sup>.

Quando é realizada uma avaliação funcional da visão, é importante que sejam feitas as verificações quantitativas e qualitativas, tanto do campo visual, quanto da acuidade visual. A acuidade visual (AV) significa como o olho distingue detalhes espaciais, isto é, a habilidade de diferenciar formas e contornos dos objetos. patologias que afetam o campo visual dificultam a percepção global do que se observa. A grande dificuldade notada em sujeitos com acuidade comprometida, em momentos de leitura, é estabelecer uma conexão entre as partes da imagem. Pessoas com retinose pigmentar, por exemplo, têm extrema dificuldade em conectar as cores às ilustrações e seus significados e, apesar de terem resíduo visual, necessitam de recursos, como programas leitores de tela, do Braille ou da Audiodescrição.

Pensando nessas questões, foram propostas atividades que proporcionassem aos participantes uma proximidade com elementos que lhes são retirados: as cores. Ao organizar atividades que contemplassem o objeto de interesse da pesquisa, buscou-se algo que não fosse somente direcionado às pessoas com deficiência visual, pois somente organizar as oficinas, sem pensar em um planejamento passível de reutilização e consolidação de aprendizagem, não seria algo essencialmente inclusivo.

### **Sobre Oficinas de ensino: conectando a teoria à prática**

As oficinas de ensino são, em sua grande maioria, elaboradas com objetivos e metodologias que atendem, essencialmente, pessoas sem deficiência. Pelo menos foi o percebido na literatura consultada para tal. Assim, foi importante e necessário trazer algumas características dos chamados **objetos de aprendizagem (OA)**, a partir

---

<sup>2</sup> Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

<sup>3</sup> Na baixa visão, o indivíduo tem sua capacidade visual na percepção de forma e contorno dos objetos, menor que 6/60, no melhor olho, com a melhor correção óptica (isto é, ele enxerga a 6 metros o que uma pessoa com bons campo e acuidade visuais enxerga a 60 metros).

<sup>4</sup> Na cegueira, o indivíduo tem uma acuidade visual menor que 3/60, no melhor olho, com a melhor correção óptica (isto é, ele enxerga a 3 metros o que uma pessoa com bons campo e acuidade visuais enxerga a 60 metros).

da leitura do artigo de Braga *et al.* (2012). O texto elenca características importantes para a implementação de um planejamento didático inclusivo. Ainda que façam referência a materiais essencialmente digitais, as características citadas pelo autor e que são a base das oficinas a serem descritas *a posteriori*, favorecem o reuso e a aprendizagem:

**Quadro 1** - Características de qualidade necessárias a um Objeto de Aprendizagem – OA e algumas observações

<b>Características</b>	<b>Significação</b>
<b>Habilidades Didático-pedagógicas</b>	O material deve proporcionar ao aluno uma visão clara do objetivo a que se propõe a oficina, alinhando-se tal objetivo às metas de aprendizagem propostas e às características dos alunos. É desejável que o OA forneça <i>feedback</i> suficiente para facilitar o aprendizado do aluno.
	A partir das necessidades multissensoriais dos participantes, foram organizados materiais de maneira a atender as demandas apresentadas pela pesquisa.
<b>Disponibilidade</b>	O material deve ser armazenado de maneira que possa ser facilmente encontrado.
	Essa disponibilidade refere-se, principalmente, ao espaço de conservação do que foi produzido. Se for documentos digitais, imagens, ou qualquer elemento relacionado à visão, deve conter uma descrição ou audiodescrição, considerando o que está digitalizado (imagens, ilustrações diversas).
<b>Acessibilidade</b>	O OA pode ser adaptado para quaisquer tipos de usuários (pessoas com deficiência ou não, idosos).
	É necessária a internalização de que a inclusão não se refere somente a um grupo, ela se refere a todo espectro de pessoas que necessitam e que, concomitantemente, ajudam pessoas a compreender determinado conceito.
<b>Precisão</b>	O OA deve apresentar resultados precisos, dentro do esperado.
	Há uma controvérsia sobre o que deve ser considerado “resultado preciso”. Um objeto de aprendizagem deve,

	claro, ser elaborado a partir das demandas de pesquisa e das apresentadas pelos participantes, principalmente se considerarmos as variações cognitivas e multissensoriais existentes na humanidade.
<b>Confiabilidade</b>	O aluno precisa sentir confiança e segurança em utilizar o material apresentado.
	Esta é uma característica a ser presente em qualquer material didático-pedagógico. É muito importante que o usuário do material sinta que pode usar o OA sem medo.
<b>Facilidade de uso</b>	O OA deve ser de fácil identificação.
	A identificação deve ser realizada de forma que pessoas cegas, com baixa visão, surdas, ensurdecidas, com ou sem qualquer especificidade educacional, utilizando do código Braille, fonte ampliada e, quando possível a escrita da língua de sinais (SignWriting <sup>5</sup> ).
<b>Portabilidade</b>	O OA deve funcionar em diversos ambientes.
	Seja em ambiente computacional ou em espaços formais e não-formais de aprendizagem, é necessário que o OA de fácil adaptação, tanto para o criador quanto para os usuários.
<b>Usabilidade</b>	O OA deve ser de fácil utilização estar de acordo com os padrões mais consagrados de usabilidade.
	Tal característica precisa atender a determinados aspectos abordados no ensino de pessoas como deficiência visual, essencialmente a multissensorialidade e a multimodalidade.

Fonte: Adaptado de BRAGA et al. (2012, p. 92).

As características acima elencadas pelo autor foram adaptadas a fim de subsidiar teoricamente a construção de oficinas multissensoriais, considerando autores como Vieira & Volquind (2002), que afirmam:

---

<sup>5</sup> SignWriting é um sistema que permite ler e escrever qualquer língua de sinais sem a necessidade de tradução para uma língua oral. Desenvolvida em 1974 por Valerie Sutton, uma dançarina, o sistema expressa os movimentos, as formas das mãos, as marcas não-manuais e os pontos de articulação através de símbolos que são combinados para formar um sinal específico da língua de sinais (CRISTIANO, Almir. **SignWriting**. Disponível em: <<<https://www.libras.com.br/signwriting>>>. Acesso em: 01 jun. 2022).

Toda metodologia necessita ter em vista uma aprendizagem significativa e apresentar os conteúdos a partir de uma grande variedade de situações e enfoques. Entendemos que o aluno aprende significativamente quando tem a oportunidade de não só agir sobre os objetivos, mas refletir sobre suas ações e a sentir que ele é capaz de resolver situações-problema (VIEIRA & VOLQUIND, 2002, p. 49).

### **Teorias sobre as cores: “Para que o cego quer saber de cor, mesmo?”**

As cores são elementos considerados essencialmente visuais, que se constituem a partir da percepção da luz pelo olho e registradas no cérebro. Na entrada de um raio de luz em nosso olho, é importante o comprimento de sua onda. Cada estímulo visual tem características próprias, possuindo tamanho, proximidade, iluminação e cor. Contudo, essa não é somente a conceituação de um único estudioso, como Goethe. Tantos outros, como Heller trazem outras leituras sobre as cores, que abordam questões linguísticas e emocionais. Goethe, em sua Doutrina (1810; 2013, *Ebook*), apresenta a produção das cores como sendo um processo inerente ao homem, um fato orgânico, proveniente da percepção da luz pelo olho, que envia informações para o cérebro, que as decodifica e as “estrutura” em espectros diversos. Apesar disso, acredita que é um processo no qual

[...] cada cor produz um efeito específico sobre o homem ao revelar sua essência tanto para o olho quanto para o espírito. Conclui-se que as cores podem ser utilizadas para certos fins sensíveis, morais e estéticos (GOETHE, 1810; 2013, r. e.<sup>6</sup>).

Ou seja, para o autor, as cores são resultantes das diversas experiências visuais do homem. Elas servem como formas de expressar emoções e se manifestam ao se dividir e opor, se misturar e fundir, se intensificar e neutralizar, compartilhar e repartir, podendo ser mais bem intuídas e concebidas nessas fórmulas gerais da natureza. Goethe (1810; 2013) ainda aborda as várias cores que podem corresponder a certos aspectos relacionados à moral, à sensibilidade e à estética humanas, a partir de determinadas

---

<sup>6</sup> Abreviatura para Recurso Eletrônico.

aplicações. É necessário que ele perceba “visualmente” a cor? A resposta para esse questionamento é ‘não’.

Eva Heller (2013), apesar de não direcionar sua escrita a pessoas com deficiência visual, traz palavras que expressam a significação das cores para alguns membros desse público, ao dizer que

[...] não existe cor destituída de significado. A impressão causada por cada cor é determinada por seu contexto, ou seja, pelo entrelaçamento de significados em que a percebemos. A cor num traje será avaliada de modo diferente do que a cor num ambiente, num alimento, ou na arte. O contexto é o critério que irá revelar se uma cor será percebida como agradável e correta ou errada e destituída de bom gosto. Aqui cada cor será mostrada em toda contextualização possível: como cor artística, na vestimenta, no design de produtos (HELLER, 2013, p. 18).

Uma pessoa cega ou com baixa visão, a depender do seu contexto, pode demonstrar a importância da cor em seu cotidiano. Para ela, as cores são mais do que uma representação imagética de algo, mas pode significar a expressão de valores sociais, emocionais e simbólicos relevantes. Essas são intencionalidades importantes a serem consideradas, uma vez que podem apresentar elementos que podem auxiliar no conhecimento daquele que está se apresentando diante de nós. Ainda que alguns cegos congênitos não lembrem ou não tenham conhecido as cores, eles usam para expressar suas impressões, como raiva, espanto, alegria, desafio...

Assim, as cores para pessoas cegas ou com baixa visão, participantes desta pesquisa, não são elementos à toa, tanto que são itens importantes em roteiros de audiodescrição. São elas que revelam possíveis emoções presentes em uma imagem estática ou dinâmica. Kress & van Leeuwen (2002) reconhecem que existem duas maneiras de produzir significado de cores. A primeira é psicológica – por associações que vêm da cultura e do passado, mas também da publicidade atual e das marcas. Um elemento importante é o contexto já citado anteriormente, em que uma associação entre a experiência, a cor e emoção opera. A segunda maneira é aceitar as qualidades visuais da cor – *matiz, saturação, pureza, modulação, diferenciação* – como características distintivas semânticas. Eles são colocados dentro das funções ideacionais, interpessoais e textuais,

consideradas também dentro da deficiência visual, mas em nuances específicas à situação.

Essa breve revisão teórica foi necessária para a estruturação de atividades que contemplasse experiências, sensações, linguagem, enfim, o universo individual e coletivo dos participantes, trazendo-os, ainda que indiretamente, para o universo acadêmico, sem ignorar seus saberes de mundo e todas as interferências sofridas em suas constituições identitárias enquanto sujeitos com deficiência pensantes e imbuídos de uma multissensorialidade aflorada.

## Metodologia

Para trazer o conceito de cor para pessoas com deficiência visual, foram organizadas as oficinas multissensoriais que, segundo Almeida, Sabino e Lobato (2016), podem auxiliar, de forma prática e consistente, na construção do conhecimento de alunos e professores, além de trazer experimentos simples e de baixo custo. Os autores pensaram em uma proposta metodológica para oficinas de ensino, contemplando os principais pontos do que foi definido por Braga (2012), no Quadro 1, anteriormente apresentado, sobre as características de um OA:

**Imagem 1** - Oficina de Ensino – Estrutura primária



Fonte: adaptado de ALMEIDA, LOBATO & SABINO (2012).

Audiodescrição 1 : Imagem 1 - Oficina de Ensino - Estrutura primária. Mapa conceitual com sete formas geométricas coloridas, apresentando os elementos componentes de uma Oficina de Ensino. 1. Apresentação. 2. Objetivos. 3. Carga Horária. 4. Recursos. 5. Metodologia. 6. Avaliação. Referências.

A **apresentação** do tema de cada oficina corresponde a algum aspecto específico ligado à pesquisa. Nela, é feita uma breve descrição do que se pretende naquele momento específico e qual sua importância no contexto de sua aplicação. Para tanto, é necessária a

elaboração de **objetivos** que possam ser alcançados pelos participantes, dentro de uma **carga horária** condizente com as especificidades dos participantes e o nível de complexidade de cada tema. Os objetos de aprendizagem são constituídos a partir de **recursos** demandados para a oficina: se precisamos trabalhar com a sinestesia, elaboramos materiais que provoquem a sensorialidade até que tenhamos uma construção discursiva sobre a presença da cor, por exemplo, em seu cotidiano.

A **metodologia** é o processo de operacionalização no qual o participante tem sua aprendizagem estruturada, equilibrando sempre a relação teoria-prática. Ao **avaliar**, precisamos atentar para a assimilação do que foi explicado, além de proporcionar a constante troca de informações e conhecimentos prévios e adquiridos de todos e a verificação de possíveis interações entre o já conhecido e o novo.

Paviani e Fontana (2009, p. 78) consideram esta metodologia como “é uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos”. E, para experimentar essa metodologia de trabalho, foram convidadas cinco pessoas com deficiência visual, cegas ou com baixa visão, matriculadas em um centro de apoio e reabilitação da rede estadual de ensino, localizada no centro da cidade de Salvador, conforme quadro a seguir:

**Quadro 2** – Apresentação dos participantes da pesquisa

Participantes	Grau da deficiência	Causa
A1 – M – 50	Cegueira Congênita	Descolamento de retina e atrofia do nervo óptico
A2 – M – 52	Cegueira Congênita	Sarampo
A3 – F – 56	Cegueira Congênita	
A4 – M – 43	Cegueira Congênita	Lesão neurológica neonatal
A5 – M – 57	Baixa visão Congênita	Toxoplasmose

Fonte: Autoria própria (2021).

Os principais critérios para a escolha dos participantes foram a frequência aos atendimentos na instituição e o conseqüente comprometimento na realização de suas atividades pedagógicas e de reabilitação. Foi aplicado um questionário estruturado, no qual cada participante sinalizaria a importância ou não da cor em sua vivência cotidiana. Após isso, as oficinas foram planejadas dentro do que se

pretendia a pesquisa e o que cada um desejava. O que mais referiram em suas falas: curiosidade sobre como eles conheceriam as cores e como isso iria reverberar dentro da instituição, uma vez que acreditaram fazer parte de um trabalho diferente do que já tinham visto. A1, por exemplo, é sempre muito entusiasmado e já participou de todos os projetos elaborados pela autora, fazendo sempre questão de divulgar para os colegas da instituição a importância de estar ocupando esses espaços e ser parte das propostas pedagógicas existentes no espaço institucional.

Quanto às obras selecionadas, foram elencadas duas, uma internacional, outra brasileira, ambas de 2010 e referenciam a deficiência visual e as cores, cada qual à sua maneira. A primeira delas foi *Livro Negro das cores* (Pallas Editora). Escrito em 2010, pela venezuelana Menena Cottin e ilustrado por Rosana Faría, o livro conta a história de Tomás, um garotinho que relata suas impressões sensoriais sobre as cores. É um livro inteiramente na cor preta, com texto em Braille e tinta, ilustrações em relevo. Conta, também, com um breve histórico de Louis Braille, criador do Sistema de leitura e escrita, que leva o seu nome, além de pequenas biografias das autoras. São 28 páginas, distribuídas entre textos e ilustrações em alto relevo. Escrito com um foco atento para a utilização das metáforas, símiles e sinestésias, traz o elemento cor através de jogos de palavras, apresentando alguns elementos da natureza, como flores, grama, vento, frutas, dentre outros.

### Imagem 2 - Trecho d'O Livro negro das cores

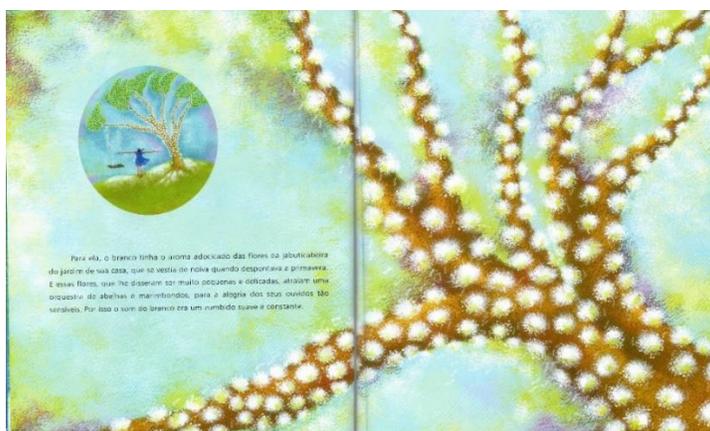


Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

**Audiodescrição:** Fotografia de página dupla do livro com texto em dois versos, impresso em Braille na parte superior e em cinza na inferior. O texto é: “O marrom faz barulhinho embaixo dos pés da gente quando as folhas estão secas. Às vezes tem cheiro de chocolate; às vezes tem um cheiro muito ruim”. Centralizadas na página à direita, 12 pequenas folhas em relevo na cor preta, de tamanhos variados, posicionadas como voando ao vento.

O segundo paradidático é o livro *As cores no mundo de Lúcia*, escrito em 2010, por Jorge Fernando dos Santos e ilustrado por Denise Nascimento, publicado pela Editora Paulus. O livro conta a história de Lúcia, uma garotinha que, ao longo da história, experiencia as cores de maneira sinestésica (auditiva, olfativa, palatável e tátil).

**Imagem 3** – Exemplo de texto e ilustração do livro *As cores no mundo de Lúcia*



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

**Audiodescrição:** Ilustração em página dupla em tons suaves de azul, lilás, amarelo e verde. À esquerda, uma pequena ilustração de campo verde com uma árvore com folhas e galhos cheios de pequenos pontos brancos. Lúcia, de vestido lilás, está com os braços abertos e a cabeça erguida para o céu. Abaixo, o texto: “Para ela, o branco tinha o aroma adocicado das flores da jabuticabeira do jardim de sua casa, que se vestia de noiva quando despontava a primavera. E essas flores, que lhe disseram ser muito pequenas e delicadas, atraíam uma orquestra de abelhas e marimbondos, para a alegria dos seus ouvidos tão sensíveis. Por isso o som do branco era um zumbido suave e constante”. À direita, galhos de jabuticabeira cobertos de grandes pontos brancos, entremeados da palavra ZUM.

Como se pode perceber, a proposta foi a de apresentar o texto a partir de um material concreto relacionado ao tato para, com base nele, atingir outros canais sensoriais. É o que Campello e Silva (2018, p. 65) ressaltam ao afirmar a importância de apresentar ao leitor informações coerentes com a proposta de incentivo à leitura e a aprendizagem, “[...] tornando mais interessante o estudo de um

tema sem que o mesmo possa ser considerado um texto ‘didatizado’, como normalmente se encontra nos livros didáticos”. Portanto, paradidáticos de diferentes disciplinas trazem possibilidades de inserção do estudante no ambiente de leitura e interpretação de textos e, ao mesmo tempo, de contextualizações, que ampliam o entendimento daquela matéria. Desse modo, foram trabalhados textos complexos com características multimodais nos quais o código semiótico visual, verbal, gestual, tátil, cinésico e sinestésico pudessem ser lidos através da utilização do canal acústico, de forma mais dinâmica e aberta, a depender do contexto em que forem interpretados.

As oficinas foram realizadas nos meses de julho a outubro de 2019, sempre respeitando os horários dos atendimentos dos participantes. O espaço utilizado foi a Biblioteca da instituição, como forma de também estimular a leitura dos livros existentes no local. A imagem a seguir apresenta as oficinas e seus respectivos títulos, cada uma pretendendo trabalhar com a multissensorialidade pretendida no conjunto.

#### Imagem 4 – Organização das Oficinas



Fonte: Autoria da pesquisadora (2020).

Audiodescrição: Título - Imagem 4 - Organização das Oficinas. Mapa com ideia central ‘Oficinas de Trabalho’, Conectados à essa ideia, os títulos de cada Oficina. Oficina 1 - O Grupo conhecendo a si mesmo e ao colega: trabalhando os sentidos remanescentes; Oficina 2 - Apresentando o livro ‘As cores no mundo de Lúcia’; Oficina 3 - Alguns pontos da legislação brasileira para o audiovisual: Apresentando a Audiodescrição; Oficina 4 - Conhecendo

os recursos de linguagem: As metáforas, símiles e sinestésias; Oficina 5 - As cores no mundo de Lúcia e seu roteiro de AD; Oficina 6 - Construindo o audiolivro através do roteiro de AD; Oficina 7 - O que fizemos? Feedback dos/para participantes.

A Oficina 1 foi direcionada ao trabalho de reconhecimento de si e do outro. Ali, cada um dos participantes se apresentou e cada qual atribuiu ao outro um animal e explicar o porquê da escolha, conforme quadro abaixo:

**Quadro 3** – Como os participantes se percebem no início da pesquisa

Participantes	Animal	O que representa
A1 para A3	Pombo	Tranquilidade
A4 para A2	Urso	Amizade
A3 para Pesquisadora	Abelha	Educação, Delicadeza
Pesquisadora para A1	João-de-Barro	Persistência
Todos para A5	Pássaro, Gato	Sagacidade

Fonte: Autoria da pesquisadora (2021).

Essa foi uma dinâmica bastante interessante, na qual os participantes tinham a noção do que pode ser uma metáfora (muitos usam a linguagem dita ‘figurada’ sem ter conhecimento teórico organizado). Em seguida, trabalhamos o texto do Livro Negro das Cores, rico em metáfora e sinestésias. O texto proporcionou a introdução dos recursos linguísticos metáfora, símile e sinestesia abordados mais especificamente nas oficinas 2, 3, 4 e 6. A seguir, são apresentados alguns dos elementos textuais e imagéticos dos livros, chamando atenção para os materiais a seguir:

**Quadro 4** – Exemplos que chamaram atenção nas oficinas

Livro	Texto	Recurso linguístico	Material concreto utilizado	Associação sensorial realizada
Livro negro das cores	Segundo Tomás, o amarelo tem gostinho de mostarda, mas é macio como as penas de um pintinho	Metáfora (amarelo tem gostinho de...)  Símile (macio	Mostarda cremosa, leque de penas	Gostinho (paladar – substantivo diminutivo)  Macio (tato - adjetivo)

		como...)		
	O vermelho é azedinho como o morango e doce como a melancia, mas dói quando aparece no joelho machucado.	Metáfora (vermelho azedinho...)  Símile (azedinho como...)  Prosopopeia (vermelho dói quando aparece...)	Pedaços de morango, melancia, essência de morango, essência de melancia	Azedinho (tato - adjetivo diminutivo)  Doce (paladar - adjetivo)  Dor (tato - substantivo)
As cores no mundo de Lúcia	Entre as cores que Lúcia já conhecia de cheirar e tocar, a que mais a intrigava era o vermelho. Tinha o gosto do batom e a suavidade da camisola de seda de sua mãe. No entanto, em certas ocasiões, ardia igual à pimenta que certa vez ela colocou no prato de salada pensando que fosse azeite. E tal não foi sua surpresa ao descobrir que o vermelho é também a cor do sangue. A partir	Metáfora (vermelho – gosto de batom)  Metáfora (Vermelho – maciez da camisola de seda da mãe)  Símile (vermelho arde como pimenta)	Batom, Pimenta biquinho, pimenta dedo-de-moça, pimenta malagueta, dentadura de vampiro plástica, tomate-cereja.	Macio (tato – adjetivo)  Gosto de mãe (relação com o amor materno, suave – adjetivo)  Toque sedoso (adjetivo)  Ardido (adjetivo)  Divertido (adjetivo)

	desse momento, toda vez que comesse tomate, cereja ou morango, experimentaria a sensação de ter se transformado em menina-vampiro.			
--	--	--	--	--

Fonte: Autoria da pesquisadora (2021).

As duas últimas oficinas trouxeram elementos auditivos e percepções construídas ao longo da pesquisa para a constituição de um audiolivro acessível baseado nas falas dos participantes. Foram selecionados sons que referenciassem toda a obra sobre Lúcia, tal como um galo índio, carro de boi andando em terreno úmido, mar batendo na areia, dentre outros. Por fim, a oficina de feedback foi uma espécie de revisão de tudo o que foi apresentado e de que forma foi possível agregar isso aos seus respectivos núcleos. Nesse momento, foram apresentados cartões com algumas cores que pudessem suscitar analogias com elementos concretos.

**Imagem 5** – Cartões com nomes de cores em letra bastão e Braille



Fonte: Acervo da Pesquisadora (2021).

Audiodescrição: Título: Imagem 5 - Cartões com nomes de cores em letras bastão e Braille. Fotografia colorida em formato quadricular. De maneira aleatória, cartões na cor amarela têm cores escritas em letra bastão preta e em Braille. Abaixo dos cartões, uma folha com etiquetas adesivas brancas. As cores são caramelo, lavanda, corda, milho, sangue, vinho, cereja, canela, azul gelo, uva. Na cor marrom, cartão com a palavra CORES.

Em todo o processo, há a utilização de elementos metafóricos nas falas dos participantes, sem que, contudo, soubessem que a conceituação de suas palavras fossem metáforas ou símiles. Além disso, a percepção sensorial deles foi ainda mais ampliada, principalmente se algum dos participantes estivesse atrasado ou tivesse saído para resolver algo: “

*“Tem alguém chegando aí... (faz o som de poc, poc, poc, da bengala batendo no chão)” (A4)*

E, o que mais “gritou” em todo o processo foi a compreensão das sensações do outro:

*“Para quem já enxergou, é fácil saber o que são cores. Mas, para quem nunca viu, fazer isso (a oficina) é bom, porque dá uma ideia do que é.” (A5)*

As oficinas constituíram-se, portanto, em uma prática de letramento (MOTTA, 2008), a qual agregou atividades cotidianas concretas dos participantes, nas quais eles construiriam novas vivências a partir do que sabem, o que pensam, o que se faz, como fazem e o porquê, a respeito do processo. É esse o engajamento do indivíduo em uma atividade crítica através da linguagem.

## **Considerações**

Trabalhar com as oficinas revelou-se uma atividade riquíssima, que oportunizou aos participantes construir seu próprio conhecimento, além de auxiliar seus colegas nesse mesmo processo. A oportunidade de descobrir, debater, socializar e propor soluções para as questões apresentadas é sempre lançada quando se propõe um trabalho por meio de oficinas pedagógicas.

Infelizmente, ainda temos uma forte e enraizada precariedade na aplicação de políticas públicas de acessibilidade cultural, que dificulta o planejamento e a adoção de práticas pedagógicas e profissionais, que sejam inclusivas. Espera-se que os momentos de leitura tendo a utilização de materiais multissensoriais possa contribuir para o enriquecimento das experiências sensoriais e emocionais das pessoas com deficiência visual.

## Referências

- ALMEIDA, Janilton de Lima; SABINO, Claudia de V. S.; LOBATO, Wolney. **Caderno de Oficinas Pedagógicas de apoio ao Professor.:** Temas de Geociências para o Ensino Médio. Disponível em: <<[http://www1.pucminas.br/imagedb/documento/DOC\\_DSC\\_NOME\\_ARQUI20170302113041.pdf](http://www1.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20170302113041.pdf)>>. Acesso em: 06 ago. 2019.
- BRAGA, Juliane Cristina et al. Desafios para o desenvolvimento de Objetos de Aprendizagem Reutilizáveis e de Qualidade. **Desafie** - Workshop de Desafios da Computação aplicada à educação. p. 90-99. Disponível em: <http://br-ie.org/pub/index.php/desafie/article/view/2779>. Acesso em: 08 ago. 2019.
- BRASIL. Ministério da Saúde. PORTARIA N° 3.128, de 24 de dezembro de 2008. Define que as Redes Estaduais de Atenção à Pessoa com Deficiência Visual sejam compostas por ações na atenção básica e Serviços de Reabilitação Visual. Disponível em: &lt;&lt;[https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/prt3128\\_24\\_12\\_2008.ht](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/prt3128_24_12_2008.ht)ml&gt;&gt;. Acesso em: 12 mai. 2021.
- CAMPELLO, B.; SILVA, E. Subsídios para esclarecimento do conceito de livro paradidático. **Bibl. Escolar Em Revista**, v. 6, n. 1, p. 64-80, 2018. Disponível em: <<<http://www.revistas.usp.br/berev/article/view/143430>>>. Acesso em: 19 ago. 2019.
- COTTIN, Menena; FARÍA, Rosana. **O livro negro das cores**. Rio de Janeiro: Pallas, 2010.
- GOETHE, J. W. **Doutrina das cores**. 4. ed. São Paulo: Nova Alexandria, 2013.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.
- KRESS, G.; LEEUWEN, T. van. Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour. **Visual Communication**, n. 1, v. 3, 2002, p. 343–368. Disponível em: <<[https://www.researchgate.net/publication/237623450\\_Colour\\_as\\_a\\_Semiotic\\_Mode\\_Notes\\_for\\_a\\_Grammar\\_of\\_Colour/link/55dec31508ae7983897d1bbb/download](https://www.researchgate.net/publication/237623450_Colour_as_a_Semiotic_Mode_Notes_for_a_Grammar_of_Colour/link/55dec31508ae7983897d1bbb/download)>>. Acesso em: 23 mai. 2021.

MOTTA, Aracelle Palma Fávero. **O letramento crítico no ensino/aprendizagem de língua inglesa sob a perspectiva docente.**

Disponível em:

<<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/379-4.pdf>>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

PAVIANI, Neires Maria S.; FONTOURA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relatos de uma experiência. **Conjectura**, v. 14, n. 2, mai/ago2009. Disponível em:

<<<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/16/15>>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

SANTOS, Jorge Fernando dos. **As cores no mundo de Lúcia**. São Paulo: Paulus, 2010.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Léa. **Oficinas de ensino: O quê? Por quê?** 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. (Caderno EDIPUCRS, 11).

## EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E CURRICULARES: IMPACTOS NA PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORAS LICENCIADAS EM PEDAGOGIA

SANTOS, Karine Cerqueira dos (UEFS)<sup>1</sup>; CARMO, Maria Cláudia Silva do (UEFS)<sup>2</sup>

### Introdução

O texto objetiva refletir sobre as experiências formativas e curriculares desenvolvidas no contexto da formação inicial, a saber: curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS, localizada no portal do Sertão, na cidade de Feira de Santana, Bahia.

Este capítulo é decorrente da pesquisa intitulada “Tal formação, tal ensino? Uma (re) leitura das políticas de sentido do ensino de professores-formadores, como atos de currículo que podem qualificar a formação do licenciado e suas práticas docentes em sala de aula”, desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Formação do Ser em Aprendizagens – FORMARSER-UEFS.

Na contemporaneidade constatamos que existem muitas pesquisas e estudos sobre a experiência no contexto da formação docente e, também, no âmbito das práticas pedagógicas que exploram desde os sentidos da experiência formativa até o seu conceito. Interessa-nos as compreensões da experiência formativa e curricular a partir das práticas docentes das professoras licenciadas em Pedagogia por entendermos que é urgente romper com concepções de formação que a compreendem como exterior ao sujeito da formação.

Nessa direção, pactuamos com a teoria-critico-experiencial, mediante os estudos de pesquisadores do campo da formação e do currículo (JOSSO, 2004; NÓVOA, 1988; PINEAU, 1988; DOMINICÉ, 2012; MOREIRA, 2001; MACEDO, 2010), os quais nos inspiram a compreender a experiência formativa e curricular como força motriz no processo de construção da experiência humana.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (PPGE); E-mail: [karynny.santos.ks2013@gmail.com](mailto:karynny.santos.ks2013@gmail.com)

<sup>2</sup> Professora titular da Universidade Estadual de Feira de Santana; E-mail: [mcscarmo@uefs.br](mailto:mcscarmo@uefs.br)

Nesse sentido, partimos do pressuposto que currículoformação<sup>3</sup> são binômios intrínsecos, como argumenta Moreira (2001, p. 41), “não se pode pensar currículo sem se pensar o professor e a sua formação.” Assim, é imprescindível para se pensar a formação a reflexão sobre a prática docente situada no contexto político, cultural, étnico e pedagógico. E também, salientar que ao pesquisar a experiência formativa e curricular, significa aprofundar sobre os cotidianos e os saberes experienciais que são construídos nas práticas docentes.

Santos (1989), pontua que o “desperdício da experiência” ainda é muito presente quando se trata da qualidade dos saberes da experiência e a validação dos mesmos. Há equívocos quanto aos sentidos e compreensões sobre a experiência reduzindo-a muitas vezes a habilidades e aptidões do saber fazer e, também, ao acúmulo de saberes. Dessa forma, com base nas ideias de Macedo (2015), entendemos que a compreensão da experiência só se efetivará pelo compartilhamento de sentidos e significados, isto é, a “experiência é sempre criação”.

Partindo do propósito de refletir sobre como as experiências formativas e curriculares desenvolvidas no contexto da formação inicial apresentam impactos para a construção da prática docente de professoras licenciadas em Pedagogia, esta investigação adotou a pesquisa sob uma epistemologia qualitativa, tomando aspectos da etnopesquisa crítica e multirreferencial, uma vez que tais segmentos possibilitam, “apreender o fenômeno situado” (MACEDO, 2006, p.18), apresentando situações que emergem na cultura e nas relações estabelecidas entre os sujeitos, contribuindo assim na formação de professores-pesquisadores engajados com a pesquisa em educação.

Como dispositivo para investigação da realidade optamos por fazer uso da entrevista semiestruturada, pois compreendemos que a entrevista privilegia a obtenção de informações por meio da oralidade dos participantes da pesquisa, além de revelar condições estruturais, conjunto de valores culturais, a partir de um porta voz ou representante de determinados grupos.

Para realizar a análise e interpretação das narrativas apresentadas pelas professoras em suas entrevistas, nos inspiramos

---

<sup>3</sup> A junção composta das palavras currículoformação, conforme Macedo (2016, p. 100), refere-se ao “modo de ser”, no sentido de “esgaçar e reinventar novos e interessados sentidos”.

na análise compreensiva interpretativa de Paul Ricouer (1996). Assim, as análises e interpretações do estudo foram tecidas levando em consideração o contexto em que essas falas aparecem nas narrativas das participantes, observando seus sentidos, ações e compreensões diante da realidade em que estão inseridas, o que favoreceu uma análise crítico-analítica que se enredou ao referencial teórico da pesquisa.

### **Experiências formativas de professoras licenciadas em Pedagogia em atos de currículo**

Nos interessa saber como as professoras licenciadas em Pedagogia compreendem as experiências formativas vividas durante o processo formacional e curricular do referido curso, uma vez que a vivência singular de cada uma acontece de forma subjetiva e sociocultural mediante escolhas, desejos, intencionalidades, acontecimentos. Conforme destaca Larrosa Bondía (2020, p. 21), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.

Desse modo, a experiência constitui-se em um processo (in)tenso, denso, com pluralidades de sentidos e, sobretudo, implicado com a subjetivação dos sujeitos, além de um lugar de passagem é também lugar de encontros, afetos, alterações e criações. Ademais, a experiência é um fenômeno e sendo um fenômeno, é do campo da amplitude, da complexidade, da reflexividade, da corporeidade, portanto:

[...] a experiência não é um fenômeno solipsista, insular. Como a vida, a experiência é um fenômeno relacional configurada na cultura e como cultura, no seu âmago se configura a relação com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, conosco, com o que somos, com o que fazemos e com o que desejamos fazer: projeto (MACEDO, 2015, p. 26).

Nessa direção, a experiência apresenta-se com o sentido relacional forjada na cultura e como cultura considerando a relação com/no mundo potencializando a construção de projetos capazes de

romper com a história única, instaurando atos de currículo. No interior dessas culturas há sempre pautas que se negociam e disputam espaços viáveis para pensar a “experiência formadora” (Macedo, 2015), no tocante a reflexão ampliada, implicada e, sobretudo, fundada nos saberes da experiência dos sujeitos.

É importante destacar que conforme os estudos de Macedo (2015, p. 18), “a experiência humana é irreduzível, é um fenômeno mediado por múltiplas referências, dessa forma é inexplicável por modelos que pretendem universalizantes”, sendo assim, a experiência é marcada pelo singular, diferenciando do experimento, o qual é extremamente genérico.

Se o experimento é repetível, a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode nem “pré-ver” nem “pré-dizer” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 28).

A experiência, desse modo pode ser entendida como criação, epifanias em movimento hipercomplexo, assim, essa perspectiva se configura em pensar a formação como experiência, conforme destaca Ribetto (2011, p. 113), “a formação - como experiência ou desde a experiência - não poderia ser planejada só de um modo técnico e ainda, a experiência de formação não é uma coisa tranquila, esperável e frequente: é um acontecimento”, como escreve Larrosa Bondía (2002), a experiência pressupõe também “riscos e perigos”, no sentido de abandonar as certezas que estão muitas vezes aprisionadas em uma perspectiva de formação prescritiva, tecnocrática, monorreferencial.

Esses argumentos sinalizam que a “experiência formadora” (JOSSO, 2004) pauta-se na articulação entre atividades, estratégias, sensibilidade, afetividade, conhecimentos, culturas que buscam representação e competência, portanto “a experiência também não se explica, ou seja, não se fala dela de fora dela, se compreende” (MACEDO, 2015, p. 26).

Faz-se necessário destacar, entretanto, que os estudos sobre formação, propostos por Macedo (2007, 2010) e Pineau (1988),

pontuam que a problemática da formação começa na concepção curricular e que há um esvaziamento nos estudos sobre formação articulados ao currículo. Este esvaziamento, muitas vezes, se dá por uma concepção equivocada e redutiva sobre o currículo, que o coloca como um documento orientador da matriz curricular que organiza as disciplinas curriculares dos cursos e desconsidera a sua amplitude e complexidade no que tange o processo formativo dos sujeitos.

Nessa direção, Macedo (2007), constrói o conceito de atos de currículo no âmbito da formação. Assim, atos de currículo são todas as atividades que se organizam visando uma determinada formação, e são operacionalizadas via seleção e institucionalização de saberes, práticas, competências, mediados pelo processo ensino-aprendizagem ou sua projeção.

Os atos de currículo instituídos na formação podem ser considerados como dispositivos políticos, pedagógicos e curriculares, na qual a formação é compreendida como fenômeno que se configura na experiência profunda e implicada do ser humano, que aprende de forma interativa e significativa, imerso em uma cultura e sociedade, através das suas diversas e intencionadas mediações. Macedo (2018, p. 198), destaca que:

Os atos de currículo nos possibilitam compreender como os currículos mudam pelas realizações dos seus atores, como os atores curriculares mudam nesse envolvimento, como mudam seus significantes, ou como conservam, de alguma maneira, suas concepções e práticas. Como definem as situações curriculares e têm pontos de vista sobre as questões do currículo; como entram em contradição, produzem ambivalências, paradoxos e derivas. Atos de currículo como conceito-acontecimento, como conceito-dispositivo, orientam nossas práticas para percebê-las como instituintes culturais.

Desse modo, atos de currículo é um conceito eminentemente processualista no campo do currículo, o qual tem contribuído para pensar sobre as práticas pedagógicas vivenciadas na produção de atos de currículo tanto por professores-formadores quanto por licenciandos e licenciados.

Trata-se, também, de pensar currículo e formação de professores em uma sociedade cada vez mais multicultural, em uma sociedade em que a pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e

outras dimensões das identidades infiltra-se, cada vez mais, nos diversos campos da vida contemporânea (MOREIRA 2001, p. 40).

Os currículos dos cursos de formação de professores precisam cada vez mais inserir em suas pautas as questões culturais de seus estudantes e auxiliar na construção de suas identidades enquanto sujeito no mundo e na profissão docente, visto que as identidades são moventes e estão sempre em construção.

Nesse sentido, compreendemos que a nossa pesquisa comunga com a concepção de formação enquanto processo que se conecta nas experiências construídas por meio das singularidades das histórias de vida. Ademais, Josso (2004), ressalta a consciência na formação. Formamo-nos quando “integramos na nossa consciência, e nas nossas atividades, aprendizagens, descobertas e significados efetuados de maneira fortuita ou organizada, em qualquer espaço social, na intimidade conosco próprios ou com a natureza.” (JOSSO, 2004, p. 44).

Desse modo, a consciência na formação implica a vida e as experiências vividas de cada sujeito da formação, sendo assim, contemplam formações, os quais conjeturam em si, a formação histórica e pessoal de cada sujeito com e no mundo, com suas estratégias e percepções diversas de sentidos em uma construção permanente da condição humana.

### **Impactos do currículo formação na prática docente de professoras licenciadas em Pedagogia**

O currículo enquanto artefato social, cultural e histórico demonstra a unidade do termo currículo formação, visto as implicações que o currículo exerce sobre as questões da formação, estando intimamente ligados e também instituindo outros modos de compreender as situações curriculares e os cenários pedagógicos no que diz respeito ao processo de contextualização, ressignificação.

Para Macedo (2016, p. 100), o currículo deve sempre ser tratado “da perspectiva de que essa invenção sociopedagógica está imbricada ao debate sobre a formação enquanto qualificação da experiência aprendente e que, portanto, se consubstancia num conjunto de atos sensivelmente valorados”. Assim, o currículo visa a

qualificação daquele que aprende e que a posteriori constrói sua prática docente a partir das experiências valoradas.

A respeito dessas experiências e do currículo do curso de licenciatura em Pedagogia da UEFS, uma das professoras entrevistadas apresenta em sua narrativa como ela instituiu novos caminhos no seu itinerário formativo, uma vez que o currículo do curso não atendia a todos os seus interesses profissionais. Assim ela relatou:

Eu acho que a gente vai muito pelo que a gente tem interesse. Eu sentia falta de coisas da Psicologia da Educação e que Pedagogia precisava estudar e que não tinha no currículo do curso. Então, eu ia nos outros departamentos e cursava as disciplinas como optativas. (Flor de Cactos, Entrevista, 2021)

A narrativa da Professora Flor de Cactos<sup>4</sup> demonstra como os estudantes são atores curriculares que a partir das suas escolhas mediam a sua própria formação, trazendo sentidos que muitas vezes não seriam possíveis diante da concepção reducionista de currículo que desconsidera totalmente a relação intrínseca do currículoformação. Ademais, nos leva a pensar como a forma que o curso de formação inicial concebe e organiza seu currículo visando à formação traz impactos para a desenvolvimento de sua prática docente na educação básica, posto que a escola é um espaço diverso e multicultural e que muitas vezes demandam do professor os conhecimentos referidos por ela.

A professora Flor de Girassol, quando entrevistada, também destacou a importância de construir outros entrecruzamentos da formação com as escolhas curriculares dentro do curso. Assim ela narrou:

Um tema também que é tão importante e que eu acho pouco discutido pelo menos na minha época foi, hoje eu não sei, é a questão de gênero. É algo assim que foi até meu tema de monografia e eu escolhi esse tema porque a gente trabalhou com um livro de Guacira Lopes Louro e foi um livro muito interessante, muito bacana e naquele momento, assim, me despertou, um tema interessante. Aí foi que depois fui para minha monografia e é um tema que eu estudei

---

<sup>4</sup> Em consonância com as recomendações do comitê de ética, foram utilizados nomes fictícios a fim de preservar a identidade das colaboradoras da pesquisa.

muito para fazer a monografia e eu levo para minha sala. Mas eu percebo que muitas colegas não têm esse contato com essa questão e elas não sabem o que fazer e aí acaba, tipo assim, do jeito que eu aprendi eu faço, o jeito que eu era criança. O jeito que a minha mãe fazia eu faço e a gente sabe que não é mais assim. (Flor de Girassol, Entrevista, 2021)

A narrativa da Professora Flor de Girassol aponta como os processos formacionais vivenciados no contexto dos cursos de licenciatura têm impactos direto no desenvolvimento profissional das licenciadas, demonstrando que a formação não pertence ao campo do abstrato, mas se traduz em experiências formativas marcadas pela subjetividade e pelos atos de currículo que marcaram esse processo. Desse modo, a experiência formadora é pensada e refletida em sua totalidade e apresenta-se durante o processo a possibilidade de ir construindo outras experiências ou experiências outras, as quais poderão romper com o instituído e se constituir em novas experiências de referências.

A professora Flor do Sertão também se abriu para reflexões que norteiam a sua prática docente e traz possibilidades de percepções e compreensões acerca da relação da formação com a sua prática profissional.

Todo ano quando a gente senta para planejar é incrível que você pensa poxa aquilo deu certo, agora pra esse ano a gente pode fazer de tal maneira porque pode ser que fique melhor. Então a gente vai se reinventando a todo tempo. E isso eu considero que veio também da experiência na UEFS. (Flor do Sertão, Entrevista, 2021)

Quando sinalizou os impactos da experiência na universidade para o seu ato de planejar reflexivo emerge na narrativa da professora elementos que demonstram como a profissionalização acontece por meio de uma construção permanente de reflexão sobre a formação e a experiência educativa. Corroboramos com Nóvoa (1992, p. 25), ao destacar que:

O professor é um profissional que domina a arte de reencantar e, neste aspecto, considera-se que a sua profissionalização se dá no *lócus* da prática educativa. A formação não se constrói por acumulação [...], mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma

identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência.

Compreender essa reflexividade que permeia o universo da formação e a relação com o fazer pedagógico pode nos permitir pensar e compreender a formação de professores a partir das experiências formativas que se materializam enquanto referenciais para a prática docente. É assim, que Macedo (2015, p.39), destaca “inacabadas, erráticas, imprecisas, opacas, criativas, as experiências formativas são sempre resultantes de vivências compósitas, trazem consigo a dialógica e a dialética em que indivíduos, sociedade e cultura não podem ser compreendidos de forma apartada”. Admite-se assim, os paradoxos, as opacidades, as ambivalências, as preocupações e também, as indagações e intencionalidades nas narrativas que refletem as práticas educativas tanto no campo profissional quanto no campo pessoal.

### **Considerações finais**

As reflexões sobre as experiências formativas e curriculares no contexto da formação inicial de professoras licenciadas em Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS/Bahia e os impactos desta formação na construção de suas práticas docentes nos permitem indicar que a experiência formativa teve como centralidade reflexiva o acontecimento do encontro consigo e com os outros durante os processos formacionais considerando as contradições, os desafios e, também, as possibilidades de se viver o cotidiano dos cenários educativos com sentidos implicacionais e formativos.

Destacamos que outro aspecto perceptível nas narrativas das professoras foi a dimensão dialógica e dialética com o projeto pessoal e profissional pensando o currículo formação de maneira crítica e multirreferencial. Assim, podemos destacar que a experiências formativa de professoras licenciadas em Pedagogia em atos de currículo indicam as articulações entre muitas dimensões, a saber: política, ética, estética, cultural, pedagógica, entre outras.

Mediante cada reflexão, ação, posicionamento e, sobretudo, narrativa da prática docente, pudemos visualizar, como as professoras instituem questões curriculares e formativas,

evidenciando as contribuições e impactos que o currículo formação tem para a construção socioprofissional do ser docente, algo que acontece à medida que as experiências, situações, vivências e valores se desdobram na produção de atos de currículo que são instituídos no contexto de suas práticas.

Desse modo, constatamos que as experiências formativas vivenciadas no curso de formação de professores têm implicações direta na prática docente que é desenvolvida pelas professoras na educação básica, visto que as narrativas apresentam elementos reflexivos e tecem relações fecundas entre o currículo formação e a prática docente, tornando a formação ponto chave de reflexão e busca pela melhoria da prática profissional.

## Referências

- DOMINICÉ, Pierri. A epistemologia da formação ou como pensar a formação. In: MACEDO, R. S. et al. (Orgs.). **Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 19-37.
- JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr 2002, p. 20-28
- MACEDO, Roberto Sidney. A teoria etnoconstitutiva de currículo e a pesquisa curricular: configurações epistemológicas, metodológicas e heurístico-formativas. In: **Revista e-Curriculum**, v. 16, n. 1, jan./mar. 2018. p. 190-212.
- \_\_\_\_\_. **A teoria Etnoconstitutiva do Currículo: teoria-ação e sistema curricular formacional**. Curitiba, CRV, 2016.
- \_\_\_\_\_. **Pesquisar a Experiência: compreender/mediar saberes experienciais**. Curitiba: CRV, 2015.
- \_\_\_\_\_. **Compreender/mediar a formação: fundante da educação**. Brasília: Liber livros Editora, 2010
- \_\_\_\_\_. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Etnopesquisa crítica, Etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

MOREIRA, Antonio Flávio. Currículo, cultura e formação de professores. In: **Revista Educar**, n. 17, Editora da UFPR, Curitiba, 2001, p. 39-52.

NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e sua formação**. 1. ed. Lisboa (Portugal): Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Esboço de um modelo de análise da profissão docente. In: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1988. p. 22-34.

RIBETTO, Anelice. Pensar a Formação de Professores desde a Experiência e desde o *menor* da formação. In: **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n.2, jul./dez. 2011. p. 109-119.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1996.

PINEAU, Gaston. Autoformação no decurso da vida: entre a hétero e ecoformação. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matias. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: MS: DRHS: CFAP, 1988. p. 63-77.

SANTOS, Boaventura Souza. **Crítica da razão Indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 1989.

## EDUCAÇÃO INFANTIL E PANDEMIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO E NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

YAMIN, Giana Amaral (UEMS)<sup>1</sup>; CAMPOS, Míria Izabel (UFGD)<sup>2</sup>  
SILVA, Nair Santos Machado (SEMED)<sup>3</sup>; PIZATTO, Adriana Mendonça  
(UFGD)<sup>4</sup>

### Uma criança... teorias e um contexto pandêmico

Assim como muitas crianças, Carlos Daniel<sup>5</sup>, três anos de idade, enfrentou as determinações impostas pela pandemia COVID-19. Em pleno ano letivo, no mês de março de 2021, para ‘fugir do vírus’, mudou-se com a família para o Assentamento Água Viva, local do exercício da função laboral do pai. Habilitado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, em 2006, o assentamento foi instalado no Distrito de Tacuru, a pouco mais de 200 quilômetros de Dourados, município no qual está instalado o Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM) Vitória Fedrizzi, onde o menino frequentava a turma do Maternal II.

No período das atividades remotas, residindo a grandes distâncias, a mãe, Patrícia, por meio de aplicativo, recebia orientações de atividades para desenvolver com o filho, enviadas pelas professoras, pois a distância a impedia de retirar propostas físicas na instituição.

As estudantes da Pedagogia, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/ UEMS, Unidade Universitária de Dourados, fizeram parte da trajetória de Carlos Daniel e de sua família pelo fato

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Docente da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. E-mail: [giana@uems.br](mailto:giana@uems.br)

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: [miriacampos@ufgd.edu.br](mailto:miriacampos@ufgd.edu.br)

<sup>3</sup> Professora Especialista. Rede Municipal de Educação de Dourados. CEIM Vitória Fedrizzi. E-mail: [nair\\_machado12@hotmail.com](mailto:nair_machado12@hotmail.com)

<sup>4</sup> Mestranda em Educação. Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: [driih\\_pizatto@hotmail.com](mailto:driih_pizatto@hotmail.com)

<sup>5</sup> A mãe de Carlos Daniel - Patrícia - responsável pela criança, assinou o TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E SOM, o qual foi encaminhado aos organizadores do Livro/Coletânea.

de atuarem desenvolvendo projetos de extensão e de ensino<sup>6</sup> naquele CEIM. Com mediação das orientadoras, elas apoiavam as famílias no momento da pandemia, entre elas a de Carlos Daniel.

As contações de histórias e as brincadeiras desenvolvidas pelas estudantes, via Plataforma MEET, chamaram a atenção do coletivo para o empenho dos adultos do Distrito de Tacuru para que Carlos Daniel fosse envolvido, o que expandiu as ações em busca de ampliação das propostas de ‘acolhimento’. Esse conceito é apresentado por Staccioli (2013, p. 25) como um “[...] método de trabalho complexo, um modo de ser do adulto, uma ideia chave no processo educativo”. Acolher abarca o cuidado com as minúcias da vida cotidiana, um planejamento cuidadoso e a organização detalhada do ambiente. Acolhimento demanda escuta e participação das famílias, mudança de concepções. Implica acreditar/confiar na criança e em sua autonomia.

A metodologia de Staccioli (2013) inspirou o coletivo da UEMS a pensar em como respeitar os direitos do cidadão Carlos Daniel criando uma relação de respeito e cuidado para com ele durante a pandemia. Ademais, documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) orientam para a estreita relação entre família e instituição ao determinar que as propostas pedagógicas cumpram sua função sociopolítica assegurando a continuidade à educação oferecida na família, garantindo a participação, o diálogo e a escuta cotidiana, respeitando e valorizando as diferentes formas de organização e atendendo as demandas de populações residentes em todos os contextos, entre elas o das populações do campo.

Nesse sentido, o artigo relata a experiência vivida por licenciandas em Pedagogia, e reflete como as atividades de um curso graduação contribuíram para a formação inicial da docência na Educação Infantil. Além disso, desoculta o significado de uma proposta que atendeu as especificidades de uma criança/família, em tempos de pandemia, sem intencionar oferecer-lhes ‘atividades’ que substituíssem o ‘tempo escolar’ do filho, naquele momento afastado da instituição, como alerta Mello (2021).

---

<sup>6</sup> As estudantes atuaram no Projeto de Extensão “Ler, criar, brincar e cantar em tempos de pandemia e pós pandemia, no Programa Residência Pedagógica e no Estágio Supervisionado Obrigatório na Educação Infantil”.

A construção do texto tem como fundamentação teórica documentos oficiais que direcionaram o fazer das estudantes da Pedagogia, especificamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Somado a isso, autores como Staccioli (2013) e Ostetto (2020), entre outros, sustentaram o delinear da experiência, cujas ideias permeiam o corpo do texto.

Alguns conceitos que direcionaram as ações do coletivo da UEMS, em parceria com o CEIM Vittorio Fedrizzi, merecem ser citados por ser o trabalho vinculado a um curso de formação de professores: a ‘concepção da criança’ como capaz, sendo um sujeito de direitos (BRASIL, 2010), a importância das inserção das ‘múltiplas linguagens’ no contexto da Educação Infantil (GOBBI, 2010); a ‘escuta’ como eixo norteador do processo educativo para perceber os tempos reais das crianças; além do ‘acolhimento’ a ser observado em todos os aspectos, entre eles respeitar as atividades simbólicas das crianças, discutido por Staccioli (2013).

Os dados utilizados para compor as reflexões, apresentados na sequência, são fragmentos que permitem múltiplas análises, por isso serão continuamente explorados em outros trabalhos. Tais dados foram retirados de relatórios das estudantes do curso de Pedagogia, da UEMS, Unidade Universitária de Dourados por revelarem as relações estabelecidas com a família de Carlos Daniel durante a pandemia a partir da ótica das licenciandas. Também utilizamos um depoimento da mãe de Carlos Daniel, enviado ao coletivo UEMS, por meio de gravação, no final do ano de 2021.

### **Caminhos percorridos na pandemia... a edificação de vínculo e acolhimento**

Para atuar com crianças com as quais nunca estabeleceram contato, as estudantes de Pedagogia da UEMS criaram caminhos para a construção de vínculos, um dos objetivos orientados pelos estudiosos da Educação Infantil em tempos de isolamento social. Sanches *et al* (2020) endossam que algumas relações virtuais podem ser afetivas e terem significados às crianças. Dessa forma, as licenciandas contaram histórias utilizando a Plataforma MEET e, para que isso acontecesse, enfrentaram o dilema, como orienta Horn

(2004), de receberem as crianças em uma ‘sala virtual’ considerando seus contextos, necessidades e desejos. Mais do que nunca, em tempos de isolamento, era preciso que uma tela ‘fria’ reverberasse acolhimento “[...] um sentimento que advém do cuidado e da harmonia na organização dos ambientes, na forma de receber os alunos e que se expressa na cultura própria [...]” (HORN, 2004, p. 36). E, como resposta aos anseios, as estudantes construíram adereços, simples, para caracterizarem as personagens e inseriram brincadeiras de cantar ao repertório evitando a passividade das crianças. Favoreceram a elas dançar, procurar brinquedos e objetos pela casa e no jardim, construir fantasias, enfim, o espaço da tela foi ampliado e abarcou os cômodos das casas.

Durante o percurso das contações das histórias, os relatórios das estudantes registaram a constância da participação da família de Carlos Daniel nas atividades. Destacaram a atuação da mãe junto à professora e o coletivo UEMS, via aplicativo, para ‘gerenciar’ a participação do filho. Patrícia, a mãe, organizava o espaço onde era instalado o computador. Apesar de não permanecer sentada ao lado do filho, atuava no sentido de garantir que tudo ocorresse da melhor forma. A esse respeito, registrou uma estudante que ela “[...] sempre nos acolhia com carinho e respeito. Também fazia a parte dos combinados, marcando os horários e auxiliando com os materiais enviados nos pacotes [...]” (Relatório, A.C., 2022).

O pai, Marcos, era parceiro no/do projeto. Ele “[...] chegava do serviço na hora dos encontros e se colocava à frente fazendo a mediação entre a gente e a criança, que era pequena [...]” (Relatório, A.C., 2021). Além do casal, as contações de histórias e as atividades virtuais contavam com a participação do “[...] irmão mais velho, um adolescente que não interagia, mas sempre estava atento ao irmão e o auxiliava nas atividades enviadas pela escola e os pais nas gravações dos vídeos (Relatório, A.C., 2022). No contexto de parceria familiar, a mãe valorizava os encontros com as estudantes ao denominá-los como ‘aulas’. Conta Patrícia que os momentos síncronos eram organizados “[...] comigo, com o irmão e com a irmã. A irmã sempre ficava na parte de gravar e eu e meu outro filho, João Vitor. E o pai de Carlos ficava com a parte de brincar e incentivar a fazer as atividades” (Depoimento, mãe, 2022). Esse fato, segundo

avaliação de Patrícia, “[...] fez com que a gente se aproximasse cada vez mais”.

A participação do pai nos encontros virtuais surpreendeu as estudantes da Pedagogia pelo fato de o homem estar “[...] presente em todos os momentos, com o filho sentado no seu colo. Foi a primeira vez que observamos um pai acompanhar a história junto com a criança”. Também outra professora em formação (2021) registrou o fato de o pai, Marcos, ter estado “[...] o tempo todo com o filho no colo e auxiliando-o em todo momento”. Essa ‘indignação’ pode ser explicada pelo fato, histórico, de as mulheres assumirem os papéis da casa e dos filhos por não exercerem funções remuneradas ou, quando exercem, assumem jornada tripla. A imagem a seguir ilustra a presença do pai na contação da História “O sumiço dos rabanetes”, em junho de 2021.

Imagem 1: História virtual com as crianças



Fonte: Programa Residência Pedagógica, 2021.

Mas, para além de acompanhar o filho nas contações de histórias, o pai de Carlos Daniel se envolvia nas brincadeiras. No jogo “Vivo-morto” e nas produções de desenhos recebeu “[...] ajuda do pai (Relatório, B.; J., 2021) e nas brincadeiras cantadas ele “[...] o incentivava a se movimentar” (Relatório, M.; P., 2021). Ainda na contação da história “Nuvenzinha Triste”, durante o desenrolar do enredo, o pai de Daniel entregou as personagens ao filho para que ele acompanhasse o enredo e apreciasse as canções.

Imagem 2: Desenho durante a história virtual com as crianças



Fonte: Programa Residência Pedagógica, 2021.

O menino também inseriu o pai às brincadeiras, como na ocasião em que a narradora da história sugeriu que todos fechassem os olhos para imaginar uma cena e “Carlos Daniel tapou os seus olhos, com uma das mãos, e **observou se o pai estava de olhos fechados, colocando a outra mão para fechá-los** (Relatório, B.; J., 2021, grifos nossos). Nesse dia, ao final do encontro, o pai, Marcos, agradeceu a professora responsável pela Turma pela experiência e pediu que Carlos Daniel mandasse um beijo (Relatório G., 2021).

Imagem 3: Brincadeira com as crianças durante a história virtual



Fonte: Programa Residência Pedagógica, 2021.

Após a fase de contações das histórias ter cumprido seu papel de estabelecer vínculos entre crianças e estudantes da UEMS, o coletivo Pedagogia e a professora do CEIM Vitória Fedrizzi, responsável pela turma, intensificaram as ações para ampliar o acolhimento à família do Distrito de Tacuru. Somaram esforços para que eles recebessem, no assentamento de reforma agrária, os ‘Pacotes de Criar’ que continham propostas/materiais para Carlos

Daniel explorar as artes visuais. A intenção era que após os pacotes chegarem à casa do menino, agendassem encontros virtuais com as estudantes para apoio ao desenvolvimento das experiências. Mas, os pacotes poderiam ‘viajar’ a Tacuru, seria possível?

### Os Pacotes de criar... uma ambulância garantindo o acolhimento

Decidiu-se, primeiramente, encaminhar um pequeno pacote a Carlos Daniel, via motorista da ambulância do Distrito de Tacuru, em uma das viagens para transportar pacientes daquele município para Dourados, uma experiência não linear. Lembra a mãe Patrícia que “às vezes, a gente tinha que marcar com o rapaz [para pegar]. Às vezes não dava certo, mas sempre acabava dando certo de esses materiais chegarem até às mãos de Carlos” (Depoimento, mãe, 2022).

Após o envio da primeira encomenda, o coletivo UEMS constatou que a ‘logística’ para atender Carlos Daniel deveria ser repensada e encaminhou, desta vez, um ‘grande pacote’, a fim de evitar transtornos ao motorista. Dessa forma, o material foi esteticamente embalado, encaminhado e deixado em um restaurante da cidade de Dourados para ser retirado no horário de almoço, como revelam as imagens:

Imagem 4: Pacote de criar enviado ao Distrito de Tacuru



Fonte: Estágio Supervisionado na Educação Infantil e Residência Pedagógica, 2021.

O novo ‘Pacote de Criar’ foi recebido com entusiasmo. A mãe esperou a realização do encontro virtual, com a presença das

estudantes da UEMS, para mostrá-lo ao menino. Nele havia papéis para desenhar e pintar (de variados tamanhos, espessuras e cores), argila, lápis de cor, giz de cera, tintas, sementes de urucum, canetas, pincéis, carbono, quebra-cabeça com elementos da natureza, uma boneca de retalhos para montar, entre as opções que favoreceriam à criança se expressar.

Imagem 5: Materiais enviados no Pacote de criar



Fonte: Estágio Supervisionado na Educação Infantil e Residência Pedagógica, 2021.

Escolher o material e propor investigações respeitando as especificidades de um menino de três anos de idade, em um espaço virtual, foi uma aprendizagem árdua para o coletivo, receoso por submeter um menino pequeno às câmeras. Contudo, não havia saída e o grupo sabia que esse momento histórico seria transitório. As estudantes ponderaram que seria importante disponibilizar a ele “[...] diferentes materiais para que ele explorar livremente e experimentar suas utilidades no descobrir a arte do desenho e da pintura” (Relatório A.C.; M., 2021).

Como resultado, nos encontros virtuais com as estudantes, Carlos Daniel ouviu e falou a respeito de histórias, dançou, experimentou possibilidades com papéis pouco explorados nas escolas. Desenhou figuras que representaram descobertas “[...] por meio dos traços e círculos, buscando vivenciar o momento, as emoções sem preocupação com a representação fiel das formas e da realidade (Relatório A.C.; M., 2021). Em consequência, por meio das experiências, utilizou os materiais para se expressar: pintou utilizando

as mãos, os dedos e os pincéis variados, entre eles os confeccionados com elementos da natureza. Também manipulou argila, sujou o corpo, sem se importar com as temperaturas altas que permearam alguns encontros ocorridos sob o inverno sul-mato-grossense. Carlos Daniel, acima de tudo, brincou ao invés de preencher folhas copiadas com desenhos estereotipados, como outras crianças brasileiras fizeram, brincou com apoio da família, que também acabou transformando seus corpos em corpos brincantes. Carlos Daniel inventou histórias e redimensionou sentidos. Por meio das experiências ligadas às artes visuais, NÃO recebeu modelos impressos para colorir.

Imagem 6: Carlos Daniel experimentando suportes e riscantes



Fonte: Estágio Supervisionado na Educação Infantil e Residência Pedagógica, 2021.

Os suportes tinham espaço para tentativas, misturas, estavam ali para serem experienciados. Nada era certo ou errado, apenas eram descobertas. As estudantes de Pedagogia consideraram que os desenhos passam por processos de transformação e não se preocuparam com um ‘produto final’ (AUGUSTO, 2014).

### **Algumas considerações**

A experiência protagonizada pelas estudantes, especificamente acolhendo Carlos Daniel, contribuiu para com sua formação em Pedagogia. Atuantes no Programa Residência Pedagógica e no Estágio Supervisionado Obrigatório na Educação

Infantil, elas acreditam terem desenvolvido os “[...] planejamentos pensando no ‘chão da escola’. Vivências e estudos teóricos que enriqueceram o aprendizado adquirido durante o curso. Deu-nos uma visão real da realidade das instituições, das crianças e suas famílias” (Relatório A.C, 2022).

Nesse contexto, os pais de Carlos Daniel não foram considerados professores, pois não são habilitados em Pedagogia, e não deveriam assumir essa tarefa, como pondera Mello (2021). Da mesma forma, o menino não foi submetido a um sistema de ‘aulas’ e não participou de experiências caracterizadas como Educação Infantil, mas de caminhos possíveis de afeto pensados em um momento de pandemia, em busca de acolhimento. Convivendo, via plataforma *MEET*, as estudantes da UEMS conheceram um pouco da vida da família e envolveram os membros com brincadeiras e histórias, garantindo um tempo para estarem juntos.

É fundamental destacar que nem todas as intencionalidades pedagógicas estabelecidas pelas estudantes não foram atingidas. Muitas foram inviabilizadas de sofrer intervenção ou não tiveram continuidade, porém, cada desvio de percurso foi refletido no âmbito da docência, a exemplo da percepção da resistência de Carlos Daniel em recusar usar a cor rosa por ‘ser de menina’ e de não querer desenhar flores. Assim como ocorreu com Bardanca e Bardanca (2020), as estudantes de Pedagogia se depararam com a internalização de estereótipos de sexo/gênero captadas da publicidade e da sociedade, mas não interferiram com profundidade por estarem em atendimento remoto. Contudo, a situação foi importante, pois perceberam que “[...] não podemos deixar passar uma ocasião para abordá-la, ainda que se trate somente de uma ‘brincadeira de criança pequena’” (BARDANCA; BARDANCA, 2020, p. 127).

Também destacamos que a qualidade da exploração dos materiais enviados a Carlos Daniel teria sido diferente se a experiência tivesse ocorrido coletivamente, no sistema presencial. É impossível a realização de Educação Infantil no formato remoto, pois ela ocorre em espaços institucionais, mediados por pedagogos, em período diurno, direcionada por proposta pedagógica com respeito ao cuidar e ao educar, em um contexto de interações e brincadeiras (BRASIL, 2010). Sem a presença dos amigos, seus pares, Carlos Daniel

foi impedido de fazer interações e, como consequência, cerceado de ampliar as descobertas acerca do mundo de uma outra forma que não fosse a oriunda do contexto familiar. Para enriquecer as experiências das crianças, é preciso liberdade para explorar, para locomover-se, trocar ideias, ver, apreciar e discutir. É preciso o envolvimento do viver e do agir (VOLTARELLI; BARBOSA, 2021). Sem a presença de pares, Carlos Daniel, em tempos de pandemia, foi privado de agir com outras crianças para produzir uma cultura própria da lógica infantil que apoia a construção da sua identidade.

Não negligenciamos esses e outros aspectos da docência, apenas, nesta reflexão, valorizamos a intenção das estudantes de Pedagogia de construir formas para amenizar a fase pandêmica vivida por aqueles sujeitos em suas especificidades, a qual no momento da escrita deste artigo, não está superada, mas ainda incerta. Não sabemos o que virá, mas as lições aprendidas com a experiência são, acima de tudo, lições de humanização a serem estendidas para os espaços de creches e pré-escolas. Como expressou uma estudante, a experiência “deu um novo sentido à docência, **uma docência mais humana sem deixar de ser profissional** (Relatório, A.C., 2022, grifos nossos). O realizado ensinou ao coletivo que a presença da família na instituição precisa ser resgatada para além da assistência a atos folclóricos, como ponderam Bardanca e Bardanca (2020) e se transforme em uma escola aberta às famílias em contextos que favoreçam a corresponsabilidade para com a educação dos filhos.

Por tudo isso, enaltecemos as condições históricas da família de Carlos Daniel por oferecer às futuras professoras a oportunidade de conhecer a criança e seu ambiente familiar. “Isso acrescentou na minha atuação como Residente Pedagógica” (Relatório A.C., 2022). A família Tacuru oralizou a importância do vivido, como revela o fragmento na sequência, e o fato de ter estado presente, junto com o CEIM Vittorio Fedrizzi e as estudantes da UEMS, realizando o ‘impossível para que um possível ocorresse’, denota sentido especial à avaliação da experiência da UEMS:

Bom, eu estou aqui para dizer como foi tão gratificante as aulas do Carlos Daniel online. Bom, para mim e para Carlos Daniel foi muito gratificante [ver] o interesse das professoras em proporcionar o estudo diferenciado para Carlos Daniel. Elas entenderam a

necessidade de atendê-lo. E, para mim, [foi bom] ver como era tanto o carinho que elas tinham com ele. Elas viram como eu e meus filhos tínhamos decidido ir embora de Dourados para Tacuru e não mediram esforços para que ele continuasse recebendo atividades online e também os materiais que vieram através de uma ambulância (Depoimento, mãe, 2021).

A mãe, Patrícia, acredita que as atividades contribuíram para o desenvolvimento do filho. Pondera que “[...] Carlos Daniel era uma criança que foi soltando cada vez mais. Ele tinha muita dificuldade em fala, em expressar seus sentimentos” (Depoimento, mãe, 2021). E, ao mesmo tempo em que valoriza os esforços do coletivo reconhecendo o “[...] o carinho, a paciência (por muito das vezes, elas (estudantes) tinham que se adequar com a paciência dele, por ser um menino pequeno, às vezes era espontâneo e reagia de acordo com o interesse dele)” (Depoimento, mãe, 2021), ela reafirma o que acreditamos: que as atividades virtuais são inadequadas na Educação Infantil e que só um momento grave, como o que vivemos, justifica essa proposição.

Por outro lado, a ponderação de Patrícia pode estar relacionada ao modelo de comportamento que ela espera do filho. Não sendo professora, ela desconhece que na Educação Infantil não devem existir crianças estáticas, mas é esse o modelo que ela construiu. Sabemos, como lembra Ostetto (2020), que o caminho do conhecimento das crianças exige um ir e vir constantes, euforia de descobertas, experimentação e troca de pontos de vista, revelados com o corpo inteiro, intenso, uma postura diferente da tradicionalmente esperada para um ‘bom aluno’.

Apesar disso, Patrícia indica ao coletivo UEMS e ao CEIM Vitória Fedrizzi que o objetivo do acolhimento foi atingido, como ensina Staccioli (2013). A família Tacuru reconhece a importância da escola infantil para Carlos Daniel e, isolada no sítio, temerosa com os rumos do futuro, ter podido brincar, e estar junta, foi fundamental. Por isso, a mãe demonstrou agradecimento: “[...] já estou sentindo falta, mas sei que onde tiver professores como vocês vai ter uma união, um amor e eu só tenho gratidão com vocês. Muito obrigada, mesmo!” Beijos da família Carlos Daniel” (Depoimento, mãe, 2021). O coletivo UEMS e o CEIM Vitória Fedrizzi que são gratos pela oportunidade. Obrigada família Tacuru!

## Referências

- AUGUSTO, Silvana de Oliveira. **Ver depois de olhar: a formação do olhar dos professores para os desenhos de crianças.** São Paulo: Cortez, 2014.
- BARDANCA, Ágelles Abelleira; BARDANCA, Izabel Abelleira. **O pulsar do cotidiano numa escola da infância.** 1 ed. São Paulo: Phorte, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf) Acesso em: 20 mar. 2022.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** Ministério da Educação. Brasília-DF: 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 20 mar. 2022.
- HORN, Maria das Graças Souza. **Sabores, cores, sons e aromas: a organização dos espaços na educação infantil.** Porto Alegre: ARTMED, 2004.
- GOBBI, Márcia. Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a educação infantil. In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento. Perspectivas atuais.** Belo Horizonte, novembro, 2010.
- MELLO, Suely Amaral. As linguagens expressivas como formas específicas de a criança se relacionar com o mundo. Suely Amaral Mello entrevistada por Suzana Marcolino. **Em Aberto**, Brasília, v. 34, n. 110, p. 181-197, jan./abr. 2021.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. Entre a prosa e a poesia: fazeres, saberes e conhecimento na educação infantil: In: PILLOTTO, Silvia Sell Duarte (Org). **Linguagens da arte na infância.** 2. ed. atual. Joinville, SC: Univille, 2020, p. 92 a 107.
- SANCHES *et al.* **Uma janela de possibilidades na educação da infância em tempos de pandemia.** Manifesto do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas da Infância - Criando PUC-SP. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.
- STACCIOLI. Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- VOLTARELLI, Monique Aparecida; BARBOSA, Etienne Baldez Louzada. Experienciar e expressar: as linguagens infantis na relação com a arte. **Em Aberto**, Brasília, v. 34, n. 110, p. 27-44, jan./abr. 2021.

## O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL

ALVES, Fátima Aparecida Borges (UFT)<sup>1</sup>; SILVA, Lucivânia Rodrigues Da (UFT)<sup>2</sup>; ARAÚJO, Vanda Moreira Tavares (UFT)<sup>3</sup>

### Considerações Iniciais

A variação linguística ainda é um tema que necessita ser desmistificado, quanto à sua inclusão no ensino da Língua Portuguesa, em sala de aula, bem como nos materiais didáticos da educação básica, considerando o episódio, em 2011, que envolveu o Livro Didático de Língua Portuguesa da Educação de Jovens e Adultos, “Por uma Vida Melhor”, de autoria de Heloisa Ramos que provocou um grande debate contra e a favor sobre o tema.

Segundo Bagno (2011) a variação linguística sempre foi repudiada na sala de aula há séculos. O autor destaca também que as “elites” brasileiras também repudiam há séculos tudo que vem das camadas populares, bem como todo esforço para a democratização efetiva da sociedade. Quanto ao conteúdo do livro o autor ressalta que

[...] Dizer que o livro "ensina a falar errado" é uma inverdade sem tamanho. O livro apenas quer fazer o trabalho honesto de apresentar a seus usuários a realidade do português brasileiro em suas múltiplas variedades. Será que vamos ter de excluir dos livros de História toda menção à escravidão porque hoje é "errado" promover o trabalho escravo? Ao abordar a escravidão o livro de História por acaso está "ensinando" alguém a escravizar outros seres humanos? (BAGNO, 2011 p.13)

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia (CEULP) especialista em Gestão Escolar (EDUCON, Brasil), Mestranda em Letras (UFT). Lattes <http://lattes.cnpq.br/5839186066631705>. E-mail: [fatima.borges@mail.uft.edu.br](mailto:fatima.borges@mail.uft.edu.br)

<sup>2</sup> Graduação em Letras (UEG), especialista em Letramento, Literatura e Cibercultura na Educação (UEG). Mestranda em Letras (UFT). Lattes: <https://www.cnpq.br/9509634287291722>. E-mail: [lucivania.rodrigues@mail.uft.edu.br](mailto:lucivania.rodrigues@mail.uft.edu.br)

<sup>3</sup> Graduação em Letras (UFT), Mestranda em Letras (UFT). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5338510385696880>. E-mail: [vandamoreirat@gmail.com](mailto:vandamoreirat@gmail.com)

Com o objetivo de contribuir com esse debate o presente artigo tem por finalidade elaborar duas propostas didáticas visando trabalhar a variação linguística, como objeto de conhecimento, no ensino de Língua Portuguesa, do 6º Ano do Ensino Fundamental, conforme propõe o Documento Curricular do Estado Tocantins/2019 (DCT/2019)

O estudo documental está organizado em três eixos, sendo o primeiro composto por um breve resumo sobre a Sociolinguística Educacional, seguida por um mapeamento contendo indicações sobre a variação linguísticas no DCT/2019, seguida de duas propostas didáticas contendo sugestões de como trabalhar algumas das habilidades/objetos de conhecimentos sobre a temática pesquisada, a fim de ampliar as discussões e contribuir com o ensino de Língua Portuguesa, em turmas de estudantes do 6º Ano do Ensino Fundamental e concluindo com as considerações finais. Assim, espera-se instigar os professores da educação básica a ampliar o ensino da variação linguística em sala de aula. Dessa forma, a proposta didática está alinhada à perspectiva da Sociolinguística Educacional com viés nos gêneros discursivos/textuais “causos” e “crônica”.

## **A sociolinguística Educacional**

Segundo os estudiosos a Sociolinguística surgiu na década de 1960 a partir dos estudos do americano William Labov e outros, que reconheceu a influência do meio social e do contexto da linguagem. Eles demonstraram “a existência de uma sistemática covariação entre a estrutura linguística e a estrutura social” (DIAS, 2011 p. 36). Seus estudos representaram um marco na ruptura com a definição de língua na concepção de Saussure.

Nesse contexto, a Sociolinguística reconhece que os seres humanos por intermédio da língua, expressam as suas ideias, da sua geração e da comunidade a qual pertence. Toda língua expressa a diversidade dos grupos sociais que a falam, considerando que:

[...] cada falante é usuário e agente modificador de seu idioma, nele imprimindo marcas geradas pelas novas situações com que se depara. Nesse sentido, podemos destacar que a língua é instrumento privilegiado da projeção da cultura de um povo. (BORIN, 2010, p. 7)

Dessa forma, é importante destacar que a Sociolinguística é a área que estuda e busca compreender a relação entre linguagem e sociedade, por intermédio das diversas correntes teóricas: variacionista, interacionista, educacional, etc.

O estudo em pauta ancora-se nos pressupostos da Sociolinguística Educacional, considerando que se trata de uma proposta didática para ser trabalhada em sala de aula. Ressalta-se que essa corrente teórica tem concentrado esforços sobre a compreensão dos vários fenômenos da variação linguística que ocorre no português brasileiro, suas implicações no processo ensino e aprendizagem da linguagem, principalmente no Ensino Fundamental, mostrando:

[...] que é possível desenvolver práticas de linguagem significativas, no sentido de incluir alunos oriundos das classes sociais menos favorecidas, fazendo com esses alunos deixem de se sentir estrangeiros em relação à língua utilizada pela escola, e com isso consigam participar de forma satisfatória das práticas sociais que demandam conhecimentos linguísticos diversos. (BORIN p. 30, 2010)

Nesse sentido, o ensino da língua de prestígio, com respeito a variedade linguística, precisa e está na pauta dos currículos das unidades educacionais. Segundo Bortoni (2010), os estudantes das classes menos favorecidas sentem-se desconfortados em relação à língua utilizada pela escola, pois praticamente terão que aprender uma outra língua e muitas vezes sofrem discriminação pela sua maneira de falar. O que não acontece com os estudantes das classes mais abastadas, pois a língua de prestígio faz parte do seu cotidiano.

Bortoni (2010), defende que a variedade linguística precisa ser incluída no ensino da Língua Portuguesa. Assim, a sociolinguística educacional tem comprovado que é possível desenvolver práticas de linguagem significativas e conseqüentemente combater o preconceito linguístico, bem como amenizar as dificuldades de aprendizagem dos estudantes ao considerar que:

[...] a Língua Portuguesa, como todas as outras línguas humanas, é para ser compreendida como um organismo vivo, heterogêneo, passível de variação e mudança, que sofre a influência de vários fatores linguísticos e não linguísticos. Isto significa que a nossa língua

não está pronta, que não é neutra ou mesmo algo inerte que se possa colocar numa forma, mas algo que se encontra em permanente processo de variação, e que expressa a diversidade dos grupos sociais que a falam. ([Http://www.stellabortoni.com.br/index.php/artigos/707](http://www.stellabortoni.com.br/index.php/artigos/707))

A autora ressalta também que isso não significa o abandono do ensino da variante de prestígio, mas a adoção da reflexão constante sobre os usos das diversas variedades linguísticas existentes no Brasil, nos gêneros discursivos/textuais, quanto na modalidade oral e escrita, de modo que o estudante saiba que cada variedade tem seus contextos de usos, ao aprender a escrita e o padrão de oralidade mais formal, orientado pela tradição gramatical.

Entretanto, isso não significa levá-los a memorizar as regras da gramática normativa, mas orientá-los quanto a escolha da forma de falar ou de escrever, adequando os recursos expressivos à variedade linguística e ao estilo das diferentes situações comunicativas e com isso, compreender que “todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana”, ressalta a autora.

Bortoni (2010), ainda menciona como estratégia em sala de aula, a utilização de atividades que enfatizam a diferença entre textos produzidos oralmente e textos escritos pelos próprios estudantes ou por outras pessoas, por intermédio da transcrição oral e posteriormente a comparação da grafia com a norma padrão, bem como realizar entrevistas com roteiro pré-estabelecidos. Logo após, observar os marcadores discursivos, que são comuns na linguagem oral, tais como: “bom”, “ah” ah”, “viu”, “né?”, “pois é”, “oxi”, “nossa que coisa!”, “é mesmo? Sugere também explorar a realização da retextualização, melhorando os aspectos do texto, inclusive mudando de gênero.

Fundamentado nas perspectivas teóricas mencionadas acima o presente estudo visa elaborar duas propostas didáticas para trabalhar em sala de aula com a variação linguística, a partir das habilidades/objetos de conhecimento sugeridos no (DCT/2019, para tanto, fez-se necessário realizar um mapeado para saber quais eram e onde mais a variação linguística era citada neste documento, o qual será apresentado a seguir.

## A variação linguística no Documento Curricular do Tocantins

O DCT/2019, reestruturado a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017), possui duas competências específicas do Componente Curricular de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental, que fazem menção à variação linguística, são elas:

- d. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
- e. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao interlocutor e ao gênero do discurso/gênero textual (TOCANTINS, DCT, 2019, pg. 33).

O documento em pauta também faz referência à variação linguística no item da descrição do eixo da Análise Linguística/Semiótica conforme descrita na figura 1.

Figura 1 - Eixo da Análise Linguística

<b>Variação linguística</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos.</li> <li>• Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica.</li> </ul>
-----------------------------	---

TOCANTINS, DCT/2019 pg. 25

Identificou-se também a referência sobre a variação linguística em 05 (cinco) habilidades/objetos de Conhecimentos, conforme relacionados no Quadro 1, dessas 1 (uma) no eixo da oralidade do 3º ao 5º Ano e 4 (quatro) do 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental, sendo 01 no eixo da leitura, 2 (duas) no eixo da análise linguística e 01 (uma) no eixo da produção de textos.

QUADRO 1. Relação das Habilidades e Objetos de conhecimento que fazem referências à variação linguística, por eixo das práticas de linguagem, segundo o DCT/2019.

<b>Campo de Atuação</b>	<b>Eixo</b>	<b>Habilidade</b>	<b>Objeto de conhecimento</b>
Artístico Literário	Oralidade	(EF35LP11) Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas,	<b>Variação linguística.</b> Canções

Campo de Atuação	Eixo	Habilidade	Objeto de conhecimento
		identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas <b>variedades linguísticas</b> como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos. (DCT/2019 pg. 113)	regionais, urbanas e rurais.
Todos os Campos	Leitura	(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico. (DCT/2019 pg. 149).	<b>Variação linguística.</b> Linguagem formal e informal.
Artístico Literário	Produção de textos	(EF69LP50) Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de <b>variação linguística (dialetos, registros e jargões)</b> e retextualizando o tratamento da temática. (DCT/2019 pg. 174)	contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros.
Todos os Campos	Análise Linguística	(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada. (DCT/2019 pg. 181)	Variação Linguística.
Artístico	Análise	(EF69LP55) Reconhecer as	Variação

Campo de Atuação	Eixo	Habilidade	Objeto de conhecimento
Literário	Linguística	variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico. (DCT/2019 pg. 149)	linguística.

TOCANTINS, DCT/2019 (adaptado)

Além das habilidades/objetos de conhecimentos mencionados acima observa-se ainda, no DCT/2019, do Componente Curricular de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental, a indicação da variação linguística nas sugestões pedagógicas, de somente 4 (quatro) habilidades de análise linguística conforme listadas no Quadro 2.

Destaca-se que essas habilidades correspondentes às sugestões pedagógicas, não fazem indicações à variação linguística em seus enunciados, somente na sua orientação pedagógica, diferente das habilidades relacionadas no quadro 1 que constam as indicações tanto nos enunciados como nas sugestões pedagógicas.

QUADRO 1. Relação das Habilidades com sugestões pedagógicas que fazem referências à variação linguística, por eixo das práticas de linguagem, segundo o DCT/2019.

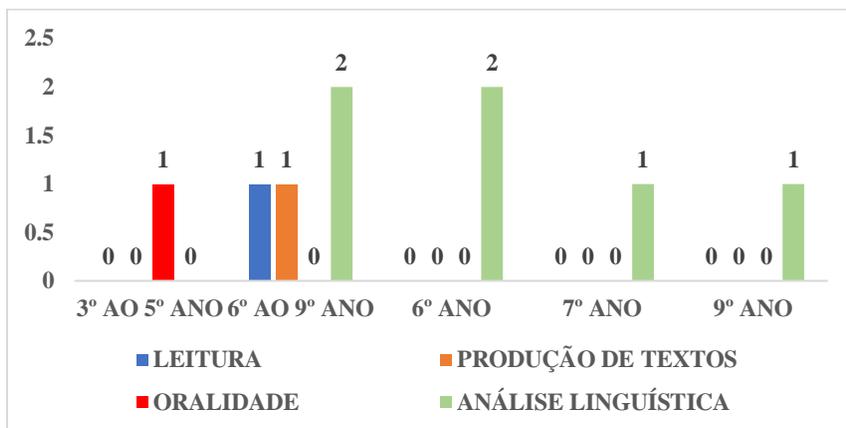
CAMPO DE ATUAÇÃO	ALFANUMÉRICO DA HABILIDADE/EIXO	SUGESTÕES PEDAGÓGICAS
Todos os Campos	(EF06LP06)  Eixo – Análise Linguística	Essa habilidade tem como foco as concordâncias nominal e verbal na produção de textos orais ou escritos de qualquer campo de atuação ou gênero em que a norma-padrão é requerida. <b>Requer discussões sobre variação linguística</b> e práticas orais, de leitura e/ou produção de textos, especialmente em situações públicas e formais. (...) (Estreitamente relacionada à EF69LP56, EF06LP11, EF07LP10 e EF08LP04). (DCT/2019 pg. 156)

Todos os Campos	(EF06LP11)  Eixo – Análise Linguística	Essa habilidade se refere à mobilização de conhecimentos linguísticos e gramaticais específicos na produção de textos de qualquer campo de atuação ou gênero, como utilização adequada dos tempos verbais, concordância, ortografia, pontuação, etc. <b>Pressupõe discussões sobre variação linguística</b> e práticas de leitura e/ou produção de textos, especialmente em situações públicas e formais(...). (Estreitamente relacionada à EF69LP56) (DCT/2019 pg. 158)
Vida Pública	(EF07LP10)  Eixo – Análise Linguística	Essa habilidade se refere à mobilização de conhecimentos linguísticos e gramaticais específicos na produção de cartas de solicitação, de reclamação e/ou abaixo-assinado. Requer discussões sobre <b>variação linguística</b> e práticas de leitura e/ou produções de textos, especialmente em situações públicas e formais. É importante a análise de problemas de concordância nominal e verbal apresentados nas produções dos estudantes. (DCT/2019 – p. 170)
Todos os Campos	(EF09LP04)  Eixo – Análise Linguística	Essa habilidade se refere ao uso da norma-padrão nas situações, gêneros e textos em que ela é requerida e tem como foco específico o uso de estruturas sintáticas complexas, no nível de oração e do período. <b>Requer o estudo da variação linguística</b> e da compreensão de valores socialmente atribuídos às diferentes variedades, (...) (DCT/2019 pg. 206)

DCT/2019 (adaptado).

Considerando as 05 (cinco) habilidades do Quadro 1, mais as indicações pedagógicas das 4 (quatro) habilidades relacionadas no Quadro 2, tem-se 9 (nove) habilidades do Ensino Fundamental, dessas 6 (seis) estão no eixo das práticas de análises linguísticas, 01 (uma) na prática de leitura, 01 (uma) na produção de texto e 01 (uma) na oralidade para alguns anos distintos do Ensino Fundamental, conforme ilustrado no gráfico 1. Vale ressaltar que essas habilidades são para os anos destacados em cada alfanumérico das habilidades. Por exemplo: A habilidade (EF69LP55) é para ser trabalhada do 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental. Lê-se o alfanumérico: EF (Ensino Fundamental); 69 (6º ao 9º Ano); LP (Língua Portuguesa) e 55 é o número da habilidade.

Gráfico 1. Nº de Habilidades e Indicações Pedagógicas sobre à Variação Linguística no DCT/, 2019.



Observa-se, ainda, no Quadro 2 um ponto relevante quanto ao campo de atuação, das 9 (nove) habilidades, 5 (cinco) delas estão na área de atuação de todos os campos, possibilitando ao docente fazer outros arranjos a partir do eixo da leitura de outros campos de atuação tais como Vida Cotidiana, Vida Pública ou Artístico Literário.

Verifica-se também que a maior parte das habilidades que tratam da variação linguística estão no eixo das práticas de análise linguística (Gráfico 1), possibilitando ser trabalhadas em contextos de qualquer outra habilidade do eixo da leitura de outros campos de

atuação, tendo em vista que o DCT/2019 recomenda que esse eixo, assim como os demais eixos da oralidade e a produção de textos devem ser trabalhados, em sala de aula, integrados ao eixo da leitura, de forma contextualizada e numa sequência didática.

### Propostas Didáticas

Segundo Dias (2011), as concepções de língua para o trabalho com a Análise Linguística, ancorada nos conhecimentos organizados por Coroa (2010), são: estrutura, comunicação e interação. Para melhor compreensão, a autora exemplificou-as com a análise da palavra ou sentença *pare*, dita para alguém que está correndo. Na concepção estruturalista

[...] seria trabalhada a unidade *pare*, como o imperativo do verbo parar; em uma perspectiva comunicativa, seria analisado se há a comunicação, se o receptor da mensagem obedece ao comando *pare*, se a mensagem foi transmitida adequadamente; sob uma perspectiva social, todos os elementos entram em conjunto para conferir a unidade significativa de sentido. Nessa situação em que o contexto é integrado é que se reconhece a língua como uso efetivo. (DIAS 2011 p. 36).  
[https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9336/1/2011\\_PaulaMariaCobucciRibeiroDias.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9336/1/2011_PaulaMariaCobucciRibeiroDias.pdf)

Diante do contexto das concepções da língua, a autora recomenda aos docentes o reconhecimento e o trabalho em sala de aula da língua como heterogênea, considerando as variações em função de diversos fatores sociais relacionados com o “nível social, escolaridade, idade, sexo, região, profissão, intenção do falante, dentre outros” (DIAS 2011 p. 36). Ela enfatiza ainda que a língua é um instrumento de poder, dominação e exclusão social, os quais devem também ser considerados pelos docentes.

Assim, fundamentado nos pressupostos teóricos mencionados acima, optou-se por realizar duas propostas didáticas para trabalhar com estudantes, das turmas do 6º Ano do Ensino Fundamental, as habilidades /objetos de conhecimentos relacionadas no quadro 3.

**QUADRO 2 - Habilidades/objetos de conhecimentos, eixos e campo de atuação, para trabalhar a variação linguística com os gêneros discursivos: Conto e Crônica**

<b>Campo de Atuação</b>	<b>Eixo</b>	<b>Habilidade</b>	<b>Objeto de Conhecimento</b>
Todos os campos	Leitura	(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico. .(DCT/2019 pg. 149)	Variação linguística.
Artístico Literário	Oralidade	(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais [...] contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, [...]quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras[...] empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego	Leitura em voz alta de texto e reconto de histórias da tradição oral.

Campo de Atuação	Eixo	Habilidade	Objeto de Conhecimento
		de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais [...]. (DCT/2019 pg. 149)	
Artístico Literário	Produção de textos	(EF69LP50) Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de <b>variação linguística (dialetos, registros e jargões)</b> e retextualizando o tratamento da temática. (DCT/2019 pg. 174)	Crônica
Todos os Campos de Atuação	Análise Linguística	(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada. (DCT/2019 pg. 164)	Variação Linguística

DCT/2019 (adaptado)

Considerando as recomendações do DCT/2019 em que as práticas de linguagem devem ser trabalhadas de forma integrada (leitura, produção textual, oralidade e análise linguística), observa-se que as habilidades selecionadas no Quadro 3 são do campo de atuação artístico literário (oralidade e produção de textos) articuladas com as de leitura e análise linguística do campo de atuação todos os campos. Nota-se também que a habilidade do eixo da oralidade, não possui a indicação de trabalho com a variação linguística, porém faz indicação

de gêneros discursivos como o “Causo” e “Crônica” que corroboram com o trabalho da temática em pauta.

Assim, espera-se que os estudantes sejam capazes de reconhecer as variedades da língua falada a partir dos “Causos” e da Crônica, bem como o conceito de norma-padrão e do preconceito linguístico.

### **3.1 Proposta didática 1 - Causo**

Propõe-se trabalhar inicialmente a habilidade da oralidade (EF69LP53) e da leitura (EF69LP55) de forma integrada, conforme detalhado nas estratégias a seguir:

- a) Iniciar a aula apresentando o gênero discursivo que será trabalhado por meio de perguntas, visando motivar os estudantes para a leitura, auxiliando-os a identificar os conhecimentos prévios sobre o gênero: Vocês já ouviram um Causo? Qual é a sua composição? A linguagem é formal ou informal?
- b) Apresentar o título e o autor do texto: o docente deve fazer uma sondagem sobre os conhecimentos prévios dos estudantes, bem como fazer o levantamento de hipóteses sobre a temática do texto, questionando por exemplo para o texto “Assombração”: Você acredita em assombração? Tem medo? Você conhece alguma história envolvendo assombração? Alguém conhece outros causos de Rolando Boldrin? Quais são as hipóteses que serão abordadas no “CAUSO”, a partir do título do texto, da mesma forma deve-se proceder com as crônicas, mobilizando os estudantes para a leitura e reflexão para o texto que se propõe a ler, a partir do título do texto.
- c) Ler um breve resumo da biografia do autor.
- d) Em seguida distribuir os textos para os estudantes, solicitando-os que façam uma leitura silenciosa individualmente e posteriormente o professor pergunta quem deseja fazer a leitura em voz alta do Causo “Assombração”.

**Causo:** Assombração

Aquele moço estava esperando a condução no ponto da frente do cemitério da Consolação, na capital.

Era uma sexta-feira e faltavam cinco minutos para a meia-noite.

De repente encosta um outro moço.

O ônibus não chegava, deu meia-noite, e este moço olha pro relógio, pros lados, coisa e tal... E o primeiro moço resolve então puxar conversa:

- O amigo por acaso tem medo de alma de outro mundo, assombração, essas coisas?

O moço, com desdém:

- Eu não, rapaz. Ocê acha que vou ter medo dessas bobagens de gente morta?

E o outro responde:

- Gozado, eu também quando era vivo num tinha medo, não!

BOLDRIN, Rolando

[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cademospde/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_pdp\\_port\\_unespar-apucarana\\_alexandraderetti.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cademospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_port_unespar-apucarana_alexandraderetti.pdf)

- e) Após a leitura, o professor pode questionar com os estudantes sobre: Qual é a linguagem utilizada pelo autor para escrever o caso? Qual é o título da história? Quais palavras no texto estão grafadas de forma diferente da norma padrão? Reescreva as frases que apresentam variação linguística e analise se ocorreu alguma alteração de sentido no texto, posteriormente solicitar aos estudantes a escrita de um resumo do que se trata o caso?
- f) Em seguida, o professor pode planejar uma roda de casos com os estudantes. Contar o caso e não lê-lo, para isso o professor deve enfatizar que é preciso ler várias vezes, até memorizar as ações para fazer o reconto.
- g) O professor solicitará a gravação do reconto de contos, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts. Será observado pelo professor os efeitos de sentidos pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais.

**Proposta Didática 2 – Crônica**

A sugestão para essa proposta didática é para trabalhar as práticas de linguagem, também de forma integrada.

Inicialmente o docente fará a impressão dos textos em número suficientes para trabalhar com a turma. Em sala de aula, o docente deve iniciar a aula fazendo uma breve introdução da biografia de Luís Fernando Veríssimo e o levantamento das hipóteses dos estudantes sobre o assunto do texto, a partir dos títulos. Em seguida, organizar os estudantes em dois grandes grupos, sendo um grupo para leitura e discussão da versão impressa da crônica “Pechada” e o segundo grupo com a da crônica “Papos”. Distribuir os textos e solicitar a leitura silenciosa.

**TEXTO 1****PECHADA**

O apelido foi instantâneo. No primeiro dia de aula, o aluno novo já estava sendo chamado de "Gaúcho". Porque era gaúcho. Recém-chegado do Rio Grande do Sul, com um sotaque carregado.

– Aí, Gaúcho!

– Fala, Gaúcho!

Perguntaram para a professora por que o Gaúcho falava diferente. A professora explicou que cada região tinha seu idioma, mas que as diferenças não eram tão grandes assim. Afinal, todos falavam português. Variava a pronúncia, mas a língua era uma só. E os alunos não achavam formidável que num país do tamanho do Brasil todos falassem a mesma língua, só com pequenas variações?

– Mas o Gaúcho fala "tu"! – disse o gordo Jorge, que era quem mais implicava com o novato.

– E fala certo - disse a professora. – Pode-se dizer "tu" e pode-se dizer "você". Os dois estão certos. Os dois são portugueses.

O gordo Jorge fez cara de quem não se entregara.

Um dia o Gaúcho chegou tarde na aula e explicou para a professora o que acontecera.

– O pai atravessou a sinaleira e pechou.

– O que?

– O pai. Atravessou a sinaleira e pechou.

A professora sorriu. Depois achou que não era caso para sorrir. Afinal, o pai do menino atravessara uma sinaleira e pechara. Podia estar, naquele momento, em algum hospital. Gravemente pechado. Com pedaços de sinaleira sendo retirados do seu corpo.

– O que foi que ele disse, tia? – quis saber o gordo Jorge.

– Que o pai dele atravessou uma sinaleira e pechou.

– E o que é isso?

– Gaúcho... Quer dizer, Rodrigo: explique para a classe o que aconteceu.

– Nós vinha...

– Nós vínhamos.

– Nós vínhamos de auto, o pai não viu a sinaleira fechada, passou no vermelho e deu uma pechada noutro auto.

A professora varreu a classe com seu sorriso. Estava claro o que acontecera? Ao mesmo tempo, procurava uma tradução para o relato do gaúcho. Não podia admitir que não o entendera. Não com o gordo Jorge rindo daquele jeito.

"Sinaleira", obviamente, era sinal, semáforo. "Auto" era automóvel, carro. Mas "pechar" o que era? Bater, claro. Mas de onde viera aquela estranha palavra? Só muitos dias depois a professora descobriu que "pechar" vinha do espanhol e

queria dizer bater com o peito, e até lá teve que se esforçar para convencer o gordo Jorge de que era mesmo brasileiro o que falava o novato. Que já ganhara outro apelido: Pechada.

– Aí, Pechada!

– Fala, Pechada!

*Luiz Fernando Veríssimo*

<http://atividadeslinguaportuguesa.blogspot.com/2013/08/pechada-luis-fernando-verissimo.html>

## Texto 2

### Papos

- Me disseram...
- Disseram-me.
- Hein?
- O correto e "disseram-me". Não "me disseram".
- Eu falo como quero. E te digo mais... Ou é "digo-te"? - O quê?
- Digo-te que você...
- O "te" e o "você" não combinam.
- Lhe digo?
- Também não. O que você ia me dizer?
- Que você está sendo grosseiro, pedante e chato. E que eu vou te partir a cara. Lhe partir a cara. Partir a sua cara. Como é que se diz?
- Partir-te a cara.
- Pois é. Parti-la hei de, se você não parar de me corrigir. Ou corrigir-me.
- É para o seu bem.
- Dispensio as suas correções. Vê se esquece-me. Falo como bem entender.
- Mais uma correção e eu...
- O quê?
- O mato.
- Que mato?
- Mato-o. Mato-lhe. Mato você. Matar-lhe-ei-te. Ouviu bem?
- Pois esqueça-o e pára-te. Pronome no lugar certo é elitismo!
- Se você prefere falar errado...
- Falo como todo mundo fala. O importante é me entenderem. Ou entenderem-me?

- No caso... não sei.
- Ah, não sabe? Não o sabes? Sabes-lo não?
- Esquece.
- Não. Como "esquece"? Você prefere falar errado? E o certo é "esquece" ou "esqueça"? Ilumine-me. Me diga. Ensines-lo-me, vamos.
- Depende.
- Depende. Perfeito. Não o sabes. Ensinar-me-lo-ias se o soubesses, mas não sabes-o.
- Está bem, está bem. Desculpe. Fale como quiser.
- Agradeço-lhe a permissão para falar errado que mas dás. Mas não posso mais dizer-lo-te o que dizer-te-ia.
- Por que?
- Porque, com todo este papo, esqueci-lo.

*Luís Fernando Veríssimo*

<https://armazemdetexto.blogspot.com/2017/11/texto-papos-luis-fernando-verissimo-com.html>

Após a leitura silenciosa, a turma fará um debate entre eles e escolherá duas pessoas de cada grupo para fazer a leitura das crônicas em forma de diálogo. Em seguida, O docente poderá fazer as perguntas abaixo com o objetivo de fomentar a compreensão e a interpretação dos textos:

1. Vocês sabiam que no Brasil há diferentes falares? E que cada cultura tem características da fala, que recebe o nome de variação linguística?
2. Solicitar aos estudantes para reconhecer e listar as expressões de variação linguística nos textos.
3. Vocês já tinham ouvido expressões como essas descritas nos textos?
4. Vocês conhecem alguma expressão diferente da sua região?
5. Agora que vocês conhecem os textos respondam individualmente as perguntas no caderno:
  - a. No texto acima o diálogo ocorre entre duas pessoas, uma utilizando a norma-padrão e outra pessoa usando a linguagem informal. Qual a linguagem está adequada para a situação de comunicação? Justifique?
  - b. Qual a reação da pessoa que está sendo corrigida?
  - c. O que vocês entendem por norma-padrão? Vocês concordam que em situações de informalidade devemos usar a norma-padrão? Justifique?
  - d. Como vocês se sentem quando alguém corrige o que vocês falam quando estão na informalidade?
  - e. Quem da turma consegue usar a norma-padrão na informalidade no dia-a dia?
  - f. Após esses questionamentos solicitar aos estudantes para escrever um pequeno texto respondendo: do que se trata os textos “Pechadas” e “Papos”?

Após os estudantes responderem as perguntas, o professor abre um espaço para debate sobre o preconceito linguístico, deixando claro para turma a importância do respeito a variação linguística.

É significativo enfatizar que a norma-padrão deve ser utilizada de acordo com a situação de comunicação e que a linguagem escrita

normalmente é diferente da oral. Também vale ressaltar que não existe certo ou errado e sim variantes diferentes.

No final, propor aos estudantes que, em dupla, façam a produção textual de uma crônica engraçada por escrito. Nessa atividade, o professor irá fazer a correção ortográfica, observando a coesão e coerência da escrita. Posteriormente, propor aos estudantes fazer a reescrita da crônica e mais uma vez o professor verificará o texto finalizado. Sugere-se também a exposição das crônicas produzidas pelos estudantes em murais ou varais no *hall* de entrada da escola. Em seguida concluir a atividade com a realização de uma roda de leitura das crônicas produzidas.

### **Considerações finais**

Dessa forma, conclui-se que a inserção da Sociolinguística Educacional nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental é de grande relevância para a inclusão dos estudantes que não tem vivência com a língua de prestígio.

Por intermédio desse estudo foi apresentado dois roteiros didáticos fundamentados nos teóricos que fundamental o estudo e nos pressupostos teóricos metodológicos do DCT/2019, com o objetivo de mobilizar os docentes da educação básica para ampliar a discussão da variação linguística em sala de aula, não somente nas atividades de análise linguística, mas também em todos os eixos das práticas de linguagens do Componente Curricular de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, acredita-se que os estudantes das classes menos favorecidas, certamente, sentirão mais à vontade em participar das discussões e atividades propostas pela escola, como um todo, conseqüentemente não se sentirá discriminados e nem ridicularizados pelos seus colegas e profissionais da educação.

### **Referências Bibliográficas**

BAGNO Marcos, Uma Falsa Polêmica,  
<http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/1631/139.pdf?sequence=1&isAllowed=y> acesso em 19/06/2021.

- BORTONI-RICARDO. S. M.  
<http://www.stellabortoni.com.br/index.php/artigos/707> acessado em 23/12/2020
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BORIN, Maísa Augusta. **Curso de Letras**. Universidade Federal de Santa Maria  
[https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/16413/Curso\\_Let-Portug-Lit\\_Sociolinguistica.pdf](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/16413/Curso_Let-Portug-Lit_Sociolinguistica.pdf)? Acessado em 31/12/2020.
- CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J.; DESLAURIERS, J. P; GROULX, L. H.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. P. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.
- DIAS, Paula\_Maria Cobucci Ribeiro. **Contribuições da Sociolinguística Educacional para materiais de Formação Continuada de Professores de Língua Portuguesa**. disponível em [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9336/1/2011\\_PaulaMariaCobucciRibeiroDias.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9336/1/2011_PaulaMariaCobucciRibeiroDias.pdf) acesso em 17/03/2021  
<https://www.scielo.br/pdf/delta/v29nspe/v29nspea07.pdf> acesso em 13/05/2021.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- Olimpíada de Língua Portuguesa. **Na ponta do lápis**. Ano VII, Número 18-Dezembro de 2011.
- PHILLIPIS, B.S. **Pesquisa social: estratégias e táticas**. Rio de Janeiro, Livraria Agir Editora, 1974.
- ROJO, Roxane. **O Letramento Escolar e os textos da Divulgação Científica** – A Apropriação dos Gêneros de Discurso na Escola. Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez. 2008.
- TOCANTINS** - Documento Curricular do Tocantins. Organizador Curricular do Ensino Fundamental -- Linguagens/Componente Curricular de Língua Portuguesa, 2019.

## AÇÕES GOVERNAMENTAIS NA LUTA CONTRA A SEGUNDA ONDA DA COVID 19 – UM ESTUDO DE CASO NAS INSTÂNCIAS MUNICIPAIS E ESTADUAIS EM SALVADOR/BAHIA/BRASIL

MORAES, Joalva Menezes de (UAb-PT)<sup>1</sup>

### Introdução

A pandemia da Covid 19 transformou o mundo. Depois que surgiu o primeiro caso, na cidade de Huanan, na China, no final do ano de 2019, nada foi mais como antes. As cidades de todos os continentes diminuíram o ritmo frenético da pós-modernidade. O mundo parou, literalmente, o comércio fechou as portas, as indústrias silenciaram suas chaminés, os carros sumiram das ruas, as igrejas e as escolas ficaram vazias, a malha aérea parou.

Novas palavras e expressões passaram a fazer parte do cotidiano de todos, como: *homeoffice*, *take way*, *lockdown*, *face shield*, auxílio emergencial, ensino remoto, variantes, Cepa... No final do ano de 2020, a esperança veio à tona em forma de vacinas e aí outras protagonistas aparecem no contexto pandêmico, como Coronavac, AstraZeneca, Covaxim, vacina da Pfizer, Sputnik V, entre tantas outras.

No Brasil, todo esse panorama ocorreu acrescido e potencializado por atuações desastrosas por parte do Governo Federal. O negacionismo, as *fake news* e o atraso na compra das vacinas só levaram o país a um cenário de caos e grande índice de mortalidade pela Covid 19.

Na contramão desse processo, governadores e prefeitos corriam para reduzir o impacto dessas ações irresponsáveis, orientando a população de suas localidades sobre a gravidade da doença e a importância de seguir os protocolos de segurança, como o distanciamento social e o uso de máscaras.

Assim, as redes sociais foram e continuam sendo veículos fundamentais para divulgar as informações necessárias para combater à pandemia. Por conta disso, os arquivos digitais, em

---

<sup>1</sup> Universidade Aberta de Portugal. Doutoramento em Relações Interculturais. E-mail: joalvamoraes@gmail.com.

particular as fotografias, são o objeto de análise desta pesquisa. Foram analisados 6 arquivos produzidos pelo Governo do Estado da Bahia e pela Prefeitura de sua capital, a cidade de Salvador. Essa análise utilizou conceitos defendidos pela Análise do Discurso, inspirados nas teorias de Mikhail Bakhtin, Eni Orlandi e Helena Brandão privilegiando a polifonia, heterogeneidade e polissemia.

Para tanto, inicialmente, serão apresentados os fundamentos teóricos que norteiam este estudo; A seguir, serão explicitados os processos metodológicos utilizados na pesquisa; Depois, serão retomados os resultados obtidos no trabalho realizado em 2020; E, por fim, a análise dos arquivos selecionados, comparando com os dados do trabalho realizado no ano anterior.

### **Fundamentos Teóricos**

No que tange ao uso de arquivos digitais, entende-se que as tecnologias visuais vêm apresentando-se como uma atividade promissora, no auxílio a pesquisas, a partir da disponibilidade de dados analíticos, aperfeiçoando-a ou complementando-a.

O conceito de Etnografia revela como objetivo de estudo os grupos da sociedade, suas características antropológicas, sociais e culturais. No momento em que a fotografia passa a ser utilizada como instrumento primordial na execução do trabalho etnográfico, surge a fotoetnografia. “A fotografia etnográfica pode estar inserida em trabalhos científicos, exposições ou diversos tipos de publicação. Pode ser caracterizada como objeto de estudo, pesquisa ou como mera ilustração”. (BONI e MORESCHI, 2007, p.139).

Campos (2011) afirma que o diálogo entre as tecnologias visuais, em especial a fotografia, assim também como o filme e o vídeo, constitui-se em um terreno fértil. “Neste domínio, antropólogos e sociólogos adotam uma perspectiva dual (Banks, 1995), ora preocupados com o conteúdo e significado da imagem, ora buscando entender o contexto social e cultural da sua produção”. (CAMPOS, 2011, p. 240).

No que se refere à Análise do Discurso, Orlandi (1984) afirma que esse não se fecha em si, assim como não é exclusivo do seu locutor, uma vez que se deve considerar que o que se diz tem relação

direta com o que não é dito, seu lugar social, para quem é dirigido. (ORLANDI, 1984 *apud* BRANDÃO, 2000, p. 89).

Moraes (2014) traz o conceito de Bakhtin (1988) acerca do aspecto da linguagem não apenas como um fato linguístico e sim como resultado da relação com esfera social. “O centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto” (BAKHTIN, 1988 p. 92 *apud* MORAES, 2014, p. 45). Daí a importância de considerar o contexto histórico e social em que o discurso foi proferido.

O significado neutro (de dicionário) das palavras da língua assegura seu caráter e a intercompreensão de todos os que a falam, porém, o uso das palavras na comunicação discursiva sempre depende de um contexto particular. Por isso se pode dizer que qualquer palavra existe para o falante em seus três aspectos: como palavra neutra da língua, que não pertence a nada; como palavra alheia, cheia de ecos, dos enunciados de outros, que pertence a outras pessoas; e finalmente, como minha palavra, porque, posto que eu a uso em uma situação determinada e com uma intenção discursiva determinada, a palavra está compenetrada de minha expressividade. Nos últimos aspectos a palavra possui expressividade, porém esta, não pertence à palavra mesma: nasce em um ponto de contato da palavra com a situação real, que se realiza em um enunciado individual. (BAKHTIN, 1985, p. 278).

Bakhtin (1985) também mostra outras características do discurso como a intencionalidade e a influência de ecos de enunciados de outros (polifonia), ou seja, a presença implícita ou explicitamente de discursos proferidos por terceiros. Essa característica polifônica é que faz com que o discurso mostre-se heterogêneo e dialógico. A maneira particular que cada receptor interpreta a mensagem proferida, a partir de seu repertório histórico e sociocultural e do contexto social, define o caráter polissêmico desse discurso. “Cada palavra evoca um contexto ou contextos, nos quais ela viveu sua vida socialmente tensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções” (BAKHTIN, 1980, p. 9, *apud* FREITAS, 1995, p. 137).

Assim, é exatamente nessa perspectiva, voltada para a compreensão do discurso como resultado da relação com seu contexto social e cultural, que este estudo fundamenta-se, ao realizar

as análises das fotografias produzidas pela Prefeitura de Salvador e pelo Governo do Estado da Bahia.

### **Percursos Metodológicos**

Os direcionamentos metodológicos, assumidos neste trabalho, dizem respeito à pesquisa documental a partir da análise de arquivos visuais, especificamente fotografias, veiculados por órgãos estatais, nas instâncias: municipal e estadual, da Bahia e de sua capital, Salvador, nos seus perfis em redes sociais, como *Facebook* e *Instagram*, entre o período de 01 a 15 de março de 2021. Assim, foram analisados 6 arquivos, sendo 3 (três) da Prefeitura de Salvador e 3 (cinco) do governo estadual.

### **Resultados Obtidos no Primeiro Momento Da Pesquisa – Início da Primeira Onda da Pandemia no Estado da Bahia**

Na pesquisa anterior, a qual analisou arquivos visuais, produzidos pela Prefeitura de Salvador e pelo Governo do Estado da Bahia e veiculados nos respectivos perfis do *Facebook*, entre 01 a 07 de abril de 2020, concluiu-se que as instâncias governamentais, municipal e estadual, fizeram uso das suas redes sociais com o intuito de divulgar ações direcionadas ao combate à pandemia do novo coronavírus:

Oferecendo apoio à população, seja por meio da oferta de refeição, de informação e orientação ou reforçando a estrutura de centros de saúde e hospitais, com medicamentos, e novos equipamentos, por exemplo. (MORAES, 2020, p.16).

Os resultados também demonstraram a influência de outras instâncias, como os órgãos mundiais de saúde, mais precisamente a Organização Mundial de Saúde - OMS, destoando do discurso negacionista do governo federal brasileiro. Concluiu-se ainda que, nos arquivos analisados, havia a presença de “um discurso heterogêneo, logo polifônico, dialógico e tendencioso, já que mostra, claramente, de que lado seus interlocutores encontram-se, nesse momento crítico o qual o Brasil está enfrentando”. (MORAES, 2020, p.16)

Perceberam-se características do discurso polissêmico, por meio da utilização de uma linguagem coloquial e popular por parte da Prefeitura de Salvador, a fim de falar “a língua do povo”, aproximando do seu público-alvo. A linguagem regional pode ser pouco compreendida por indivíduos que convivem em outros grupos sociais. Além disso, observou-se a intencionalidade no discurso institucional, ao mostrar ações positivas realizadas por essas instituições governamentais, com um objetivo bem definido de publicitar suas atuações.

### **Analisando Arquivos Visuais**

- **Os Interlocutores – Quem Produz e Para Quem (Os Agentes Políticos de Salvador e do Estado da Bahia)**

Os arquivos digitais analisados foram produzidos pela Prefeitura de Salvador e pelo governo estadual da Bahia. A gestão municipal da capital baiana está sob a responsabilidade de Bruno Reis, do Partido Democratas (DEM), atualmente da União Brasil (UNIÃO), eleito em 2020. Reis era vice-prefeito do antigo gestor Antônio Carlos Magalhães Neto - ACM Neto. O atual prefeito já assumiu a prefeitura em plena segunda onda da pandemia e no início do processo de vacinação.

O Governo do Estado da Bahia está sob a liderança do baiano Rui Costa, do Partido dos Trabalhadores – PT, reeleito em 2018. Sempre teve apoio de grandes lideranças do PT como o ex-governador da Bahia Jacques Wagner, o ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva e da também ex-presidente que sofreu *impeachment*, em 2016, Dilma Rousseff.

Ambos os gestores atuam com muita responsabilidade no combate à pandemia, abrindo novos leitos de UTI, renovando decretos que impõem medidas restritivas e travando batalhas contra o Governo Federal, para garantir doses de vacinas para a população da Bahia. Foi assim, no episódio da tentativa de compra da vacina russa Sputnik V, que, no final das contas, sua utilização nunca foi autorizada, no país, pela Anvisa – Agência Nacional de Vigilância Sanitária.

Apesar dos esforços governamentais, na Bahia, assim como em outros estados brasileiros, as vacinas passaram a ser aplicadas no final de janeiro de 2021, sendo elas: A chinesa Coronavac, produzida pelo Instituto Butantan, em São Paulo e AstraZeneca, britânica, desenvolvida pela Universidade de Oxford e produzida pela Fundação Oswaldo Cruz - FIOCRUZ, no Rio de Janeiro.

- **Atualização do Contexto Social, Histórico e Político (A Pandemia no Brasil e no Mundo)**

O primeiro óbito por Covid 19, ocorrido no estado da Bahia, foi registrado em 29 de março de 2020. Segundo o Portal UOL de Notícias, no dia 15 de março de 2021, prazo que finaliza a análise dos arquivos analisados nessa pesquisa, o Brasil registrava 42.446 casos para o novo coronavírus, chegando a 11.525.477 casos confirmados no país. Foram notificadas 1.275 mortes, totalizando 279.602, desde o início da pandemia. De acordo com o **Boletim Epidemiológico Covid 19**, da Secretaria Estadual da Saúde, nesse período, a Bahia acumulava 748.835 casos confirmados e 13.459 óbitos, sendo 6.289 na capital. No mundo, o número de óbitos chegava a 2.663.188, com 120.357.703 casos confirmados.

Apesar de o governo brasileiro gerir de forma pouco convincente a implantação de uma política nacional eficaz para a vacinação da população contra a Covid 19, esse processo teve início em janeiro de 2021 e arrastou-se, lentamente, nos meses que se seguiram. Os estados, os municípios e a sociedade em geral mobilizaram-se para divulgar uma campanha massiva com o objetivo de estimular a população a aceitar a vacina, enquanto o presidente Jair Bolsonaro caminhava em sentido oposto, negando a gravidade da pandemia, a necessidade do isolamento social e a eficácia das vacinas. “Desde o início da disseminação do novo coronavírus, no começo de 2020, Bolsonaro sempre falou e agiu em confronto com as medidas de proteção, em especial a política de isolamento da população”, é o que diz a matéria jornalística da Folha de São Paulo, do dia 11 de março de 2021. No texto, há ainda a preocupação acerca das vacinas no Brasil:

A avaliação do entorno presidencial é que, devido ao recrudescimento da pandemia, o governo precisa abraçar o “Plano Vacina” tentar se deslocar do rótulo de negacionista – imagem conquistada por Bolsonaro após diversas declarações questionando imunizantes e o isolamento social e defendendo tratamento ineficazes para a doença. (FOLHA DE SÃO PAULO, 2021).

### • Analisando os Arquivos Visuais – Produzidos Entre 01 a 15 de Março de 2021

Foram selecionados 6 arquivos visuais produzidos no período correspondente a 01 e 15 de março de 2021, pela Prefeitura de Salvador e Governo do Estado da Bahia, veiculados em suas respectivas redes sociais, mais precisamente, no *Facebook* e *Instagram*. Das peças selecionadas, 3 têm como autoria a Prefeitura de Salvador e 3 do Governo do Estado Bahia.

#### Peça 1 – Prefeitura de Salvador



Nesse arquivo, é possível identificar 2 fotografias, a primeira mostra 3 pessoas sorrindo fazendo sinais de com as mãos em demonstração de felicidade, comemorando algo, enquanto que um homem negro, mais à frente, parece fazer uma *self*. Nenhuma delas usa máscara. A segunda evidencia 2 mulheres usando máscaras, demonstrando tristeza, abraçadas, uma delas segura um arranjo de

flores. As fotografias que apresentam tons sombrios, aparecem textos em azul e outros em branco com as seguintes mensagens: “ESTAR JUNTOS”, em letras azuis e caixa alta; “em casa”, “num enterro”, em letras brancas e minúsculas acompanhadas de 2 quadrados, evidenciando opções de escolha; “A vida é feita de escolhas. Qual a sua?”, em letras brancas, sendo as primeiras das frases maiúsculas e com uma tarja azul. A estratégia de deixar que o público faça sua escolha é uma forma de chamar a atenção de que todos são responsáveis pelo controle da contaminação. Logo abaixo, encontra-se a logomarca oficial da Prefeitura de Salvador.

É possível perceber presença do discurso polifônico, ao mostrar a necessidade do isolamento social, seguindo as orientações de órgãos, como a Organização Mundial da Saúde - OMS, o Instituto Butantan e a Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ.

#### Peça 2 – Prefeitura de Salvador



Essa peça foi produzida pela Prefeitura de Salvador e apresenta duas fotografias, sendo uma, da fachada de uma unidade de saúde e a outra da parte interna da mesma, mostrando um leito hospitalar equipado e um corredor branco. A mensagem escrita entre as imagens, numa tarja azul, diz “NOVA UNIDADE DE SUPORTE

VENTILATÓRIO dos Barris”. O uso da caixa alta, nas 5 primeiras palavras, denuncia a intenção de mostrar mais uma ação positiva da gestão municipal com a abertura de novos leitos, devidamente estruturados. Há a presença da logomarca da Prefeitura, no centro, na parte de baixo da imagem. Ao apresentar uma nova unidade de saúde, o gestor evidencia a preocupação com o combate à pandemia e o bom uso dos recursos públicos. A polifonia traz ecos dos enunciados proferidos pelo Governo Federal que questiona a eficiência da utilização dessas verbas.

### Peça 3 – Prefeitura de Salvador



Essa fotografia, veiculada nos perfis do *Instagram* e do *Facebook* da Prefeitura de Salvador, mostra uma senhora idosa, afrodescendente, usando máscara, sentada em um banco de carro, com cinto de segurança, fazendo um gesto de “positivo” com o polegar direito e a outra mão segurando o braço onde, provavelmente, foi aplicada a vacina.

A mensagem, apresentada na parte superior da imagem, diz: “Já são mais de 150 MIL VACINADOS (em caixa alta) contra a covid-19 em Salvador”, demonstra a intencionalidade do discurso, mostrando o ritmo da vacinação em Salvador, como resultado de um trabalho responsável da gestão pública, confirmada pela presença da

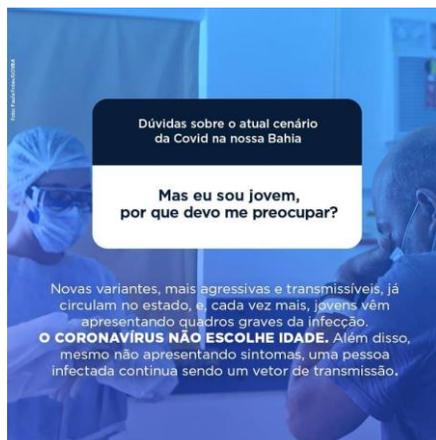
logomarca da Prefeitura de Salvador. A polifonia fica evidente ao optar por divulgar a imagem de uma senhora negra com traços humildes, caracterizando a assistência a todos independente da etnia e do grupo social, reforçando os ditames dos Direitos Humanos. O fato de ela estar em um carro, mostra a facilidade e praticidade dos *drive thrus*.

#### Peça 4 – Governo do Estado



Nessa fotografia, percebe-se foco na imagem de 2 vidros de vacina, um com tampa azul e outro vermelha. O fundo da foto é azul e os rótulos brancos, apresentando as cores do estado da Bahia (azul, vermelho e branco). A mensagem localizada acima da foto diz: “Uma conquista da Bahia” (letras amareladas); “VACINA SPUTNIK V” (em caixa alta e letras amarelas e em negrito); “CONTRATO FECHADO” (em caixa alta e letras brancas). A autoria está evidenciada pela presença da logomarca abaixo da imagem, no lado esquerdo. A intencionalidade do discurso está clara, quando traz as cores do Estado na imagem, assim como a presença da logomarca e o uso da caixa alta e negrito para chamar a atenção para o ponto fundamental da mensagem que é a conclusão do acordo para a compra da vacina russa. A heterogeneidade traz as vozes contra e a favor da negociação dessa vacina.

## Peça 5 – Governo do Estado



Nesse arquivo digital, a fotografia serve com pano de fundo com uma cor azulada, a qual evidencia 2 pessoas, uma em frente a outra, o que demonstra um atendimento médico. Uma é mulher, vestida de branco, devidamente equipada com itens de segurança, como máscara, óculos, touca, avental, luvas; A outra pessoa é um homem afrodescendente, usando máscara, uma pulseira de identificação no braço esquerdo (utilizada em atendimento hospitalar), com a mão esquerda nos olhos, transmitindo sentimento de preocupação.

A mensagem presente é a seguinte: Em um retângulo azul marinho com letras brancas, “Dúvidas sobre o atual cenário da Covid na nossa Bahia”; No retângulo branco, com letras na cor azul marinho: “Mas eu sou jovem por que devo me preocupar?”; Em letras brancas, “Novas variantes, mais agressivas e transmissíveis, já circulam no estado, e, cada vez mais, jovens vêm apresentando quadros graves da infecção. O CORONAVÍRUS NÃO ESCOLHE IDADE (em caixa alta). Além disso, mesmo não apresentando sintomas, uma pessoa infectada continua sendo um vetor de transmissão”. Claramente, percebe-se orientação à população acerca da importância de evitar o contágio do novo coronavírus no estado Bahia, comprovando a polifonia, já que segue orientações de especialistas e órgãos ligados à saúde nacionais e internacionais. A

autoria do discurso é apresentada no canto direito da imagem, onde há a informação dos créditos da fotografia, sendo assinada pela fotógrafa Paula Fróes, acompanhados pela sigla GOVBA, sigla do Governo da Bahia.

#### Peça 6 – Governo do Estado



Nessa peça, percebe-se a imagem de uma aeronave do Grupamento Aéreo - GRAER, da Polícia Militar da Bahia, carregado com caixas de isopor contendo vacinas, ao fundo um arco-íris. As inscrições na aeronave já denunciam a autoria da foto, uma vez que a Polícia Militar da Bahia é um órgão estatal. A polissemia evidencia-se, nesse arquivo, pela existência do arco-íris, que pode ter vários significados, dependendo de quem o analise. Essa leitura pode significar esperança, beleza, sorte, proteção de orixá do Candomblé, Oxumaré, ou apenas uma feliz coincidência.

A intencionalidade apresenta-se no fato de o governo do estado demonstra, por meio dessa fotografia, a estrutura estadual disponível para distribuição das vacinas em todos os municípios baianos, mais uma vez, publicitando suas ações no combate à pandemia.

- **Comparando os resultados obtidos com a análise dos arquivos digitais de 2020**

A partir das análises realizadas, é possível afirmar que, assim como em 2020, a Prefeitura de Salvador e o Governo do Estado da Bahia utilizaram suas redes sociais, objetivando divulgar ações realizadas no combate à pandemia do novo coronavírus.

O mesmo ocorre com a predominância das características percebidas nos discursos analisados, tanto em 2020, como em 2021, sendo esses heterogêneos, polifônicos, dialógicos, ao reforçar os ditames da ciência e ao afastar-se do negacionismo peculiar aos pronunciamentos do presidente Jair Bolsonaro. Além disso, também se apresentam como tendenciosos e polissêmicos. Entretanto, no que diz respeito à polissemia, percebeu-se que, enquanto na pesquisa anterior, a gestão municipal de ACM Neto apostou no uso de uma linguagem popular para aproximar-se das populações mais carentes, na atual gestão, essa estratégia não foi uma preferência. Dessa forma, tanto a Prefeitura de Salvador como o Governo da Bahia utilizaram uma linguagem menos informal, mais institucional, assim como um tom persuasivo, como um sinal de alerta para o risco da pandemia.

Ainda acerca da polissemia, percebeu-se que, apesar da pretensão dos interlocutores de informar, orientar e publicizar, a forma como essas mensagens serão recebidas irá variar de acordo com o seu receptor. Assim, os simpatizantes das gestões atuais da prefeitura ou do estado entenderão de uma maneira, já seus opositores, certamente, farão uma leitura diferente, independente da vontade de seus autores.

De acordo com os dados do cenário, daquela época – início do mês de junho de 2021, da pandemia na Bahia, em especial em Salvador, percebiam-se altos índices de novos casos, média móvel de óbitos em estabilidade, com tendência ao crescimento, e lotação de leitos de Unidade de Terapia Intensiva – UTI acima dos 80%. Ainda assim, diante de panorama tão preocupante, nos bairros populares de Salvador, a incidência de festas clandestinas, com pessoas aglomerando-se e sem usar máscaras, é uma constante. Portanto, ficam algumas perguntas no ar: Será que o uso de uma linguagem

coloquial, popular era mais eficiente para alcançar o público-alvo?; Será que os apelos institucionais divulgados nas redes sociais estavam atingindo seus objetivos? Os números mostram que não.

### **Considerações Finais**

A partir da análise dos arquivos visuais, produzidos pela Prefeitura de Salvador e pelo Governo do Estado da Bahia e veiculados nos perfis de redes sociais, como *Facebook* e *Instagram*, entre 01 a 15 de março de 2021, conclui-se que tanto a gestão estadual, como a municipal utilizaram suas redes sociais para publicitar suas ações referentes ao combate à pandemia do novo coronavírus, assim como orientando a população a seguir os protocolos de segurança contra a Covid 19, de acordo com as normas divulgadas pela Organização Mundial de Saúde – OMS.

É importante considerar que a presença da logomarca da Prefeitura de Salvador e do estado, assim como das identificações de autoria do governo estadual, nas peças analisadas, torna claro seus interlocutores, demonstrando a intencionalidade de cada peça, a qual objetiva orientar a população quanto às questões relacionadas aos protocolos de segurança, mas também assumindo uma maneira de tornar públicas as ações políticas no contexto pandêmico. Ou seja, mesmo no caos, o *marketing* e a publicidade governamentais não foram deixados de lado.

Ao reforçar, nas fotografias analisadas, as regras impostas pelos especialistas e órgãos ligados à saúde nacionais e internacionais e deixar implícito a posição contrária à postura negacionista apresentada pelo Governo Federal, fica evidente o caráter heterogêneo, dialógico e polifônico desses discursos. Acerca da polissemia, entende-se que, dependendo do repertório sociocultural e político do seu receptor, as interpretações podem variar sobremaneira.

Portanto, conclui-se que os arquivos digitais, produzidos pelo poder público municipal e estadual na Bahia e veiculados em seus perfis em redes sociais, reforçam as medidas sanitárias no combate à pandemia, divulgam e publicizam as ações governamentais, através de uma linguagem institucional e formal, evidenciando a influência de

outros discursos proferidos por terceiros acerca do tema, nomeadamente, o científico.

## Referências

BAHIA. Secretaria da Saúde (Sesab). **Boletim Epidemiológico Covid 19. Nº 357, 16/03/2021.** 2021. Disponível em:<<<http://www.saude.ba.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/Boletim-Infografico-16-03-2021.pdf>. >>. Acesso em: 20 mai. 2021.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética de la Criacion Verbal.** Buenos Aires: Siglo Veintiuno Argentina Editores, 1985.

BONI, Paulo César; MORESCHI, Bruna Maria. **Fotoetnografia: a importância da fotografia para o resgate etnográfico.** Doc On-line, n.03, Dezembro 2007. [www.doc.ubi.pt](http://www.doc.ubi.pt), pp. 137-157. 2007. Disponível em: <<[http://www.doc.ubi.pt/03/artigo\\_paulo\\_cesar\\_boni.pdf](http://www.doc.ubi.pt/03/artigo_paulo_cesar_boni.pdf).>> Acesso em: 10 mai. 2021.

BRANDÃO, Helena. **Introdução à Análise do Discurso.** 7a ed. Campinas: UNICAMP, 2000.

CAMPOS, Ricardo. Imagem e tecnologias visuais em pesquisa social: tendências e desafios. **Análise Social**, vol. XLVI (199), p. 237-259. 2011.

FACEBOOK. **Governo da Bahia.** @governodabahia. Disponível em: <<<https://www.facebook.com/governodabahia/> >>. Acesso em: 20 abr. 2021.

FACEBOOK. **Prefeitura de Salvador.** @prefeituradesalvador. 2021. Disponível em: <<<https://www.facebook.com/prefeituradesalvador/>>>. Acesso em: 20 abr. 2021.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Relembre Ataques de Bolsonaro Contra Vacinas e Veja Como Ele Agora Tenta Esconder Essas Investidas.** São Paulo e Brasília, 11 de março de 2021. Disponível em: <<<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2021/03/relembre-ataques-de-bolsonaro-contravacinas-e-veja-como-ele-agora-tenta-esconder-essas-investidas.shtml>>>. Acesso em: 22 mai. 2021.

FREITAS, Maria Teresa. **O Pensamento de Vigotsky e Bakhtin no Brasil.** 2ª ed. São Paulo: Ática,

MORAES, Joalva Menezes de. **Tecnologias Educacionais na Aplicação da Lei 10.639/2003 em Salvador - Uma análise do Programa Almanaque Viramundo da TV Anísio Teixeira - Secretaria da**

**Educação.** Universidade Católica de Salvador, Salvador, 2014. Disponível em:

<<<http://ri.ucsal.br:8080/jspui/bitstream/123456730/278/1/Dissertacao%20Joalva.pdf>>>. Acesso em: 20 mai. 2021.

MORAES, Joalva Menezes de. **Ações Governamentais na Luta Contra Covid 19 – um estudo de caso nas instâncias municipais e estaduais em Salvador/Bahia/Brasil.** Universidade Aberta, Porto, 2020.

UOL. **Brasil registra média recorde de mortes por covid-19 pelo 17º dia seguido.** Uol Notícias, 2021. Disponível em:

<<<https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2021/03/15/covid-19-coronavirus-casos-mortes-15-de-marco.htm>>>. Acesso em: 24 mai. 2021.

## DO PONTO ZERO À SUBJETIVIDADE: O PERTENCIMENTO DO HISTORIADOR NA PESQUISA

SCHÜTZ, Kerollainy Rosa (UFSC)<sup>1</sup>

### *Introdução*

Este texto tem o intuito de pensar a subjetividade no fazer historiográfico em diálogo com autores como Paul Ricoeur, Michel de Certeau, Santiago Castro-Gomez e Marcos Montysuma. Refletiremos sobre a crença, construída historicamente, de uma neutralidade e objetividade ocupadas pelo historiador em relação às fontes e temas de pesquisa. Como não poderia deixar de ser, as universidades serão pontuadas como um lugar emblemático nesse processo.

Ainda que o ponto comum entre as discussões apresentadas pelos autores citados seja a subjetividade, há especificidades na abordagem de cada um deles. Darei ênfase aos principais pontos por eles apresentados e então aprofundarei as reflexões pensando as minhas próprias experiências de subjetividade enquanto historiadora.

É importante destacar que as reflexões aqui apresentadas são principalmente teóricas, e o texto está organizado a partir de três dimensões principais. Em um primeiro momento, busquei identificar a construção histórica de uma crença da neutralidade no pensamento europeu e os impactos desse processo na colonização do continente americano, mais especificamente no Brasil.

Posteriormente, refletirei sobre a relação deste pensamento com a formação das universidades e sua relação com os historiadores e seus saberes. Para aprofundar esse debate, também apresento aspectos que marcam minha trajetória enquanto historiadora, relacionando essas experiências com os debates propostos pelos autores estudados. Por fim, destaco alguns argumentos que ressaltam a função social do pensamento histórico considerando o lugar da subjetividade neste processo.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (PPGH/UFSC). E-mail: hstkeroll@gmail.com.

### ***Pensando a “dupla” objetividade x subjetividade***

Santiago Castro-Gomez propõe um recuo histórico para pensar a objetividade no pensamento ocidental tendo como ponto de partida o período colonial. O autor está associado aos estudos decoloniais, que identificam a chegada dos europeus nas Américas como uma mudança no quadro epistemológico do continente e também em outras partes do mundo. A perspectiva adotada pelo autor visibiliza o impacto causado pelo eurocentrismo nas relações interculturais ameríndias, fundamental para compreendermos a construção de um modelo de pensamento que se apresenta enquanto objetivo ou neutro, e que tem início no período colonial e se mantém até a contemporaneidade. Portanto, o contexto colonial transformou os modos de compreensão da natureza e do ser humano, que passaram a ser interpretados a partir da chave do capitalismo:

Si hasta antes de 1942 predominaba una visión orgánica del mundo, en la que la naturaliza el hombre y el conocimiento formaban parte de un todo interrelacionado, con la formación del sistema-mundo capitalista y la expansión colonial de Europa esta visión orgánica empieza a quedar subalternizada. Se impuso poco a poco la idea de que la naturaliza y el hombre son ámbitos ontológicamente separados y que la función del conocimiento ya no tiene como fin último la comprensión de las “conexiones ocultas” entre todas las cosas, sino la descomposición de la realidad en fragmentos con el fin de dominarla. (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 295, grifos do autor).

O então poder colonial instaurado implicou uma transformação importante na configuração das relações de poder no continente americano em todas as suas dimensões: políticas, econômicas, culturais e, em última instância, epistemológicas. Por outro lado, é válido questionar até que ponto compreender o contexto anterior à colonização nos termos de “uma visión orgánica del mundo” pode reafirmar estereótipos sobre os povos ameríndios como seres sem rivalidade e com uma profunda ou “natural” conexão com a natureza. É preciso sempre reiterar a complexidade das sociedades ameríndias, o que também inclui legitimar rivalidades interétnicas, ou até processos de transformação da natureza, ainda

que tenham se dado de formas distintas daquela imposta pelos povos europeus, motivadas por outras ontologias.

Nesse contexto, segundo Castro-Gómez, Descartes foi um personagem importante na elaboração do pensamento colonial, uma vez que para a perspectiva cartesiana a objetividade/neutralidade é compreendida como o estágio último do pensamento racional. Na prática cartesiana o investigador deveria buscar um distanciamento do objeto, e então elaborar uma análise precisa de sua condição. Se neste caso o distanciamento (temporal, geográfico, cultural, filosófico) é pensado como sinônimo de objetividade, a proximidade, por sua vez, inviabilizaria a análise, pois estaria mergulhada em subjetividade. Em última instância, o pensamento cartesiano tem a pretensão de ser metaempírico.

Como pontua Castro-Gómez, o pensamento cartesiano estava inserido em um contexto que vivenciava uma forte influência do cristianismo na Europa, tendo Deus como ser supremo e capaz de desenvolver uma análise precisa da realidade, apesar da desordem no mundo. Esse Deus cristão da modernidade teria, no papel de observador, a capacidade de “desligarse sistemáticamente de los diferentes lugares empíricos de observación (...) para ubicarse em uma plataforma inobservada que le permita obtener la certeza del conocimiento”. Mas essa plataforma de observação não seria somente “metaempírica sino también *metacultural*” (grifo do autor). Esta postura é denominada pelo autor de “hybris del punto cero” (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 303).<sup>2</sup>

Nesse sentido, o poder colonial não atuou somente no campo material, nas alianças e enfrentamentos dos povos nativos e a comercialização de matéria prima, mas também no filosófico, com a estratégia de integrar o pensamento ocidental como parte estruturante das relações coloniais. Os aldeamentos, por exemplo, desorganizaram muitas sociedades indígenas e insistiram na catequização como modelo de educação. Assim, a colonização e o pensamento colonial são marcos históricos estruturantes na

---

<sup>2</sup> Citando o “Dicionário de Filosofia” do Google, *hybris* significa “toda espécie de desmedida, de exagero ou de excesso no comportamento de uma pessoa: orgulho, insolência, arrebatamento etc. Bastante empregado na filosofia moral, esse termo se opõe a medida, equilíbrio.” Disponível em: <https://sites.google.com/view/sbgdicionariodefilosofia/hybris>. Acesso em: 11/05/2021.

construção do Brasil e das Américas como um todo, balizando as formas de governo e suas instituições, inclusive as universidades. Enquanto colônia portuguesa, o Brasil construiu suas universidades muitos séculos depois do início da colonização, se compararmos com as colônias espanholas. Aqui, esse processo teve início no atribulado século XIX, com a instabilidade política que se manifestou na passagem entre os regimes colonial, monárquico e republicano. Especialmente a mudança para a República implicou em novas demandas, e entre elas a de fabricar um discurso nacionalista que construísse um sentimento de pertencimento e incentivasse o apoio da população ao novo governo.

Não por acaso este foi o contexto de criação do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil, onde intelectuais como Carl Friedrich Philipp von Martius e Francisco Adolfo de Varnhagen tiveram destaque na construção de uma narrativa histórica sobre o Brasil. Por adquirir uma função estratégica nas relações de poder, a História passou de apêndice de outras disciplinas para se tornar um campo de conhecimento independente, tendo um papel fundamental na construção de uma narrativa nacionalista. É nesse contexto que as primeiras universidades foram construídas, e desde então são referenciais na formação dos historiadores.

Desde então grande parte dos historiadores se formam na academia, perpetuando tendências teóricas de suas instituições e áreas e abrindo novas problemáticas históricas delimitadas por este lugar. O campo da História se transformou, assim como as Ciências Sociais de modo geral, e os historiadores se tornaram figuras importantes na análise das estruturas de poder e dos diferentes grupos sociais.

Mas qual é a universidade da contemporaneidade? Sobre isso, os autores chamam atenção para um aspecto que vem afetando essa instituição de forma cada vez mais intensa, que é a mudança de status da universidade na sociedade, em um contexto que Santiago Castro-Gomez chama de pós-moderno. Segundo o autor, essa transformação passa principalmente pela esfera econômica. Com avanço do capitalismo e conseqüentemente das empresas privadas sob a produção de conhecimento nas universidades, as pesquisas são cada vez mais encaradas como mercadoria e como um potencial monopólio privado. De outro lado, na medida em que essas mesmas

empresas vão se tornando referência, também se colocam em um lugar de competição com as universidades, e estas passam a ser encaradas como produtos passíveis de privatização. Por isso, uma das principais características das universidades na contemporaneidade se dá por uma condição de insegurança, e que vai sendo retirada do seu lugar de referência na construção do conhecimento.

La postmodernidad es caracterizada como el momento em que el sistema capitalista se torna planetário, y en el que la universidad empieza a plegarse a los imperativos del mercado global. Esto conduce a la universidad a una *crisis de legitimación*. La planetarización de la economía capitalista hace que la universidad no sea ya el lugar privilegiado para la producción de conocimientos. El saber que es hegemónico em estos momentos ya no es el que se produce em la universidad y sirve a llos intereses del Estado, sino el que se produce em la empresa transaccional. (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 298, grifos do autor)

Michel de Certeau também reflete sobre a localização da universidade num quadro mais amplo do contexto neoliberal. O autor chama atenção para o aspecto “tecnocrático e produtivista” da pós-modernidade, que silencia seus fundamentos ideológicos, ainda que a base de todo conhecimento seja construído a partir deles. Ainda assim, o conhecimento tecnocrático se apresenta enganosamente como neutro, objetivo, e até como porta-voz da verdade. Assim como Castro-Gómez, Certeau entende que essa tentativa de se colocar em um lugar de neutralidade é uma característica marcante da sociedade ocidental de modo geral:

A “neutralidade” remete à metamorfose das convicções em ideologias, numa sociedade tecnocrática e produtivista anônima que não sabe mais designar suas escolhas nem indicar seus poderes (para os ratificar ou confessar). Assim, na Universidade colonizada, corpo privado de autonomia na medida em que se tornou enorme, entregue agora às instruções e às pressões vindas de outras partes, o expansionismo cientificista ou as “cruzadas” humanistas de ontem são substituídas por retiradas. No que concerne às opções, o silêncio substitui a afirmação. O discurso assume uma cor de parede: “neutra”. (CERTEAU, 1982, p. 75, grifos do autor)

Como vemos, Certeau não exclui as universidades desse contexto pois também são fruto dessa sociedade, e também

proclamam por sua parcela de neutralidade no quadro da produção de conhecimento. É deste lugar constituído por discursos e práticas complexas e frequentemente contraditórias que os historiadores estão inseridos. Mas falando em lugar, este é um conceito elaborado por Certeau, e que também estabelece uma análise importante das universidades.

O conceito de lugar aponta a existência de um dado empírico que se constitui na teia de relações hierárquicas que os historiadores estão inseridos. Comumente, a organização dessas relações se dá dentro de um departamento, onde cada historiador assume uma função que lhe permite certas possibilidades e lhe retira outras, enquanto se especializa em um tema específico. O historiador precisa estar atento às regras internas que dizem respeito à teoria e metodologia, necessárias de serem aplicadas para que sua construção de conhecimento passe pelo crivo dos pares:

Finalmente, o que é uma “obra de valor” em história? Aquela que é reconhecida como tal pelos pares. Aquela que pode ser situada num conjunto operatório. Aquela que representa um progresso com relação ao estatuto atual dos “objetos” e dos métodos históricos e, que ligada ao meio no qual se elabora, torna possíveis, por sua vez, novas pesquisas. O livro ou o artigo de história é, ao mesmo tempo, um resultado e um sintoma do grupo que funciona como um laboratório. Como o veículo saído de uma fábrica, o estudo histórico está muito mais ligado ao complexo de uma fabricação específica e coletiva do que ao estatuto de efeito de uma filosofia pessoal ou à ressurgência de uma “realidade” passada. É o produto de um lugar. (CERTEAU, 1982, p. 72, grifos do autor)

Apesar de obedecer a uma série de normas e estar em diálogo com os pares, frequentemente a marca do lugar no ofício do historiador não é explicitada por nós no processo e no resultado final da pesquisa. Esse hábito de não expor e explicar o lugar, o que Certeau chama de não-dito, passa a impressão de que o processo e o resultado da pesquisa são objetivos, inculcados de neutralidade. Ele coloca: “levar a sério o seu lugar não é ainda explicar a história. Mas é a condição para que alguma coisa possa ser dita sem ser nem legendária (ou “edificante”), nem atópica (sem pertinência)” (CERTEAU, 1982, p. 76, grifos do autor). Assim, estamos inseridos em uma estrutura de conhecimento em que, via de regra, mantém a

validade de uma “hybris del punto cero” na construção do conhecimento, ainda que com cada vez mais questionamentos sobre a neutralidade/objetividade, o historiador se encontra em uma posição que apresenta no mínimo algumas contradições que devem ser olhadas com cuidado.

Mas a questão aqui não é “apontar o dedo” para o lugar e o não-dito com o intuito de excluí-los. Se trata justamente do contrário: tornar o lugar mais evidente a todos, estar atento ao não-dito para colocá-lo à mostra na medida do possível. Esse movimento diz respeito a um entendimento maior da localização e da função da pesquisa no campo das relações sociais, políticas, econômicas e culturais.

Enquanto historiadora, quando faço um movimento de pensar as reflexões de Certeau em relação à minha trajetória, compreendo na prática o que ele pontua na teoria. Identifico que minha formação acadêmica foi desenvolvida a partir de normas e parâmetros estabelecidos por historiadores mais experientes, comumente os professores, que por sua vez também seguem os passos de seus próprios professores e pares. Há também as tendências de cada departamento e de cada instituição, e nessa medida a própria questão da objetividade/neutralidade é tratada de formas distintas a partir da fundamentação teórica utilizada em determinado contexto.

No caso da minha graduação, que foi feita na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), percebo que algumas temáticas e abordagens se destacavam, como a história do tempo presente, ou a temática das relações étnico-raciais. Naquele contexto estes eram temas sublimados, inclusive pelo próprio departamento de História. Por isso, justamente por olharmos com mais atenção para o tempo presente, a objetividade era frequentemente questionada, ao passo que a trajetória e a identidade dos historiadores em sua relação com a pesquisa não eram interpretadas necessariamente como um problema.

Quando ingressei na UFSC para o mestrado passei a integrar o Laboratório de História Indígena (LABHIN/UFSC) que já tinha uma tradição de pesquisas etnográficas, história oral e, portanto, conectadas com o tempo presente. Assim, a proximidade e familiaridade com a pesquisa nunca foram colocados como um

problema em potencial. Mas fora daquele grupo, em aulas do mestrado realizadas com colegas de pós-graduação, esse tema foi por vezes interpretado como uma questão problemática, e assim pude perceber que essa está longe de ser uma unanimidade entre os historiadores.

Nesse sentido, o lugar do historiador também é formado por essas tendências e discussões específicas de cada instituição, ainda que haja fundamentos que certamente nos unam enquanto historiadores. Esses aspectos marcam aquilo que Certeau chama de lugar e que interferem no processo de investigação do historiador, mesmo não sendo diretamente externados para o leitor. Evidentemente, esses conjuntos de regras, muitas vezes silenciosas, apresentam aspectos positivos na formação dos acadêmicos que desenvolvem um olhar mais cuidadoso e detalhista no processo da pesquisa. A questão aqui, ao menos de minha parte, não é tanto fazer um juízo de valor, mas pensar em como o lugar é uma realidade indiscutível e que sempre está acompanhado das subjetividades. Ele indica a ausência de neutralidade.

Mas existem outros elementos que constituem o lugar, que não são profundamente indicados por Certeau, a exemplo da identidade do historiador, o lugar (em termos geográficos) de onde ele pesquisa e as pautas sociais em evidência no momento de sua atuação na sociedade. Nesse caso, Paul Ricoeur, também pensando a relação entre objetividade e subjetividade e entendendo que a segunda é intrínseca ao fazer historiográfico, pontua não só o lugar institucional do historiador, mas sua identidade pessoal como dado da pesquisa:

Na verdade, o que se põe em evidência, sob a denominação canônica de ‘subjetividade versus objetividade’, é, por um lado, o envolvimento pessoal do historiador no processo de conhecimento e, por outro lado, seu envolvimento social e, mais especificamente, institucional. O duplo envolvimento do historiador constitui um simples corolário da dimensão de intersubjetividade do conhecimento histórico enquanto domínio do conhecimento de outrem (RICOEUR, 2007, p. 348).

O autor entende que nossa relação com a pesquisa parte de um “duplo envolvimento”, que se dá à nível individual e social. Mas quando consideramos o princípio da subjetividade no fazer histórico,

há que se considerar mais um aspecto da História: se não há objetividade, não há uma realidade histórica absoluta.

Mas aproveito o tema do “duplo envolvimento”, citado por Ricoeur, para pensar mais um aspecto da minha experiência enquanto historiadora. Como já mencionei, um dos temas bem presentes em minha formação acadêmica no período da graduação foram as pautas voltadas às relações étnico-raciais, não por acaso escolhi a temática indígena como tema de pesquisa. Quando ingressei na UDESC, em 2011, faziam apenas 3 anos que a Lei 11.645/2008 havia sido implementada, tornando obrigatório o ensino da temática indígena no Brasil. Mais do que nunca, os povos indígenas estavam em evidência nas universidades. Os historiadores que já pesquisavam o tema se sentiram ainda mais instigados a dar continuidade em suas pesquisas, as lideranças indígenas fortaleceram essa pauta, e, ao menos naquele momento, verbas foram direcionadas a pesquisas e projetos de extensão com o objetivo de implementar a lei. Conseqüentemente, o número de acadêmicos interessados na temática também se ampliou.

Mas a Lei 11.645/2008 é somente um dos exemplos dos elementos que constituem as chamadas políticas de reparação social. Outro caso são as políticas de cotas raciais e sociais, as ações afirmativas. Este é outro marcador de minha trajetória pois minha turma foi a primeira de História da UDESC a integrar as cotas raciais no processo seletivo. O número de acadêmicos negros em minha turma, ainda que em minoria, contrastava com as anteriores, e eu, enquanto mulher branca, mesmo não sendo diretamente amparada por tal medida, tive minha trajetória acadêmica positivamente afetada. Pude construir minha trajetória de formação ao lado de colegas negros, e eles, enquanto acadêmicos, apresentavam temas e demandas dentro e fora de sala de aula, questões essas que até então eu tinha um entendimento muito vago. O impacto dessa experiência em minha vida se dá em termos diretos, pois é um resultado de tais políticas, e indiretos, subjetivos, pois se expressam nas relações de parceria e amizade, que ultrapassavam a simples formação acadêmica.

Mas outro aspecto deve ser colocado. Apesar de compreender a importância de pontuar nossa subjetividade, não acredito que ela possa ser totalmente definida. Podemos buscar

compreendê-la e enquanto profissionais devemos evidenciá-la, mas isso não significa que teremos dela um controle total, porque além de ser mutável, a subjetividade diz respeito a aspectos do pensamento humano que nós, enquanto historiadores, não temos a habilidade e a habilitação de analisar profundamente.

Ao longo da vida somos influenciados pelos diferentes ambientes e relações sociais, e na medida que elas nos afetam nossa subjetividade vai se transformando. Se acreditássemos em um controle ou definição total da subjetividade seria como retornar a tese de Cástro-Gomez, mas agora pensando uma “hybris del punto ceru” de nós mesmos. Mas isso não impede a compreensão de nuances importantes da subjetividade, a exemplo das características pessoais que apresento neste texto, nem de dialogarmos com outras áreas do conhecimento, como Psicologia.

Essas relações interpessoais e profissionais me formaram enquanto historiadora e constituíram minha subjetividade, e sei que essas experiências marcadas pelas ações afirmativas ou pela Lei 11.645/2008 influenciaram em maior ou em menor grau as turmas que se sucederam à minha. As políticas de reparação social são um bom exemplo disso, pois elas nos lembram que a universidade não está deslocada da sociedade, que a construção de conhecimento é um campo de disputas, e que a tentativa de buscar um afastamento é ilusória, pois toda ação intelectual está associada a um contexto histórico.

É compreendendo esse caráter inerente do político e do social na pesquisa que Marcos Montysuma reflete sobre o que ele chama de “prática de pesquisa militante” em que o pesquisador, ao estar atento a sua trajetória e a realidade a sua volta, desenvolve um olhar sensível para a pesquisa. Ao se utilizar da História Oral, ele compartilha experiências de entrevistas que demonstram a necessidade de um comprometimento real entre o historiador e os sujeitos da pesquisa. Um dos exemplos de entrevista apresentado pelo autor é de “Dona Raimunda Gomes, líder fundadora da Associação das Quebradeiras de Coco, na região do Bico do Papagaio, no Tocantins”, quando questionada se autorizava a utilização de seu relato. Segue a transcrição:

Olha, eu autorizo sempre essa nossa história. É em qualquer relato, em qualquer filme, porque nós fomos sempre escondidas, no Maranhão, no Piauí, no Pará, em vários lugares deste país, principalmente no Maranhão, que é o principal lugar que as companheiras mais quebravam coco. Tem companheira aí que quebra coco no Tocantins, mas vieram do Maranhão... Aí essa nossa história é bom que ela seja divulgada. (MONTYSUMA, 2012, p. 63)

Dona Raimunda justifica o uso de sua fala a partir de seu pertencimento enquanto mulher quebradeira de coco, e que por sua vez identifica um silenciamento na identidade do grupo ao qual pertence. É uma citação curta, mas potente, pois demonstra como a função social da entrevista não é somente de interesse do pesquisador, mas também da entrevistada. Assim, Montysuma reflete sobre a fala de Dona Raimunda:

Dona Raimunda nos autoriza a usar o seu relato porque está ela também situada em uma *estrutura de sentimentos* e integrada num pertencimento de responsabilidade coletiva na construção da história das mulheres quebradeiras de coco. Por isso fala que autoriza “sempre essa nossa história”. Essa formulação aponta para a proximidade do pertencimento da/na história construída/vivenciada por ela e por suas companheiras, aquelas que “*foram sempre escondidas*” pelos interesses de toda ordem. Dona Raimunda fala da construção de uma invisibilidade das mulheres quebradeiras de coco e toda e qualquer forma de dar visibilidade a elas lhe ocorre ser bem-vinda. Por isso nos autoriza (MONTYSUMA, 2012, p. 63, grifos do autor).

Na análise da fala de Dona Raimunda, o autor entende e legitima as motivações da entrevistada no ato de autorização da pesquisa. Os sujeitos que constituem a pesquisa são impulsionados por interesses e opiniões que se manifestam em sua narrativa, e por isso nossa responsabilidade tem dimensões que extrapolam a execução e escrita do trabalho, a banca de avaliação ou o retorno do resultado final a quem foi entrevistado. O exemplo da História Oral é bom porque é didático, escancara a dialética entre entrevistador e entrevistado, mas é evidente que essa circunstância se estende a todas as metodologias e recortes temporais manejados pelos historiadores.

São justamente as metodologias como a História do Tempo Presente e a História Oral, que por vezes provocam mais

desconfiança em alguns historiadores, que apresentam mais abertamente o lugar do historiador, da subjetividade, e do contexto no qual a pesquisa está inserida. É possível que seja justamente essa vulnerabilidade exposta que cause desconforto. É preciso estar atendo aos jogos de poderes na sociedade e saber operar não só sobre os documentos investigados, mas na relação da pesquisa com o contexto social e político em que estamos inseridos.

### **Considerações finais**

Se historicamente a função da História foi suplantada por seu papel exemplar para a vida (*magistra vitae*) ou, nos últimos séculos, pela capacidade do historiador de alcançar um distanciamento tal que lhe possibilitaria uma neutralidade pura, o contexto presente nos encaminha para uma revisão deste lugar social que a História ocupa na sociedade.

O fato de vivermos em contexto capitalista onde os historiadores têm suas narrativas cada vez mais abafadas pela mídia, que por sua vez estimula um consumo (e não uma apreensão) de conteúdos passados rapidamente, e que supervaloriza o presente, o impacto dessa tendência social se constitui como um desafio para a História.

Mas, em alguns casos, é justamente o silenciamento de alguma coisa que a torna necessária, e este é sem dúvida o caso do pensamento histórico. A História não é necessária por ser neutra ou detentora de uma verdade suprema, mas sim porque os historiadores, acompanhados de suas subjetividades, fazem uso de uma metodologia e de argumentos teóricos fundamentados filosófica e eticamente.

Penso que o reconhecimento da subjetividade na História a torna ainda mais necessária: uma vez que todos os sujeitos são constituídos de subjetividade, aqueles que a aceitam e a expõem abertamente, buscando compreendê-la de modo profissional, podem propor uma relação mais ética com seus interlocutores. Penso que foi sobre essa diferença de postura entre a aceitação e entendimento da subjetividade, em contraste com seu apagamento e/ou negação, que Ricoeur se referiu à “boa subjetividade”. Aquela que é evidenciada pelo historiador que se coloca nesse lugar de compreensão de si, de

seu duplo pertencimento, pois “é preciso dar a conhecer as operações subjetivas precisas, suscetíveis de definir o que eu propunha chamar, outrora, de ‘boa subjetividade’, para distinguir o ego de busca do ego patético” (RICOEUR, 2007, p. 350).

Apesar de não andar de mãos dadas com a neutralidade, de não ter o poder do Deus cristão e acessar o “ponto zero” do conhecimento, o historiador não deixa de estar teórica e metodologicamente empoderado de suas próprias ferramentas. O exercício historiográfico desenvolve nos sujeitos um tipo de consciência histórica, no sentido uma cognição própria. Isso torna nosso olhar atento às questões históricas, assim como o olhar de um médico às necessidades vitais de seu paciente. Evidentemente, o médico não perde sua subjetividade durante uma cirurgia, mas tão pouco seu conhecimento e experiência enquanto profissional.

A prática cotidiana torna o historiador apto a pensar historicamente, habilidades que não são abafadas por sua subjetividade, mas que são acompanhadas por ela. Afinal de contas, como bem coloca Certeau, a crença na neutralidade vem de uma ideologia tecnocrática que não se compromete abertamente com a sociedade em termos políticos, econômicos e sociais, mas a mascara através de promessas que não podem ser cumpridas.

## Referências

BRASIL. **Lei n. 11.645, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: MEC/SEB, 2008.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

MONTYSUMA, M. Subjetividade e história oral: possíveis interações na autorização de cessão de uso de relatos. In: MONTYSUMA, M. Et al

(Orgs). **História Oral, desigualdades e diferenças**. Recife/Florianópolis: EdUFPE/EdUFSC, 2012.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: EdUNICAMP, 2007.

DICIONÁRIO DE FILOSOFIA DO GOOGLE. **Hybris ou Hubris**. Disponível em: <<https://sites.google.com/view/sbgdicionariodefilosofia/hybris>>. Acesso em: 28 mai. 2022.

## RECOMENDAÇÕES PARA A PREVENÇÃO E O CONTROLE DE INFECÇÕES EM AMBIENTE HOSPITALAR

DA SILVA, Amanda Santana Goes <sup>1</sup>; BERNARDELLI, Maiton <sup>2</sup>; OLIVEIRA, Richardson Lemos de <sup>3</sup>; SILVA, Itaécio Felipe<sup>4</sup>; ELIAS, Lucas<sup>5</sup>; SANTOS, Maria Cleudiane de Souza <sup>6</sup>; LUCENA, João Batista <sup>7</sup>; CORREA, Daiana Neiva de Paula <sup>8</sup>; PAIXÃO, Wallace Henrique Pinho <sup>9</sup>; FARIA, Cristiane de Almeida <sup>10</sup>; ROSA, Bianca da Silva Leal <sup>11</sup>; SIMÕES, Vitor Diego de Pontes <sup>12</sup>; VIEIRA, Samuel <sup>13</sup>; PAULA, Wallace da Silva de <sup>14</sup>; CANTO, Edilane Aparecida Alves<sup>15</sup>

### Introdução

Em tempos de caos motivados por adoecimento em massa e consequente distanciamento social, é preciso repensar os modos de (com)viver. Devido ao fato de diversas doenças se alastrarem e

<sup>1</sup> Mestranda em Neurologia (término em 2023); Especialista em Oncologia, Pediatria e Neonatologia. Universidade de Vassouras Campus Maricá. E e-mail: amandasgs@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Psicólogo, especialista em Psicologia Clínica Sistêmica, Mestre e Doutor em Saúde Coletiva (UNISINOS). Docente no Centro Universitário da Serra Gaúcha - FSG, Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil. Bernardelli.maiton@gmail.com

<sup>3</sup> Mestrado em Saúde Pública, em andamento, pelo polo de Pós-graduação da Facultad de Ciências Médicas - Universidad Nacional de La Plata (FCM-UNLP). ricklemos72@gmail.com

<sup>4</sup> Especialista em Pesquisa e inovação em Saúde da Família pela Universidade Aberta do SUS e Universidade Federal do Ceará - UNASUS/UFC. E-mail: itaécio@hotmail.com

<sup>5</sup> Graduando em Odontologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Tutor bolsista no Componente Curricular de Histologia I para as turmas de Enfermagem e Nutrição, vinculado ao Departamento de Morfologia - DMORF/CCS (2021).

<sup>6</sup> Enfermeira; Titulação: Pós-graduação em oncologia; Instituto Nacional de Câncer. Email: mariaenfero48@gmail.com

<sup>7</sup> Cursando Mestrado em Educação UFRN; Graduado: Tecnólogo em fabricação mecânica (IFRN); Técnico em Pecuária (UFRN).

<sup>8</sup> Graduação enfermagem. Universidade Salgado de Oliveira, Universo.daiananeivacorrea@gmail.com

<sup>9</sup> Enfermeiro Residente de oncologia pelo instituto nacional de câncer; Pós-graduação em enfermagem do trabalho. whpp2601@hotmail.com

<sup>10</sup> Fisioterapeuta. Mestranda em Ciências do Cuidado em Saúde PACCS/ UFF. Universidade Federal Fluminense; e-mail: c.isio@hotmail.com

<sup>11</sup> Pós-graduanda em Saúde pública com ênfase em Estratégia Saúde da família; Pós-graduanda em cardiologia e hemodinâmica. Bianca.Nurse.Rj@gmail.com

<sup>12</sup> Graduação: Enfermagem (UNISUAM); Pós-graduação: Auditoria em Saúde; Pós-graduando: Emergência, Saúde Coletiva, SCIH; simoes872004@yahoo.com.br

<sup>13</sup> Especialista em Saúde Pública e Saúde da Família (INTERVALE); - Mestrando em Ciência em Tecnologias Emergentes da Educação (MUST)

<sup>14</sup> Pós-graduado. Instituição: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

<sup>15</sup> Graduada em Enfermagem pelo Centro Universitário Serra dos Órgãos.

acometerem vidas no pós-pandemia da COVID-19, é preciso pensar até que ponto os ambientes de saúde podem contribuir para a propagação de infecções, prejudicando pacientes, profissionais de saúde e visitantes, principalmente se não for dada a devida atenção à prevenção e controle de infecções (PCI).

Recentemente, um novo relatório da Organização Mundial da Saúde (OMS) revelou que, nos locais onde uma boa higiene das mãos e outras práticas custo-efetivas são adotadas, 70% dessas infecções podem ser evitadas. Em um panorama em que se evidencia o potencial dos mecanismos de saúde para atuar a favor da manutenção da vida humana, nosso objetivo é discutir sobre a importância de se priorizar a prevenção e o controle de infecções em ambiente hospitalar, entrando em harmonia com o que está em pauta no relatório mundial sobre prevenção e controle de infecções composto e organizado pela OMS. Segundo Czeresnia (2003), “O termo 'prevenir' tem o significado de "preparar; chegar antes de; dispor de maneira que evite (dano, mal); impedir que se realize" (Ferreira, 1986)”.

Para a instauração e concretização desse estudo, cabe também mencionarmos a importância primordial dos profissionais que atuaram na Estratégia Saúde da Família durante o atual cenário pandêmico, compreendido entre 2020 e 2022. Então, falar em profissionais da Estratégia Saúde da Família em seu contexto laboral é remeter-se à abordagem sobre prevenção de infecções, as quais vem sendo pauta de discussões pelas autoridades de saúde, inclusive foi abordado seu conceito, fazendo diferenciação sobre promoção da Saúde na Carta de Otawa na década de 80 (BRASIL, 2013).

Conforme outrora apontado por oliveira et al., (2021) intitulado “A Quinquennial Prevention and its applicability for the coarctation of mental illnesses in the practice of prevention of the Family Health Strategy in a pandemic period”, durante o período de propagação e auge da COVID-19, os profissionais que atuaram e atuam na linha de frente, independentemente dos níveis de atenção à saúde, além de serem atores principais para o combate a pandemia seguem atuando dia após dia neste enfrentamento (Santana et al., 2021). É preciso, portanto, considerar que, atualmente, os profissionais da saúde podem contar com a vacinação para o combate da pandemia através do mecanismo de prevenção, em que

a vacina conta como aliada além da necessidade de colaboração populacional para manutenção do controle e disseminação do vírus, haja vista que, conforme estudos científicos da Fiocruz, baseando-se em dados da OMS, “a vacinação é responsável por evitar cerca de 2,5 milhões de mortes por ano, número que poderia ser bem maior, com mais 1,5 milhão de vidas salvas, caso a cobertura vacinal fosse melhorada em todo o mundo” (FIOCRUZ, 2021).

No entanto, ainda tem sido de grande preocupação da OMS (2022) os casos de infecção que tem se alastrado no mundo inteiro em ambiente hospitalar. Diante dessas condições de alarme e emergência, pretendemos discutir sobre a importância de se priorizar a prevenção e o controle de infecções em ambiente hospitalar em duas etapas, após a Introdução: 1) Apresentar os principais tipos de prevenção que tem sido evidenciadas nos últimos anos e divulgadas pela OMS e Ministério da Saúde do Brasil, bem como estudos científicos; 2) analisar como a OMS tratou desse assunto em seu documento publicado, haja vista que um [novo relatório](#) da Organização Mundial da Saúde (OMS) revelou que, nos locais onde uma boa higiene das mãos e outras práticas custo-efetivas são adotadas, 70% dessas infecções podem ser evitadas. Após isso, seguem as considerações finais.

### **Principais tipos de prevenção que tem sido evidenciadas nos últimos anos**

De acordo com Oliveira et al., (2021) Segundo o Ministério da Saúde (2013), as estratégias de *prevenção primária* consistem em redução ou remoção de fatores que possam colocar a saúde individual ou coletiva em risco, ou seja, é necessário a interferência antes mesmo da problemática se instalar. Um exemplo disso é a vacinação. Aplicando-se à realidade, averiguou-se que a vacina ainda era algo utópico, e era necessário abusar de estratégia de promoção da saúde para amenizar o contágio e atingir o objetivo, que neste caso, era específico.

**Figura 1:** Importância da prevenção e do controle à Infecção hospitalar



Disponível em: <https://vidasaudavel.einstein.br/infeccao-hospitalar>

Recorrendo ao portal eletrônico Einstein (<https://vidasaudavel.einstein.br/infeccao-hospitalar/>), é possível averiguar a discussão em torno das prevenções a infecções no âmbito hospitalar em 4 níveis:

**Como o paciente pode ajudar a evitar infecções?**

- manter sempre a melhor higiene possível, principalmente em locais de feridas, cirurgia ou cateter;
- cobrar a higiene das mãos antes e após o contato com qualquer ferida operatória ou cateter;
- zelar pelos melhores cuidados com os curativos realizados em feridas operatórias;
- observar qualquer vazamento de curativos ou cateteres e comportamento incomum da pele e do organismo (EINSTEIN, 2022).

Além disso, há uma discussão em torno dos principais cuidados específicos que o paciente pode ter para evitar cada infecções:

**a) Para redução de infecção de sítio cirúrgico, é indicado:**

- controlar as doenças crônicas, como diabetes, realizando um acompanhamento glicêmico adequado;
- evitar o tabagismo antes de qualquer procedimento cirúrgico;
  - tomar banho com clorexidina degermante como estratégia de descolonização, para redução da concentração de bactérias em algumas partes do corpo;
  - aderir ao protocolo de descolonização nasal da bactéria *S. aureus*; cuidar bem dos curativos realizados em ferida operatória;
  - manter e cobrar a melhor higiene das mãos antes e após o contato com a ferida operatória (EINSTEIN, 2022).

**b) Para redução de infecção do trato urinário associada a cateter vesical, é indicado:**

- manter a bolsa coletora de urina acima do solo; não obstruir o cateter vesical;
- ficar atento para vazamentos do sistema e informar para troca;
- ingerir, caso não tenha restrição hídrica, 30ml/kg/dia de líquidos; fazer higiene íntima com água morna e sabonete com pH levemente ácido (semelhante ao da pele); questionar ao médico sobre o momento da retirada do cateter vesical, sendo melhor quando for o mais precoce possível;
- cobrar adequada higiene das mãos antes e após o contato com o cateter vesical (EINSTEIN, 2022).

**c) Para redução de infecção da corrente sanguínea associada a cateter venoso central, é recomendado:**

- cobrar da equipe a adequada higiene das mãos antes e após o contato com o cateter venoso central;
- cobrar da equipe a adequada desinfecção dos conectores do acesso venoso central antes e depois da administração de medicamentos;
- questionar ao médico sobre o momento da retirada do cateter venoso central, sendo melhor quando for o mais precoce possível;
- cuidar bem do curativo do cateter venoso central (EINSTEIN, 2022).

Ainda segundo Oliveira et al., (2021), a prevenção secundária agrega um conjunto de procedimentos e ações realizadas para detectar um problema de saúde em estágio inicial, muitas vezes em

estágio subclínico, no indivíduo ou na população, facilitando o diagnóstico definitivo, o tratamento e reduzindo ou prevenindo sua disseminação e os efeitos de longo prazo (BRASIL, 2013). A prevenção terciária, para Gusso e Gomes (2021), com base no relatório de Dawson sobre as propostas de organização dos serviços de saúde, caracteriza-se pela recuperação da saúde e redução máxima do dano, com proposta de reabilitação, visando manter a independência do indivíduo.

A prevenção terciária consistiria no cuidado de sujeitos com sequelas de doenças ou acidentes, visando a recuperação ou a manutenção em equilíbrio funcional. Sobre a prevenção quaternária, o Ministério da Saúde (2013) propôs que consiste na detecção de indivíduos em risco de intervenções, diagnósticas e/ou terapêuticas, excessivas para protegê-los de novas intervenções médicas inapropriadas e sugerir-lhes alternativas eticamente aceitáveis.

Apontam Oliveira et al., (2021) que como último nível de prevenção, na atualidade, a prevenção quinquenária foi definida em 2014 pelo médico de família José Agostinho Santos que pode perceber que os profissionais do cuidado também precisam ser cuidados. A prevenção quinquenária se tornou essencial pelo quadro agravante de casos de infecções gerados pelo contexto da pandemia do Covid-19, haja vista que a saúde mental dos profissionais que atuam na linha de frente esteve também comprometida.

### **Novo relatório da organização mundial da saúde (oms): um contexto das infecções e como podem ser evitadas**

No que diz respeito às discussões empreendidas em torno das formas de prevenção e do controle às infecções, com implementação internacional, foi preciso realizar um estudo exaustivo de como, entre 2020 e 2021, havia acordos e um sistema estabelecido para monitorar o status do progresso do país em direção a implementação do plano de ação global AMR (o Tripartite Antimicrobiano Resistance). Foi constatado que em 2020-21, 11% dos países ainda não possuíam IPC

programas nacionais ou um plano operacional (Figura 1, A); 54% dos países relataram ter Programas ou planos IPC que não estavam sendo implementados, ou que estavam sendo implementados apenas em unidades de saúde selecionadas. Apenas 34% relataram ter um programa de IPC implementados em todo o país e apenas 19% deles tinham um sistema para monitorar sua efetividade e conformidade (Relatório OMS, 2022).

**Figura 2:** Relatório global de controle e prevenção a infecções



**Global report on infection  
prevention and control**  
**Executive summary**



Fonte: Relatório OMS, 2022

Mesmo onde os programas IPC estão em vigor, muitas vezes eles não são capazes de funcionar adequadamente e de forma

sustentável em um ambiente facilitador. Em 2019, já existiam programas de IPC em quase todos os secundários e estabelecimentos de saúde terciários. No entanto, em vários lugares as instalações não tinham IPC em tempo integral profissionais, um orçamento IPC alocado, suporte laboratorial de rotina microbiológica, e apropriado carga horária, pessoal e ocupação de leitos.

É preciso deixar claro que uma unidade sem acesso à água não deve ser chamada de unidade de saúde; No entanto, muitos estão nesta condição em todo o mundo. O *relatório global WASH 2020* forneceu uma imagem impressionante: 1.8 bilhões de pessoas estavam usando unidades de saúde que não tinham serviços básicos de água e 800 milhões as pessoas estavam usando instalações sem banheiros. E ainda implementando serviços de WASH na assistência à saúde (Relatório OMS, 2022). Alguns contribuintes para o aumento no caso de infecções estão na ausência dos suprimentos, os quais são imprescindíveis para uma excelente realização dos procedimentos.

A falta de suprimentos de IPC e a má aplicação das melhores práticas mostraram-se importantes razões para o rompimento de serviços essenciais de saúde em 44% dos países em 2020 e 26% dos países em 2021. Nos países menos desenvolvidos, a situação é especialmente aguda. Uma estimativa 50% das unidades de saúde não tinham abastecimento básico de água, 63% faltavam de serviços de saneamento básico, 26% não tinham instalações de higiene das mãos em pontos de atendimento, e 60% das unidades de saúde não possuíam sistemas para gerenciar com segurança os resíduos de cuidados de saúde (29) (Relatório OMS, 2022).

Quanto às propostas de solução para resolução e/ou diminuição dos problemas existentes relacionados aos casos de infecção, ou seja, como podem ser evitadas, o Programa IPC<sup>16</sup> é uma abordagem testada e verdadeira que é eficaz e econômica, e garante o paciente e a saúde, bem como a proteção dos trabalhadores e cuidados de alta qualidade. É por isso que, nos últimos 20 anos, quem investiu no desenvolvimento de políticas, recomendações e

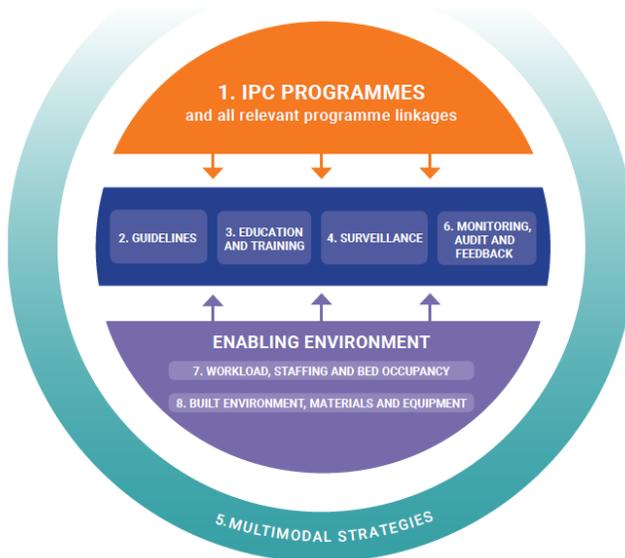
---

<sup>16</sup> Nota: IPC=prevenção e controle de infecções.

estratégias de implementação e ferramentas para apoiar o a prevenção e o controle de infecções em todo o mundo.

O trabalho da OMS inicialmente se concentrou no desenvolvimento de programas relacionados à higiene das mãos, segurança de injeção, segurança sanguínea, gestão de resíduos de cuidados de saúde e a lavagem constante. Foram identificados oito componentes principais, seis dos quais relevantes para a atenção nacional e de saúde os níveis de instalação e dois (Componentes principais 7 e 8) são implementados no nível da instalação (Figura 9). Figura 9. Os oito componentes principais dos programas IPC. Isso pode ser visibilizado a seguir:

**Figura 3:** Programas de prevenção e controle a infecções



Reconhecendo-se que o cumprimento de todos os componentes do núcleo do IPC leva tempo e que os países podem estar em diferentes estágios de progresso, com diferentes capacidades, oportunidades disponíveis e recursos, em 2019 OMS identificou os "requisitos mínimos" do IPC que representam o ponto de partida para a empreender a jornada para construir programas IPC fortes e eficazes no nível nacional e de instalações. Os requisitos

mínimos do IPC devem estar em vigor em todos os países e estabelecimentos de saúde para apoiar progressos adicionais para a implementação completa e sustentada de todos os componentes do núcleo IPC (Relatório OMS, 2022).

### Considerações finais

Ao longo do trabalho foi possível perceber que, devido ao fato de diversas doenças se alastrarem e acometerem vidas no pós-pandemia da COVID-19, tornou-se imprescindível refletir, até que ponto os ambientes de saúde podem contribuir para a propagação de infecções, prejudicando pacientes, profissionais de saúde e visitantes, principalmente se não for dada a devida atenção à prevenção e controle de infecções (PCI).

Foi possível verificar que, recentemente, um [novo relatório](#) da Organização Mundial da Saúde (OMS) explicitou que, nos locais onde uma boa higiene das mãos e outras práticas custo-efetivas são adotadas, 70% dessas infecções podem ser evitadas. Assim, em um panorama em que se evidencia o potencial dos mecanismos de saúde para atuar a favor da manutenção da vida humana, acreditamos ter cumprido com o nosso objetivo, que foi discutir sobre a importância de se priorizar a prevenção e o controle de infecções em ambiente hospitalar, entrando em harmonia com o que está em pauta no relatório mundial sobre prevenção e controle de infecções composto e organizado pela OMS.

Por fim, no reconhecimento da importância dos programas IPC, verificou-se que diversos países já estão em diferentes estágios de progresso, com diferentes capacidades, oportunidades disponíveis e recursos.

### Referências

BRASIL. Ministério da Saúde. (2013). **Política Nacional da Atenção Básica. Brasília** – Distrito Federal. Acesso em: 15.09.2021

CZERESNIA, D. Freitas, CM. **Promoção da Saúde: conceitos, reflexões, tendências.** 1ª reimpressão: 2003 (1ª edição: 2003).

EINSTEIN. **Infecção hospitalar: conheça a importância da prevenção.** Disponível em: <https://vidasaudavel.einstein.br/infeccao-hospitalar/>. Acesso em:

- FIOCRUZ. **Coronavírus notícias.** Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/coronavirus-noticias>. Acesso em: 18.10.2021
- GUSSO, Gustavo; Gomes, Samuel Ramos. **Evolução da Promoção à Saúde na Saúde suplementar e Atenção Primária à Saúde (APS).** *José Cechin*, p. 13, 2021.
- GUSSO, Gustavo; Gomes, Samuel Ramos. **Evolução da Promoção à Saúde na Saúde suplementar e Atenção Primária à Saúde (APS).** *José Cechin*, p. 13, 2021.
- OLIVEIRA, R. L. De; Santana, W. K. F. De; Veiga, D. De O. C. Da .; Maconato, A. M.; Pequeno, B. E. De M.; Barros, R. R. De .; Reis, L. D.; Pacheco, L. F. .; Macedo, H. A. De .; Gomes, J. C. T.; Araújo, I. de O. de . Interpretation of prescription from the perspective of elderly patients functional and low schools. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 2, 2021.
- PEBMED. **Portal Brasileiro de Atualização em Medicina do Brasil.** Disponível em: em: <https://pebmed.com.br/prevencao-quinquenaria-o-que-precisamos-saber/> Acesso em: 29/09/2021.
- PÊGO, Fpl; Pêgo, DR. Síndrome de burnout. **Rev. bras. med. trab**, p. 171-176, 2016.
- Relatório Global WASH 2020. **Global progress report on WASH in health care facilities:** Fundamentals first. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240017542> Acesso em: 21.06.2022
- SANTANA, WKF et al., Professionalization in higher Education, Teaching and plural Identities: Contemporary Challenges **International Journal of Advanced Engineering Research and Science**, 8(7) - 2021.
- SANTOS, JA. Resgate das relações abusivas em que nos encontramos: uma questão de prevenção quinquenária. **Revista Brasileira de Medicina de Família e Comunidade**. 2019.
- World Health Organization (WHO). **Director-General's statement on IHR Emergency Committee on Novel Coronavirus (2019-nCoV).** Genova: WHO. 2020. [cited 2020 Apr 16]. Available from: [https://www.who.int/news-room/detail/23-01-2020-statement-on-the-meeting-of-the-international-healthregulations-\(2005\)-emergency-committee-regarding-the-outbreak-of-novelcoronavirus-\(2019-ncov\)](https://www.who.int/news-room/detail/23-01-2020-statement-on-the-meeting-of-the-international-healthregulations-(2005)-emergency-committee-regarding-the-outbreak-of-novelcoronavirus-(2019-ncov)).
- WHO. **Global report on infection prevention and control: executive summary.** World Health Organization, 2022.

## DISCURSO DE ÓDIO E SUA RELAÇÃO COM O FEMINICÍDIO: ASPECTOS LINGUÍSTICOS, DISCURSIVOS, IDEOLÓGICOS E COMPORTAMENTAIS

AMBRÓSIO, João Victor Matias de Castro (UFSJ)<sup>1</sup>; CARMO, Cláudio  
Márcio do (UFSJ)<sup>2</sup>

### Introdução

Muitos estudiosos de linguagem concebem o discurso como sendo os usos sociais da língua, e uma forma de os falantes mobilizarem recursos linguísticos para agirem sobre as pessoas, sobre o mundo, além de representá-los. Nessa perspectiva, a Análise Crítica de Discurso (ACD) em interface com a Linguística de Corpus (LC) são perspectivas de estudo valiosas ao constituírem uma abordagem qualiquantitativa para o estudo de palavras-chave na cultura como postula Williams (1976) e ao proverem insumo para análise de representações sociais, no nosso caso específico, aquelas atreladas ao nóculo ódio presente em textos midiáticos cuja temática esteja relacionada ao feminicídio.

Dessarte, acreditamos ser possível analisar, a partir de elementos estruturais da linguagem, contextos socioculturais que são capazes de conservar e repercutir desigualdades sociais, exclusões e tensões na relação entre homens e mulheres. Consideramos que tais assimetrias podem partir de diversos vieses, remontando representações antigas que ainda colocam a mulher numa posição de submissão aos homens em geral, na contramão da suposta democracia brasileira e ao encontro de tensões discursivas apontadas ideologicamente, ganhando a esfera do comportamento na forma de discurso de ódio e crimes de toda sorte (cf. CARMO, 2016).

---

<sup>1</sup> Graduando em Letras pela Universidade Federal de São João del-Rei; bolsista de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: joaomatiasca@aluno.ufsj.edu.br

<sup>2</sup> Professor Associado de Linguística e Língua Portuguesa na Universidade Federal de São João del-Rei e Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: claudius@ufsj.edu.br

Assim, esta pesquisa está orientada pelo modelo teórico-metodológico tridimensional de Norman Fairclough (2001), articulado com mecanismos investigativos da LC, a partir de Martin Weisser (2016). Este trabalho utilizou um *corpus de pequena dimensão* (SINCLAIR, 2001) formado por cem textos coletados na internet por meio de pesquisa no sítio Google, a partir da ocorrência concomitante no texto dos nódulos *feminicídio* e *ódio*.

Para organização, este texto foi disposto em subdivisões, sendo que na primeira parte está a fundamentação teórica, embasada na ACD em interface com a LC. Na segunda, tratamos da descrição do corpus de pesquisa, dos procedimentos gerais investigativos e dos processos de coleta de dados. Em seguida, trouxemos a análise do corpus, realizada sob as três dimensões constitutivas do discurso – textual, discursiva e social – propostas por Fairclough (2001). Por fim, dispomos as considerações finais seguidas pelas referências utilizadas.

### **Análise Crítica do Discurso como fundamentação teórica para análise do feminicídio**

Nesta seção serão abordados os fundamentos teóricos nos quais esta pesquisa se pauta. Inicialmente, temos a ACD sob a perspectiva de Fairclough (2001), proposta como um modelo teórico-metodológico que busca balancear a análise linguística com a análise social. À vista disso, esse viés analítico nos permitiu examinar, a partir de elementos estruturais da linguagem, contextos socioculturais brasileiros nos quais são reproduzidas assimetrias de gênero e discursos de ódio endereçados às mulheres, suscitando crescentes casos de feminicídio – um problema social importante de ser investigado sob o ponto de vista discursivo.

Para Fairclough (2001, p. 90-91), o discurso é o uso da linguagem como ação social de falantes sobre o mundo e sobre as pessoas, influenciando a construção de identidades, as relações entre indivíduos e a (re)produção de conhecimentos e crenças. Ademais, o autor mostra que o discurso e as estruturas sociais se moldam mutuamente. Isto é, ele colabora para a formação e estratificação da sociedade, e esta delinea, impõe regras, normas e convenções à constituição de discursos. Assim, conforme o quadro tridimensional

de Fairclough (2001, p. 22-23), qualquer discurso pode ser investigado pelos níveis do “texto” (relacionado à análise linguística textual); da “prática discursiva” (associada à interação existente em processos produtivos e interpretativos de textos); e pelo nível da “prática social” (atrelada à investigação de condicionantes institucionais e organizacionais de discursos, e análise de como tais fatores modelam a constituição e a construção do discurso orientados ideologicamente dentro de lutas hegemônicas).

Diante disso, essa pesquisa investiga um *corpus de pequena dimensão* (SINCLAR, 2001), por meio de mecanismos investigativos da LC, como suplemento metodológico da ACD - no sentido de permitir que haja aproveitamento de contribuições provenientes de uma face quantitativa, capazes de suplantam análises consideradas impressionistas (ver, por exemplo, MAGALHÃES, 2004; CARMO, 2018), facilitando, automatizando e agilizando o levantamento e a análise de dados. Assim, os textos foram preparados em formato txt – isto é, produções formadas exclusivamente pela escrita, com fonte padronizada em todas as palavras, sem formatações estilísticas – para o tratamento com o concordanceador AntiConc.

Vale salientar que interessa aos analistas examinar investimentos ideológicos, a partir de elementos lexicais do *corpus*. Isso posto, destacamos que Fairclough (2001, p. 116-117) compreende a ideologia como sendo modos de significação e construção de realidades. De acordo com o autor, a ideologia tem existência material por meio das atividades institucionais e discursivas, sendo capazes de influenciar na formação, difusão e modificação de relações de poder, além de possuir a formação de sujeitos como seu maior acarretamento. Contudo, o teórico acredita que “nem todo discurso é irremediavelmente ideológico” e ainda complementa afirmando que

As ideologias surgem nas sociedades caracterizadas por relações de dominação com base na classe, no gênero social, no grupo cultural, e assim por diante, e, à medida que os seres humanos são capazes de transcender tais sociedades, são capazes de transcender a ideologia (FAIRCLOUGH, 2001, p. 121).

Será também verificada e analisada a existência de hegemonia a qual, segundo Fairclough (2001 p. 121-122), fundamentado sobretudo no pensamento do filósofo Antonio Gramsci, é a relação de poder e dominação totalizante construída por determinada classe social – sendo baseada em fatores como raça, classe, cultura, gênero etc., mas constituindo sempre um “equilíbrio instável”. Ademais, a hegemonia para o autor se constrói por meio de alianças com as distintas forças sociais tais como políticas, econômicas, culturais e ideológicas, o que possibilita a automatização e naturalização de assimetrias socioculturais de modo generalizado no sistema social.

Intentamos analisar quais relações o discurso de ódio possui com o feminicídio, compreendido segundo a concepção de Gebrim e Borges (2014, p.62), os quais afirmam que o termo “femicide” foi utilizado pela primeira vez pela escritora, pesquisadora e feminista Diana E. H. Russell no Tribunal Internacional de Crimes contra Mulheres, em Bruxelas no ano de 1976, objetivando caracterizar o assassinio de mulher por ser mulher.

No entanto, tal vocábulo só foi conceituado em 1992 por Jane Caputi e Diana E. H. Russell no artigo intitulado “Femicide: sexist terrorism against women” (cf. CAPUTI; RUSSELL, 1992), como sendo assassinio de mulher realizado pelo sexo oposto, tendo o ódio, desprezo, prazer, a posse sobre a mulher como motivação. Ademais, Gomes (2015, p. 190) expõe que no Brasil, no ano de 2015, foi aprovada a Lei 1304/15 “de tipificação do feminicídio”, passando a ser considerado uma qualificação de homicídio e um delito hediondo.

## **Metodologia**

Este trabalho possui como corpus 100 textos coletados por meio da ferramenta de busca *Google* que tenham simultaneamente o nódulo *ódio* e o nódulo *feminicídio*. Sendo assim, objetivamos fazer um levantamento de representações sociais odiosas endereçadas às mulheres em geral, partindo-se das relações lexicais encontradas no corpus envolvendo o item lexical *ódio*, para que sejam analisados aspectos linguísticos, discursivos, ideológicos e comportamentais em textos que tematizem o feminicídio. Por fim, construímos uma crítica sociocultural, almejando propor uma percepção diferenciada e

respeitosa da mulher, destacando que seu valor não pode nem deve ser reduzido às percepções de sexo e gênero, pois se encontra em suas capacidades e na sua importante contribuição para construção e manutenção da sociedade como um todo. Com essa crítica, esperamos também contribuir (1) para a supressão de comportamentos com teor odioso, discriminatório e excludente endereçados ao gênero feminino e (2) para que a sociedade seja capaz de respeitar esse importante segmento a partir de uma educação e de uma visão libertadoras em relação às várias amarras originárias em diversos preconceitos advindos de uma sociedade patriarcalista, sexista, machista e discriminatória.

Destacamos que por meio da internet tivemos acesso aos conteúdos midiáticos os quais são ponto de partida de nossas análises. Sendo assim, é importante não perdemos de vista a natureza da mídia de ser, por definição, uma forma de comunicação que visa atingir consumidores em massa. De acordo com Fairclough (2001, p. 202), a “mídia [...] oferece imagens e categorias para a realidade; posiciona e molda os sujeitos sociais e contribui principalmente para o controle e a reprodução social”. Isso posto, temos a instância midiática como abrangente meio de criação e difusão de ideologias.

Portanto, para concretização das análises, alguns procedimentos investigativos da LC, de Martin Weisser (2016), colaboraram para a potencialização do campo de visão sobre o corpus de pesquisa, por meio da utilização do programa AntiConc, de Laurence Anthony (2014). Os principais recursos do AntiConc utilizados nesta pesquisa foram “Clusters/ N-Grams” como modo de listar palavras, em torno de um vocábulo particular, que pode ter circulação recorrente para além do nível da palavra, formando expressões ou pacotes lexicais padronizados; e “Word List” como uma maneira de verificação da frequência de cada palavra contida no corpus.

Os principais passos da pesquisa foram: a) coleta de 100 textos, conforme critérios supracitados; b) busca do nóculo *ódio*, por meio do programa AntiConc, visando a verificar o cotexto de ocorrência dos nóculos da pesquisa; c) listagem de pacotes lexicais, obtidos por meio do recurso Clusters/N-Grams, envolvendo o vocábulo *ódio*; d) levantamento do cotexto de ocorrência do

vocábulo *feminicídio*; f) busca da frequência de cada palavra do corpus por meio do *Word List*; g) abordagem da frequência de alguns elementos lexicais com forte perspectivação do emissor; h) reflexões sobre a prática textual; i) análise focando a prática discursiva; j) investigação da prática sociocultural.

### **Reflexões sobre a prática textual**

Nesta seção, focalizamos a prática textual para análise do corpus de pesquisa. Salientamos que tal corpus se constitui por uma coleta de 125.535 palavras, subdivididas em um total de 100 textos. Diante disso, os nódulos *ódio*, *feminicídio* e seus derivados e flexões ocorrem respectivamente 324 e 856 vezes, isto é, aproximadamente 0,26% e 0,68% do total de palavras. É perceptível que o corpus apresenta um número notável de ocorrências do nódulo *ódio*, o qual se encontra indicado expressamente pelo *item lexical ódio*, e também embutido no conceito de *feminicídio*. Compreendemos aqui o *feminicídio* em conformidade com a definição de Caputi e Russell (1992), ou seja, como sendo assassinio de mulher realizado pelo sexo oposto, tendo o ódio, desprezo, prazer, posse sobre a mulher como motivação.

O recurso *Clusters/N-Grams*, do programa *AntiConc*, possibilitou a listagem de grupos, utilizando o horizonte de no mínimo e no máximo três elementos à direita e à esquerda do nódulo *ódio*. Com isso, foi possível notar que bastantes ocorrências do nódulo *ódio* estão relacionadas a vocábulos que indicam sua repercussão, dentre os quais estão os seguintes exemplos: *discurso de ódio*, *mensagens de ódio*, *conteúdo de ódio*, *propagação de ódio*, *estímulo ao ódio*, *destilação de ódio*, *incentivo ao ódio*.

Com base nos pacotes lexicais supracitados, é possível perceber que a maneira pela qual notadamente o ódio é representado pode indicar que tal fenômeno possui uma determinada aceitabilidade na sociedade brasileira, pois há espaço para produção de discursos, mensagens e conteúdos odiosos e possibilita-se, por exemplo, a propagação e o estímulo aos atos de ódio neste contexto social. Essa representação vinda com o nódulo *ódio* evidencia que o comportamento de ‘odiar’ está sendo

banalizado, por isso é tão repercutido na sociedade ao invés de combatido como deveria.

O item lexical *ódio* foi encontrado também em relações de atenuação, compreendidas como o ato de abrandar de alguma forma a prosódia semântica negativa do nódulo *ódio*. Segundo Sardinha (2004, p. 236), a expressão *prosódia semântica* foi cunhada por J. Sinclair e S. Partington, e ela se refere à possibilidade de um item lexical estar ligado a significações de natureza avaliatória (positiva, negativa ou neutra), capazes de prenunciar a contação vindoura (ver, para mais considerações, SARDINHA, 2004). Diante disso, tais atenuações podem ser vestígios de que o *ódio* não é largamente concebido em conformidade com a gravidade que representa.

Algumas metáforas problemáticas envolvendo o nódulo *ódio* são um dos meios pelo qual o abrandamento acontece. Tais construções metafóricas já são tão naturalizadas pela sociedade que podem ser utilizadas inclusive em eventos discursivos planejados e revisados antes de serem postos em circulação, como matérias de blog, reportagens jornalísticas e até mesmo artigos, conforme se verifica no corpus de pesquisa. Por exemplo, as metáforas “era do *ódio*” e “onda de *ódio*” são capazes de mitigar os efeitos do *ódio*, uma vez que o representa como algo que vem e vai natural e autonomamente como a “onda” ou a “era”, enquanto a denotação desse vocábulo pode permanecer opaca, invés de explanada como indicativa de toda um histórico de violência e subjugação da mulher *lato sensu*.

As expressões “momento de *ódio*”, “traços de *ódio*” e “sombra de *ódio*” também promovem atenuação do *ódio*, uma vez que o vocábulo “momento” pode apontar para brevidade, o termo “traço” pode exprimir pequena quantidade, e a expressão “sombra” pode representar algo menor, mal definido e irrelevante. Ou seja, tais pacotes lexicais têm o potencial de apequenar, banalizar o fenômeno do *ódio*, e desfocar o feminicídio enquanto sua consequência no âmbito comportamental, numa sociedade machista e sexista, herdada do próprio patriarcado ou mesmo como sendo releituras deste em outro contexto.

Observamos também no corpus de pesquisa que o nódulo feminicídio disputa espaço com termos derivados de “assassinato” (358 aparições), de “homicídio” (220 ocorrências) e “morte” (455

vezes). Diante desse cenário, percebemos que a circulação do nódulo feminicídio é limitada, uma vez que esse termo sofre um apagamento ou desfoque ao ser substituído por outros incompatíveis com suas nuances semânticas. Gomes (2015, p.190) expõe que em 2015 no Brasil o feminicídio se tornou crime hediondo e foi incluso na lei como qualificação de homicídio. Sendo assim, é notável o hiato existente entre a primeira utilização do termo feminicídio, em 1976 como supracitado, e sua inserção no Código Penal Brasileiro. Ademais, o corpus desta pesquisa indica que tal inserção pode não ter surtido efeitos nos discursos da massa popular, pois o nódulo feminicídio é pouco pautado em relação aos termos do mesmo campo semântico, o que dificulta seu (re)conhecimento e combate.

À vista disso, foi investigado o nódulo feminicídio em suas 702 ocorrências por meio do recurso Clusters/N-Grams, do programa AntiConc, que foi configurado para formar grupos de no máximo e no mínimo três elementos a partir desse item lexical. Observamos que aproximadamente 41,73% das aparições do nódulo *femicídio* se ligam a terminologias mais comumente utilizadas em ocasiões jurídicas e jornalísticas, como se vê em: *lei do feminicídio*, *processos de feminicídio*, *crime(s) de feminicídio*, *tipificação do feminicídio*. Desse modo, podemos dizer que o feminicídio é notadamente pautado por parcelas peculiares da sociedade, já apontando para práticas discursivas particulares. Confirmamos então que tal terminologia ainda não está consolidada a ponto de possuir ampla circulação nos discursos da sociedade em geral.

Ademais, percebemos a partir deste corpus de pesquisa que o gênero feminino sofre naturalizadas agressões vindas de homens, e ainda é “responsabilizado” por tais infortúnios ou pelos consequentes crimes sofridos. Notamos nos textos coletados a ocorrência de 45 palavras derivadas de “natural”, sendo que 86,6% delas indicam uma perspectivação do emissor, no sentido de este considerar que a violência, principalmente contra a mulher, é algo “costumeiro” para a população brasileira. Além disso, existe no corpus o uso de termos derivados de “dominação”, sendo que 78,57% das ocorrências posicionam o homem como “dominador” da mulher. Em cerca de 92,86% das incidências do item lexical “subordinação”, o sexo feminino é colocado como “subjugado” ao masculino. Por fim,

ao analisar palavras oriundas de “culpa”, encontramos 95,5% das ocorrências relacionadas às mulheres vítimas. Isso traz à tona um discurso patriarcalista como ainda pautando grande parte do pensamento da sociedade brasileira, sob a forma de discursos dele derivados como o machismo e o sexismo que sustentam ou se tornam supostas justificativas para diversos tipos de violência de gênero.

### **Análise focalizando a prática discursiva**

Nesta parte da pesquisa, objetivamos realizar uma análise voltada para a prática discursiva, buscando examinar informações relativas à produção, distribuição e consumo dos textos analisados. Assim, destacamos que o corpus de pesquisa colhido foi produzido no período de janeiro de 2013 a novembro de 2020, sendo que 50% dos textos foram escritos unicamente por mulheres, 20% produzidos somente por homens, 26% das produções tiveram o *site online* como responsável pelos escritos, não evidenciando autoria específica, e outros 4% dos textos foram produzidos juntamente por mulher(es) e homem(ns). O corpus é formado por 25% de textos advindos de *websites*, 28% provenientes de revistas em formato digital, 45% extraídos de jornais *online* e 2% são artigos disponibilizados pelo próprio sítio de busca Google sem especificidade. Assim sendo, percebemos que o corpus é contemporâneo e possui ampla distribuição por meio da internet, além de ter consumo em massa, garantido pela gratuidade das produções coletadas e pela facilidade de acesso à internet que a maioria das pessoas goza na contemporaneidade.

Diante dessas exposições, temos que mais de 50% dos textos são de autoria feminina. Contudo, ainda assim persiste a produção de discursos perpassados, interdiscursivamente, por falas antigas, excludentes e não democráticas em desfavor do gênero feminino. A situação é alarmante, pois é notável que inclusive as mulheres podem contribuir para que as desigualdades de gênero contra si mesmas sejam mantidas por meio do discurso. Apesar da contemporaneidade do corpus, percebemos nele a presença de discursos em muito ultrapassados, por exemplo, quando as mulheres são postas em relação de subordinação aos homens. É perceptível também que o

gênero feminino ainda é frequentemente discriminado quando a massa social permite que outros termos substituam o feminicídio no discurso. Tal comportamento mantém o apagamento da problemática e faz com que a representatividade da mulher no Código Penal seja ofuscada, conservando a desigualdade. Além disso, notamos que o nódulo *ódio* e o nódulo *feminicídio* ocorrem majoritariamente associados a expressões capazes de evocar o patriarcalismo na forma de machismo e sexismo, como êmbolos da violência de gênero.

É sabido que o corpus dessa pesquisa tem sua distribuição de forma virtual, por isso tais textos podem ter abrangentes difusão e consumo. À vista disso, assim como ocorre no corpus a produção e distribuição de óticas odiosas e limitadas sobre as mulheres, tais visões têm o potencial de serem massivamente consumidas de modo a conservar desigualdades de gênero, a repercutir reincidentemente discursos de ódio e influenciar comportamentos criminosos extremistas como o feminicídio. É possível afirmar ainda que a representação do ódio de maneira atenuada, como visto na seção anterior, pode camuflar o potencial devastador do comportamento odioso e fazer com que ele não seja percebido como relacionado ao feminicídio, tampouco identificado ou combatido.

Partindo das análises realizadas na seção anterior, percebemos que a maioria dos termos listados aponta para o que Fairclough (2001, p. 53) chama de “contraidentificação”. Isto é, produtores de textos utilizam certos mecanismos para realizar um afastamento entre determinado dizer e o sujeito que diz. No corpus desta pesquisa, o uso de aspas e do discurso indireto são os meios pelos quais a contraidentificação ocorre. Embora pareça haver baixa afinidade do(a) produtor(a) para com as expressões em abordagem, é ele(a) quem efetivamente seleciona e decide fazer tais expressões circularem. Ou seja, há então um imbricamento de vozes, uma interdiscursividade e, mais do que isso, existe, em algum nível, uma conivência ideológica das perspectivas do produtor do discurso com a ótica trazida à tona por meio de tais dizeres. Os seguintes exemplos ilustram isso:

1) “Está ligada a uma cultura patriarcal em que as mulheres são objetificadas. Neste sentido, os homens acham *natural* a situação de

agredir uma mulher. Na cabeça do agressor, o que ele faz não é tão grave – falta conscientização. Acham que sairão impunes”

2) “O feminicídio representa a última etapa de um continuum de violência que leva à morte. Seu caráter violento evidencia a predominância de relações de gênero hierárquicas e desiguais. Precedido por outros eventos, tais como abusos físicos e psicológicos, que tentam submeter as mulheres a uma lógica de *dominação* masculina e a um padrão cultural de *subordinação* que foi aprendido ao longo de gerações”.

3) “Dos estupros ao feminicídio, a *culpa* é sempre das vítimas”

4) Além disso, [o candidato do PSL] chegou a defender a diminuição do tempo de licença-maternidade e acha *natural* que a mulher ganhe menos do que o homem.

Nos exemplos 1, 2 e 3, temos as aspas explicitando a intertextualidade, neste caso, é uma tentativa de o locutor se isentar dos efeitos semânticos que os discursos podem suscitar. Nos citados excertos, acontece o *metadiscurso*, entendido por Fairclough (2001, p.157-158) como uma modalidade da intertextualidade manifesta que funciona como uma maneira de manter o afastamento entre dizeres que são próprios do escritor e aqueles que são externos. O estudioso afirma que o metadiscurso pode ser compreendido de duas maneiras – como ilusão de que o locutor é o manipulador pleno do discurso, ou como possibilidade de contestação e reestruturação de elementos da linguagem. No segundo excerto, o discurso indireto promove a contraidentificação do emissor para com as falas trazidas à tona.

Assim sendo, podemos considerar que mecanismos de contraidentificação utilizados em discursos com teor ideológico discriminatório demarcam muito mais o quanto os emissores dos textos estão submersos no sistema patriarcal/machista/sexista, do que demonstram um afastamento entre o discurso expresso e as potenciais crenças do produtor do texto. Ou seja, quando optam por não substituírem enunciados discriminatórios por outros mais adequados indicam que possuem algum grau de convivência com ideologias excludentes, mesmo que não seja, é claro, consciente.

## Investigação da prática sociocultural

Esta seção tem por objetivo estabelecer um elo entre as duas partes anteriores, tentando desvendar, a partir de elementos linguístico-discursivos, ideologias e lutas hegemônicas que podem estar presentes nos âmbitos institucional e sociocultural brasileiros. Logo, centramos aqui na investigação da dimensão social do discurso, em conformidade com a ACD sob a perspectiva de Fairclough (2001).

Diante das análises nas dimensões textual e discursiva do corpus, podemos observar que nosso contexto social é, muitas vezes, conivente com o ódio, pois não o concebe plenamente como relacionado a preconceitos, discriminações, fatalidades e crimes contra as mulheres, conforme buscamos demonstrar anteriormente. Além disso, ainda que o feminicídio tenha sido incluso no Código Penal brasileiro, ele não obteve integral engajamento no discurso popular, ficando restrito a ser utilizado somente por instituições específicas – como procuramos destacar – denotando o apagamento da mulher pela e na sociedade, apesar de todas as possíveis formas de resistência. Notamos também, no contexto sociocultural brasileiro, a presença de assimetrias entre gêneros, ancoradas pelo patriarcalismo ou pelos seus tentáculos na forma de machismo e sexismo. Tais desigualdades são tão naturalizadas que as próprias mulheres podem se representar por meio da linguagem como sendo assujeitadas, subjugadas aos homens, conforme se verificou no corpus. Ou seja, as estruturas patriarcais da sociedade brasileira continuam fundamentando a desumanização do gênero feminino e lhe negando direitos reconhecidos pela Constituição, mas principalmente condigno para com esse segmento devido à imensurável importância que possui na formação e manutenção social.

O recurso “Word List” do “AntiConc” possibilitou a listagem de palavras capazes de indicar variados embora não tão numerosos pontos de vista, ligados a esse tenso contexto: *violência(s)* – 1005, *doméstica(s)* – 225, *Casa(s)* – 153, *familiar(es)* – 129, *sexual (ais)* – 121, *(ex-) companheiro (os, a, as)* – 113, *marido(s)* – 113, *sexo (s)* – 102, *machismo* – 90, *discriminação(ões)* – 86, *misoginia* – 76, *estupro(s)* – 74, *machista(s)* – 62, *relacionamento (s)* – 55, *misógino(s)* – 54, *masculinidade (s)* – 51, *patriarcal (ais)* – 50, *menosprezo* – 44, *abuso(s)*

– 44, *ciúme(s)* – 43, *namorado(s)* – 42, *casal (ais)* – 37, *posse (s)* – 34, *assédio (s)* – 33, *desprezo* – 26.

Com base nos itens supracitados, verificamos uma incidência considerável de vocábulos que indicam relações de proximidade ou afinidade como: *familiar(es)*, *(ex) companheiro (os, a, as)*, *marido(s)*, *relacionamento*, *namorado(s)* e *casal(ais)*. Esses termos podem demonstrar que as pessoas envolvidas com os fenômenos de ódio e feminicídio geralmente possuem convivência, conforme os vocábulos *doméstica* e *casa(s)* sugerem. Esse convívio pode ser marcado por agressões, já que o vocábulo “*violência*” é muito frequente nos textos, mas não apenas, pois as violências sofridas podem ser de diferentes tipos. Diante disso, notamos que o relacionamento entre gêneros na sociedade, inclusive quando há afetividade ou laços familiares, até hoje pode ser estruturalmente conflituoso, desigual, patriarcal e abusivo. Essa tensão remonta óticas tradicionais que tinham ideologias muito limitadas sobre o feminino e a feminilidade, isto é, negavam direitos sociais às mulheres e faziam-nas parecer meros objetos do espaço privado familiar, sem liberdade ou autonomia, invés de reconhecê-las como seres sociais plenos, autônomos, livres e importantes contribuintes para formação e manutenção da sociedade.

Percebemos também, a partir dos elementos lexicais listados, que há uma hegemonia acerca da posição social masculina, no sentido de que existe uma sociedade construída com base nos interesses masculinos, de modo a privilegiar os homens e colocá-los em lugar de dominação (ver, por exemplo, BOURDIEU, 2012). Assim, temos que a hegemonia patriarcal está tentando sobreviver no atual momento histórico em que muitas lutas em prol do reconhecimento da igualdade de gênero se fortalecem. Logo, temos que o machismo e o sexismo podem ser reações advindas de diversos indivíduos que possuem internalizadas inconsistentes relações de poder – nas instâncias institucionais, econômicas, históricas, linguísticas, ideológicas, culturais, comportamentais etc. – sobre o gênero feminino que cada vez mais reivindica reconhecimento da igualdade entre gêneros.

Isso posto, é notável que dentre os termos destacados acima há, muito reincidentemente, expressões que evocam o patriarcado: *machismo*, *misoginia*, *discriminações* (de homens para com as

mulheres), *estupros, assédios, relações abusivas e possessivas*. Essa circunstância deixa pistas sobre o possível contexto no qual os discursos e comportamentos odiosos se originam, pois tais construções listadas coocorrem com os nódulos *ódio* e *feminicídio*. Assim, geralmente onde há ideologias de desigualdade de gênero, ocorre concomitantemente a criação e manutenção de ódio contra a mulher. Nesse sentido, o desrespeito à liberdade das mulheres, manifesto por meio do patriarcalismo reinventado, pode ser combustível para a (re)produção do ódio. Tal contexto sociocultural tem como consequência, no mínimo, as violências de toda sorte e, no grau máximo, o feminicídio.

Enfocando-se agora a esfera institucional, temos o que Althusser (1980) chama de “Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE)” - instituições educacionais, familiares, jurídicas, políticas, midiáticas etc caracterizadas pela formação e sujeição de indivíduos, de acordo com imposições de classes sociais dominantes. Assim sendo, tais instituições, no contexto sociocultural brasileiro ainda regido pela tradicional dominação masculina, podem ser vistas como fortes doutrinadoras e discriminadoras, podendo moldar, por exemplo, os comportamentos de mulheres, colocando-as como “frágeis”, “limitadas”, “subordinadas”, “passivas”, enquanto os homens são postos como possuidores de “força”, “liberdade”, “dominação” e “atividade”. Os AIE se refletem diretamente no âmbito social, pois os sujeitos que se desenvolvem em circunstâncias de desigualdades de gênero, desfavoráveis às mulheres, possivelmente reproduzirão com “naturalidade” – nos espaços familiares, escolares, ocupacionais, nas redes sociais etc. – ideologias patriarcalistas, machistas e sexistas. Opera-se então a criação, manutenção e distribuição de crenças que se originam e são difundidas a partir das instituições e das estruturas socioculturais. Dessa forma, as representações preconceituosas concernentes às mulheres permanecem naturalizadas, sendo minimamente percebidas, questionadas ou combatidas.

### **Considerações Finais**

Diante das reflexões apresentadas, notamos que o ódio está bastante presente nas relações humanas, e embora esse sentimento possa ser alavanca para o cometimento de crimes letais, ele é

representado com superficialidade e indiferença. É notável também que o homem é colocado hegemonicamente como um ser social superior na sociedade brasileira, assim como a mulher é posta como uma figura subalterna, sem direitos, desprovida de autonomia ou representatividade. Além disso, é possível afirmar que o feminicídio é uma prática antiga, mas pouco conhecida e referenciada por meio da nomenclatura adequada, uma vez que, inclusive atualmente, tal ação é bastante denominada simplesmente pelos termos *homicídio*, *assassinato* ou *morte*, por exemplo – insuficientes para expressar peculiaridades de tal crime.

Conforme propõe Fairclough (2001) e buscamos demonstrar com a análise, mudanças discursivas podem provocar alterações dos comportamentos sociais. À vista disso, se modificarmos práticas de discurso que veiculam ideologias falidas, as quais se congregam sobre as figuras de homens e de mulheres no sistema sociocultural brasileiro, poderemos contribuir para a construção de falas e comportamentos respeitosos, além de igualitários entre gêneros. Trata-se de começarmos a negar convenções conservadoras do sistema linguístico, de rejeitarmos estruturas machistas, sexistas e patriarcais do discurso, e do sistema social.

Em conformidade com a visão da ACD e buscamos expor com base em pistas textuais, nossa sociedade ainda é constituída por relações de dominação baseada em segmentações de raça, classe, cultura, gênero, etc. Por isso, quando desconstruirmos ideologias discriminatórias, atreladas ao patriarcado e materializadas por meio de discursos desiguais ainda vigentes, os homens tenderão a perder seu *status* de “dominadores”, “superiores”, detentores de privilégios em relação às mulheres, assim como em relação a outros segmentos num processo de desnaturalização e descentralização. Desse modo, crenças antigas poderão ser transcendidas, tensões entre gêneros poderão dar lugar ao respeito e igualdade, assim como o feminicídio poderá ceder espaço à convivência harmônica. É sabido que não há razões sustentáveis para manutenção da hierarquia entre homens e mulheres, ou seja, essa discriminação é apenas uma classificação excludente, que ainda não foi rejeitada por todos nem alocada na qualidade de ultrapassada.

Sabemos ainda que a língua possui a magnífica característica de ser viva e admitir adequações. Esse fato permite que as relações

sociais, as quais são formadas e constituídas na e pela linguagem, sejam passíveis da mesma possibilidade de transformação da língua. Desse modo, o sistema linguístico nos permite ampliar e moldar suas convenções, como no caso da palavra “homicídio” que etimologicamente desconsidera a existência de mulheres, tendo sido necessária a criação do vocábulo “feminicídio” para suprir tal lacuna. Contudo, somos nós, os usuários da língua(gem), que selecionamos, combinamos e imbuímos de significado as estruturas linguísticas. Sendo assim, precisamos fazer escolhas respeitadas, não discriminatórias nem hierárquicas ao produzirmos discursos, pois ainda que nossas práticas discursivas e comportamentais sofram influências de ideologias da sociedade, tais crenças não necessariamente aprisionam os sujeitos. Dessa forma, consideramos que é possível a superação e ressignificação de conceitos problemáticos, odiosos, patriarcais, misóginos, machistas, sexistas e assim por diante. Foucault (1996, p.44) acreditava que qualquer forma educativa é meio político de se manter ou alterar a apropriação de discursos, os quais possuem conhecimentos e poderes embutidos em si.

Sendo assim, é fundamental que haja na sociedade o que Freire (1970, p. 49) denomina de “educação problematizadora”, isto é, atividade de refletir criticamente a dinâmica realidade na qual os indivíduos estão inseridos, ato que está sempre a serviço da libertação ou conscientização. Assim sendo, os ambientes educacionais se mostram valiosos pontos de partida para problematização das relações entre gêneros, de modo que se deve empreender neste domínio maiores esforços para produzir práticas discursivas, posicionamentos ideológicos e comportamentos adequados à promoção da dignidade humana e da justiça social.

### Referências

- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.
- BERBER SARDINHA, Tony. *Linguística de Corpus*. Barueri, SP: Manole, 2004.

- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- CAPUTI, Jane; RUSSELL, Diana E. H. Femicide: sexist terrorism against women. In: RADFORD, Jill; RUSSELL, Diana E. H. (Eds.). **Femicide: the politics of woman-killing**. New York: Twayne, 1992. p. 13-26.
- CARMO, Cláudio Márcio do. Grupos minoritários, grupos vulneráveis e o problema da (in)tolerância: uma relação linguístico-discursiva e ideológica entre o desrespeito e a manifestação do ódio no contexto brasileiro. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 64, p. 201-223, ago. 2016.
- CARMO, Cláudio Márcio do. **Uma análise crítica dos discursos sobre o sincretismo em mídia impressa: um diálogo com as Ciências Sociais**. São Carlos (SP): Pedro & João Editores, 2018.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: UnB, 2001.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: Aula Inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GEBRIM, Luciana Maibashi; BORGES, Paulo César Corrêa. Violência de gênero: tipificar ou não o feminicídio/femicídio?. **Revista de Informação Legislativa**, Ano 51, n. 202, abr./jun., p. 59-75, 2014.
- GOMES, Izabel Solyszko. Feminicídios e possíveis respostas penais: dialogando com o feminismo e o direito penal. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero & Direito (UFPB)**, [S. l.], v. 4, n. 1, 2015.
- LAURENCE, Anthony. **AntConc (Version 3.4.3) [Computer Software]**. Tokyo, Japan: Waseda University. 2014. Downloadable from 33.
- MAGALHÃES, Célia M. Interdiscursividade e conflito entre discursos sobre raça em um jornal brasileiro. **Linguagem em (Dis)curso** (Impresso), Santa Catarina, v. 4, n. Especial, p. 35-60. 2004.
- SINCLAIR, John Mchardy. Preface. In: GHADESSY, Mohsen; HENRY, Alex. ROSEBERRY, Robert L. **Small corpus studies and ELT: theory and practice**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2001. p. VII-XV.
- WEISSER, Martin. **Practical corpus linguistics: an introduction to corpus-based language analysis**. UK: John Wiley & Sons, Inc, 2016.

## MODOS DE DIZER REVELADORES DE POSICIONAMENTOS DISCURSIVOS E IDENTITÁRIOS DE UNIVERSITÁRIOS NA ESCRITA DE MEMORIAL NA DISCIPLINA DE LÓGICA

BRITO, Robson Figueiredo (PUC Minas)<sup>1</sup>

### Introdução

O memorial enquanto gênero textual-discursivo pode ser considerado um trabalho de caráter científico que retrata as experiências mais significativas da trajetória de formação e de práticas de leitura e escrita do aluno universitário.

O produtor desse gênero utiliza-se de sua própria vida como possibilidade de reconstrução de eventos passados ou presentes, buscando entender sua formação situada em espaços, exigências, necessidades e épocas diferentes, articulando-os ao contexto histórico, social, político e cultural em que eles ocorreram ou ainda ocorrem.

Essa atividade de escrita teve por objetivo reconstituir o histórico das práticas sociais de leitura e escrita dos alunos, ou seja, o letramento, tomando como foco o registro de suas vivências como estudantes do curso de Filosofia<sup>2</sup> em seu percurso no início da graduação; e também fundamentar as práticas de leitura, escrita e compreensão de texto na disciplina Lógica I, situada no primeiro período do bacharelado, no que se refere aos seus fundamentos e tópicos da Filosofia – *atitude crítica, atitude filosófica, pensamento sistemático* – que podem aparecer nos modos de dizer presentes na escritura produzida pelos universitários.

Sob o enquadre dos estudos da linguagem e da Análise do Discurso Francesa (AD), organizamos um exame das marcas linguístico-discursivas que podem revelar posicionamentos discursivos e identitários de alguns alunos no que se refere ao modo como expressam situações, experiências ou fatos marcantes de sua vida, procurando flagrar como ocorreu o contato com os variados

---

<sup>1</sup> Doutor em Letras, Linguística e Língua Portuguesa, Departamento de Filosofia (IFT-PUCMinas). E-mail: robsonpucminas@gmail.com

<sup>2</sup> O curso de Bacharelado em Filosofia proporciona ao estudante uma sólida formação humanista; atualmente recebe alunos de diversos lugares do País, que são candidatos à formação presbiteral, e constituem uma parte significativa do corpo discente.

gêneros textuais, tanto orais quanto escritos, numa linha evolutiva (ou não, conforme o caso) relacionados com os temas discutidos durante as aulas.

É importante considerar que o memorial foi tomado neste capítulo como um gênero textual discursivo que traz possibilidades de apreensão de modos de dizer que contribuem para a construção e reconstrução de identidades e necessariamente podem ser compreendidos como elementos importantes de narrativas dos estudantes de Filosofia, porque sabemos que nenhum discurso é ocasional.

### **O dizer, a escrita e a produção do memorial: considerações teóricas**

Para começar a nossa discussão sob as condições de produção desse trabalho no âmbito de uma disciplina de um curso de graduação – Filosofia –, cabe ressaltar, sob a perspectiva dialógico-discursiva, que todo dizer/escrever, segundo Bakhtin (2015, p. 55-56), tem endereçamento próprio, pois:

[...] o falante procura orientar sua palavra – e o horizonte que a determina - no horizonte do outro que a interpreta, em relações dialógicas com elementos deste horizonte. O falante abre caminho para o horizonte alheio do ouvinte, constrói sua enunciação em território alheio, no campo aperceptivo do ouvinte.

Desse modo, consideramos que no território da escrita a produção discursiva é carregada de respostas a um já-dito, e assim o escrevente/falante estabelece uma série de inter-relações com o objeto de sua interpretação (BAKHTIN, 2015). É no jogo interlocutivo e dialógico que o sujeito, no lugar de escritor, vai construindo seus modos de dizer para de algum modo responder ao seu interlocutor e, no caso do memorial, narrar e deixar entrever seus posicionamentos discursivos e identitários a respeito da pergunta inicial que está expressa no modo de perguntar de Chauí (2000): *Para que Filosofia?*

Sabemos que esse modo de perguntar da filósofa brasileira vai tocar marcadamente em pontos cruciais ligados a uma voz social – que atravessa os sujeitos que são e estão ocupando o lugar de postulantes a filósofos –, a voz da utilidade da Filosofia.

Ancoramo-nos em Bakhtin para fundamentar a concepção de que toda resposta do sujeito na posição de escrevente/falante se orienta de maneira ativa a um aspecto interpretável e “[...] seu horizonte concreto-expressivo está indissolavelmente fundido com as respostas, com a objeção-aceitação motivada (ainda que implícita)” (BAKHTIN, 2015, p. 55).

Em relação ao processo de escrita, afirmamos que a atividade de elaboração do memorial corresponde às ações que nos levam a pensar em funções inerentes a uma prática social significativa para a comunidade universitária, uma vez que “ler e escrever são atividades inter-relacionadas. Assim escrevemos para alguém ler e lemos para compreender os sentidos do texto que alguém escreveu” (VIEIRA; FARACO, 2019, p. 8).

Dessa maneira, ler e escrever podem expressar ações que se revelam, na afirmação de Vieira e Faraco, e remetem-nos à importância da ativação de conhecimentos prévios do leitor para a sua atuação como agente das práticas de leitura e escrita com as quais deve se familiarizar na esfera universitária para se constituir como interpretante/escrevente habilitado nesse universo. Essa habilidade pode ser demonstrada bem ao modo de Bakhtin, pois todo texto tem autor, e não há palavras neutras na escrita e muito menos no discurso e, por essa razão, não se pode ler sem compreender o contexto socioideológico que mobiliza essas práticas, especialmente no trabalho de escritura do memorial.

### **Modos de dizer: um conceito em discussão**

Em nossos estudos e pesquisas (BRITO, 2016), discutimos que a abordagem de posicionamentos identitários num prisma discursivo, seguindo os postulados dos estudos da linguagem, especialmente os do Círculo de Bakhtin e da Análise do Discurso, considera que o sujeito assume várias posições, expressas pelos modos de dizer. Esses modos de dizer assumidos pelo sujeito revelam e constituem suas identidades em suas diversidades, correspondendo aos valores defendidos, consciente ou inconscientemente por ele, porque caracterizam a identidade social e ideológica.

Os estudos do Círculo do Bakhtin afirmam que a palavra é bivocal e, por essa razão, é determinada tanto pelo locutor (aquele

de quem procede) quanto pelo interlocutor (aquele a quem se dirige). Sendo assim, nos apresentamos uma noção de que o sujeito falante não é homogêneo, ele fala para um tu e, ao falar, o faz sempre em interação; por isso, devem-se considerar as interações discursivas<sup>3</sup> entre os interlocutores como princípio essencial da língua(gem), isto é, a marca fundante do sujeito: quando falamos não estamos sós.

As interações discursivas do sujeito falante, em contextos, evidenciam que os usos da língua(gem) nunca se dão de forma direta, ou seja, não tocam o real; às vezes o tangenciam em movimentos (trans)versos. Esses usos são sempre enviesados, dinâmicos, dialógicos, ocorrendo pela atitude/posição social do locutor para com a do interlocutor, expressando valores, que são ideológicos, carregados de tensões e conflitos, próprios da ação humana no e sobre o mundo (BRITO, 2016).

Os seres humanos, enquanto sujeitos falantes, são caracterizados pelos modos de dizer que revelam e constituem suas identidades em suas diversidades. Podemos perceber que, com certas ideias, com certos assuntos, com certas afirmações, temos a sensação de que elas “batem” com algo que temos em nós; convém lembrar que nem sempre esse processo acontece de forma consciente. Ora, esse algo é o que chamamos de interdiscurso, o saber discursivo, a memória dos sentidos que foram se constituindo em nossa relação com a linguagem (BRITO, 2016).

Os modos de dizer podem ser identificados como posicionamentos discursivos produzidos pelos sujeitos falantes; encontramos essa fundamentação em Bakhtin (2011, p. 300), quando este afirma que:

[...] o objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não é objeto do discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele. O objeto, por assim dizer, já foi falado, controvertido, esclarecido e julgado de diversas maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões de mundo, tendências. Um locutor não é o Adão bíblico [...].

---

<sup>3</sup> Remetemos o leitor ao texto de Volóchinov (2017) especialmente na parte que trata da palavra como o *médium* mais apurado e sensível da comunicação social.

Essa não exclusividade de produção dos modos de dizer por parte de um indivíduo falante é a marca característica do Círculo de Bakhtin quando enfatiza o modo como o sujeito enuncia/diz/fala/representa pontos de interseção que marcam as diferentes posições de sujeitos, e também dos diferentes discursos que se interpenetram e perpassam pela cadeia de outros discursos.

Prosseguindo nossa discussão, para a Análise do Discurso os modos de dizer estão conectados à noção de posicionamento discursivo e, por isso, são elementos constituintes dessa noção. Em nossos estudos (BRITO, 2016), destacamos que Charaudeau e Maingueneau confirmam que o posicionamento se manifesta no modo como se escolhem os gêneros e o modo de citar, ou seja, o modo de dizer. A identidade de posicionamento caracteriza a posição que o sujeito ocupa em um campo discursivo em relação aos sistemas de valor que aí circulam, não de forma absoluta, mas em função dos discursos que ele mesmo produz.

Charaudeau e Maingueneau (2014, p. 393) utilizam o termo posicionamento “como a posição que um locutor ocupa em um campo de discussão, os valores que ele defende (consciente ou inconscientemente) e que caracterizam reciprocamente sua identidade social e ideológica”.

Compreendemos, a partir dos pressupostos da AD, que os modos dizer são parte integrante das práticas sociais da língua(gem) e concordamos com Orlandi (2005, p. 11) quando esta evidencia que “[...] o dizer é aberto e também não tem um começo verificável: o sentido (sempre) está em curso”.

A partir dessa constatação de que os sentidos são sempre abertos, o texto deve e pode ser compreendido sob os fundamentos da AD como algo multidimensional e, assim, o analista do discurso pode apreender os modos de dizer que interpelam o sujeito pela história (ORLANDI, 2005).

Desse modo, a produção dos ditos e seus sentidos estão imersos na rede do interdiscurso e, conforme declara Orlandi (2005 p. 15), “o autor aqui é uma posição de filiação de sentidos, nas relações de sentidos que vão se constituindo historicamente e que vão formando redes que constituem a possibilidade de interpretação”.

Em outro estudo nosso (BRITO, 2019) discutimos que, em conformidade com a teoria foucaultiana, o sujeito pode assumir

diversas posições em suas práticas discursivas, o que caracteriza sua dispersão, negando a unicidade do sujeito e o inscrevendo no âmbito da linguagem. Isso se opõe à ideia de uma subjetividade produtora de verdades universais, uma vez que, no entendimento de Foucault (2013), a contradição é inerente ao discurso. Nesse sentido, o discurso deixa de ser a manifestação “majestosamente desenvolvida” de um sujeito pensante para se constituir um espaço de exterioridade, em que o sujeito pode ocupar diversos lugares.

Dessa maneira, o posicionamento discursivo pode ser concebido como sendo um domínio dos estudos sobre a enunciação; busca dar conta das estratégias e estruturas discursivas que compõem os diversos domínios dos discursos, proporcionando aos analistas confrontar comportamentos e critérios, reconhecendo os diversos posicionamentos aos quais os sujeitos se filiam (BRITO, 2019).

Esse trabalho de colocar a língua(gem) em funcionamento marca um aspecto fundamental que atravessa o discurso, porque “o sujeito da linguagem é descentrado, pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo controle sobre o modo como elas o afetam. [...] o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia” (ORLANDI, 2005, p. 18).

Em síntese, a AD, ao conceber e estudar noções sobre o discurso e modos de dizer, nos oferece uma chave de leitura para compreendermos que, ao falar (posição de sujeitos falantes), estamos realizando um processo de interpretação e que nós nos relacionamos com a língua(gem) enquanto exercemos funções e ocupamos lugares de dizer como: pai, mãe, cidadão, aluno, professor etc.

### **Percurso metodológico e análise dos dados**

Tomaremos como objeto de análise deste estudo posicionamentos discursivos assumidos e produzidos por alunos da disciplina de Lógica I na escrita do memorial ao reconstituir o histórico das práticas sociais de leitura e escrita de cada aluno (a), ou seja, o letramento, adotando como foco o registro de suas vivências como estudante de Filosofia, em especial no que se refere aos

fundamentos básicos dos princípios filosóficos: *atitude crítica, atitude filosófica, pensamento sistemático.*

Para tanto, como dito, baseando-nos no *corpus* constituído de memoriais produzidos nos últimos dois anos na disciplina citada e que constam do arquivo do professor-pesquisador, voltamo-nos para rastrear e identificar pistas/marcas linguístico-discursivas, presentes nesses textos/discursos, que sinalizem os posicionamentos discursivos construídos por esses sujeitos na atividade em cena marcadamente delineada nas condições de produção e no registro da leitura, discussão, comentários em sala de aula sobre o texto de Chauí (2000): “Para que Filosofia?” em diálogo com o professor produzido posteriormente pelos estudantes.

Ancorando-nos em premissas da Análise do Discurso, sabemos, a partir dos estudos de Orlandi (2005, p. 30), que “o dizer não é propriedade particular. As palavras não são nossas. Elas significam pela história e pela língua”. Elas indiciam um processo discursivo e enunciativo, a ser significado pelo analista do discurso à luz de um aporte teórico, porque “o sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele” (ORLANDI, 2005, p. 30).

A partir dessa premissa construída por Orlandi (2005), nossa análise do *corpus* selecionado para este capítulo se dará por meio de pistas linguístico-discursivas que serão apreendidas por nós para, sob o enquadre da AD, compreender os sentidos possíveis produzidos no e pelo discurso, pondo suas condições de produção em relação ao dizer, com sua exterioridade.

Dessa perspectiva, ainda com Orlandi (2005), os dizeres não são apenas mensagens a serem decodificadas, são efeitos de sentido, produzidos em condições determinadas. Sob esse enfoque, assumimos que nesse dizer reflete-se o trabalho do sujeito com e sobre a língua, com e sobre o discurso.

As pistas linguístico-discursivas, presentes no texto/discurso dos estudantes produtores do memorial, selecionados para este exame, são consideradas vestígios por meio dos quais se pode apreender o modo como esses sujeitos, enquanto alunos da disciplina de Lógica I<sup>4</sup>, constroem discursiva e enunciativamente um

---

<sup>4</sup> Afirmamos que o sujeito enquanto aluno de uma disciplina pode em seu discurso realizar um

posicionamento. Tal construção ou trabalho se reflete nos modos de dizer, de se posicionar em relação ao outro – o(s) interlocutor(es) em cena, aos discursos e/ou vozes mobilizadas –, de forma consciente ou não, e em relação ao seu próprio dizer, conforme Silva (2013).

Assumimos que um professor-pesquisador não faz uma interpretação desinteressada e neutra dos dados linguístico-discursivos quando concebe que a língua(gem) é uma atividade dialógica; e mais, “toda palavra dita é, por sua vez, subjetivada no ato de compreensão responsiva, [...] é um pequeno palco em que as ênfases sociais multidirecionadas se confrontam e entram em embate” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 140).

### **A aposta analítica**

As pistas linguístico-discursivas presentes na materialidade do memorial foram lidas e examinadas a partir de um quadro semântico e discursivo que, resumidamente, compreende as seguintes questões: *o que e como se diz e quem o diz* na situação de escrita em relação às práticas sociais de leitura e escrita do lugar de dizer de aluno.<sup>5</sup> Essas questões envolvem as condições de produção da escrita do memorial, as quais estão inscritas em um contexto socioistórico e ideológico mais amplo (estudante da educação básica, contato com gêneros discursivos escolares ou não, entrada para a universidade, entrada vocacional no âmbito do sacerdócio etc.). Isso, numa abordagem da Análise do Discurso, implica diretamente o que pode ou não ser dito: “todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tiram os sentidos” (ORLANDI, 2005, p. 31).

---

movimento de identificação com imagens, vozes de ser e posicionar-se nesse caso ocupante desse lugar discursivo (integrante de corpo discente específico) e assumir várias posições-sujeito, o que se caracteriza como sendo aquela posição que ocupa em espaço discursivo em relação aos sistemas de valor que aí circulam, não de forma absoluta, mas em função dos discursos que ele mesmo produz nessa esfera disciplinar, que é o curso de Filosofia e a matéria de Lógica I.

<sup>5</sup> Sabemos que na AD, em termos de exame analítico, não se prioriza o lugar do sujeito empírico, mas sabe-se que, ao ler e escrever, o sujeito de sua posição de simbolizar realiza um trabalho com e na língua(gem), revelando sua identidade.

Considerando a produção e o efeito de sentidos do dizer, selecionamos posicionamentos discursivos que se fizeram presentes na escritura dos memoriais de alunos de Lógica I (do lugar de dizer de aluno), neófitos no curso de Filosofia:

**PA1<sup>6</sup>:** “[...] afastei totalmente da prática religiosa e com isso me afundei na bebida e nas drogas, chegando até mesmo de morar na rua, e tornei um mendigo andarilho, procurei da forma mais perigosa de encontrar um sentido para minha carência de pai e mãe.”

“[...] fui paulatinamente degradando, e com isso pensei seriamente no suicídio, sendo que talvez em outro plano espiritual tivesse um sentido para viver. Todavia continuei bebendo e usando drogas sem a menor preocupação do que as pessoas poderia<sup>7</sup> dizer, ou seja, tentei preencher o vazio interior com coisas passageiras.”

“Com o passar do tempo, depois de passar alguns meses na rua, um grupo de missionário me encontraram no centro [...] e fui direcionado para uma casa terapêutica, nessa casa fiquei por nove meses, me tornei missionário da comunidade e comecei a fazer missão com os demais no centro [...], parecia que novamente eu havia enfim encontrado um sentido para viver, porem novamente nessa nova comunidade [...]”

**PA2:** “A vida tem seus altos e baixos, existem montes e planícies como todo jovem eu vivenciei. Fiz muitas experiências. [...] A vida não se faz só de experiência, e que às vezes negativas pelas companhias daqueles que [eu] achava serem os melhores, pelo contrário, me decepcionei. Envolvi no álcool e porque não nas drogas, onde os companheiros que dizem serem meus amigos me ofereciam.”

“A busca do diferente sempre fascina o jovem, pois não é apresentado ou não enxergamos algo melhor que sustenta as buscas

---

<sup>6</sup> PA1 se refere a: P – posicionamento; A – aluna (a) - e o numeral: 1 ... descreve a sequência e ordem em que aparecem no nosso exame analítico. Tratamos aqui de posicionamentos discursivos porque sabemos que pela AD o discurso se constrói com o dizer de sujeitos empíricos e nesse caso os dizeres selecionados foram de alunos que participaram da construção do memorial como atividade disciplinar de ensino e o uso dessa sigla foi para preservar a identidade dos escreventes em conformidade com as diretrizes da resolução 510/2016 do CNS/Ministério da Saúde em seus artigos I e III no inciso VII.

<sup>7</sup> Não faremos correção gramatical dos trechos que trazem os posicionamentos discursivos dos estudantes manteremos o original.

e aspirações. Porque vivi assim? Porque pensava assim? Porque caminhei por estes caminhos? [...]"

"Mas, grandioso é nosso Deus, infinita é a sua misericórdia. Informado e convidado por aqueles que realmente são amigos, fui convidado para participar dos grupos de Oração. Animados pelo Espírito Santo, fui mudando de vida. Vi que aí sim tinham os valores necessários para a minha sobrevivência. Tinha algo que poderia preencher e me trazer a felicidade que tanto procurava. Comecei a ser assíduo nos encontros de Oração o que muito me ajudou a superar as tentações que às vezes assediavam como acontecem com muitos jovens [...]"

Os dois posicionamentos discursivos apresentados acima podem revelar um modo de dizer do sujeito, do lugar de estudante de filosofia e postulante ao sacerdócio, que indica duplo movimento desse momento significativo e marcante para a entrada na vida religiosa. Podemos observar um primeiro movimento que está presente no modo como o eu se coloca no mundo antes da entrada na vida religiosa: "[eu] afastei totalmente da prática religiosa", [eu] afundei na bebida e nas drogas, chegando até mesmo de morar na rua, "[eu] envolvi no álcool e porque não nas drogas".

Esse posicionamento discursivo é refletido na forma como o sujeito fala de si inserido em experiências mundanas que estão intimamente ligadas às experiências com o uso de álcool e outras drogas e, com isso, evocam na formação discursiva religiosa<sup>8</sup> vozes-outras que antecedem o seu processo de conversão e também desvelam um mergulho de si em situações psicológicas de muita confusão e preenchimento de um vazio interior com coisas passageiras, marcando uma singularidade que, a partir da interlocução de um eu com o nós, ("onde os companheiros que dizem serem meus amigos me ofereciam") indica a influência de um nós ("até de tentações que às vezes assediavam como acontecem com muitos jovens").

Observamos o segundo movimento que vem marcado pela interpelação de uma voz de conversão que atravessa o eu desse sujeito: "[eu] fui direcionado para uma casa terapêutica, nessa casa [eu] fiquei por nove meses, [eu] me tornei missionário da

---

<sup>8</sup> Estamos operando com o conceito que foi produzido por Pêcheux (2014).

comunidade e comecei a fazer missão com os demais no centro”. “Mas, grandioso é nosso Deus, infinita é a sua misericórdia [...] [eu] fui convidado para participar dos grupos de Oração. Animados pelo Espírito Santo, [eu] fui mudando de vida. [eu] Vi que aí sim tinham os valores necessários para a minha sobrevivência.”

Podemos ilustrar esse duplo movimento do Eu (constituição da identidade de si) expresso nos posicionamentos discursivos de estudantes, escritores do memorial, considerando os já-ditos constituidores da formação discursiva religiosa: um antes (vida mundana) e um depois (vida religiosa):

**Quadro 1 – Posicionamento e reposicionamento do sujeito - modos de dizer de si - o EU**

<b>Movimento 01</b> - traços linguístico-discursivos da vida mundana	Mudança - deslocamento Razão de ser do deslocamento	<b>Movimento 02</b> – traços linguístico-discursivos da vida religiosa
<b>Estar perdido no mundo</b> – um posicionamento de si	<b>A busca</b> - um princípio de (re)alocação de si	<b>O encontro do caminho</b> – um reposicionamento de si
me <u>afundei</u> na bebida e nas drogas, chegando até mesmo de morar na rua/ A busca do diferente sempre <u>fascina</u> o jovem	Porque <u>vivi</u> assim? Porque <u>pensava</u> assim? Porque <u>caminhei</u> por estes caminhos?	<u>grandioso é</u> nosso Deus, infinita é a sua misericórdia. <u>Informado e convidado</u> por aqueles que <u>realmente são amigos</u>
<u>procurei</u> da forma mais perigosa de encontrar um sentido para minha carência de pai e mãe.	<u>fui mudando</u> de vida. Vi que aí sim tinham os valores necessários para a minha sobrevivência	<u>me tornei</u> missionário da comunidade e <u>comecei a fazer missão</u>

Fonte: dados do arquivo do professor-pesquisador.

Considerando o que Orlandi preconiza: “o mundo não pode ser considerado um complexo de coisas acabadas, mas um processo onde as coisas e os conceitos estão em incessante movimento gerado por mudanças qualitativas” (ORLANDI, 2012, p. 73), nesse Quadro 1 ilustramos movimentos na escrita do sujeito que deixam entrever posicionamentos e (re)posicionamentos de si (traços linguístico-discursivos sublinhados). Esses movimentos vão desvendando marcas discursivas atravessadas por vozes-outras e representadas no processo do *estar perdido no mundo* passando pela *busca – princípios de realocação de si* até *ao encontro do caminho* em outro tipo de vida, a religiosa, e assim demonstram um pertencimento que pode enunciar outra (com)posição de identidade – razão de ser do deslocamento

flagrado no modo de perguntar – na história desse estudante de filosofia: entrar e ser acolhido na infinita misericórdia de Deus e se tornar missionário, ou seja, ser amparado pela vida religiosa como um sinal de mudança: “[...] que poderia preencher e me trazer a felicidade que tanto procurava.”

Outro posicionamento discursivo que merece destaque em nosso exame é o que denominamos de *(des)encontro* com a Filosofia:

**PA3:** “Existem perguntas a serem respondidas e vejo pessoas fazendo essas perguntas na maioria das vezes para os padres. Não faria jamais Filosofia apenas por desejo próprio, mas acredito que a Igreja em sua sabedoria a propõe justamente por isso.”

**PA4:** “No estudo da filosofia, encontrei uma certa dificuldade na disciplina de lógica, ficava confuso na sala de aula e não conseguia entender nada, pedi para sair da filosofia e argumentei para o formador que era desnecessário estudar filosofia, defendia a ideia de que para ser irmão religioso não precisava da filosofia, [...]”

**PA5:** “O que a filosofia implica na minha vida? A filosofia serve para que eu possa entender com clareza os conceitos que são usados no meu dia a dia e como também na ciência, na arte e na religião? Novos métodos e linguagem diferente. Estou buscando acostumar, adaptar, mas sei que será possível sim chegar e realizar meus sonhos”.

Os estudantes responderam à pergunta-título do capítulo de Chauí (2000): “Para que filosofia?” E, ao construírem sua réplica a esse já-dito, revelam aspectos importantes evidenciados em traços linguístico-discursivos como sinais de certa recusa ao estudo da Filosofia, por meio de modos de dizer que podem indicar negação: “Não faria jamais Filosofia apenas por desejo próprio,” “argumentei para o formador que era desnecessário estudar filosofia”, “Estou buscando acostumar, adaptar [...]”. Essa possível negação em relação ao estudo de filosofia responde a uma formação discursiva, que denominaremos de discurso do cotidiano, ao modo de Volóchinov (2017), fazendo ecoar uma voz outra a respeito da (in)utilidade da filosofia, ou seja, um atravessamento de que fazer esse curso de graduação é algo não necessário e ou descabido.

Nesse posicionamento de réplica, notamos um modo de dizer que pode explicar o *desencontro* com a filosofia e mostrar o que isso pode representar na vida de um estudante que chega a essa

graduação. A filosofia, enquanto formação universitária, se apresenta como requisito fundamental para a formação de um futuro religioso, e isso pode produzir questões como: “O que a filosofia implica na minha vida? A filosofia serve para que eu possa entender com clareza os conceitos [...] Existem perguntas a serem respondidas e vejo pessoas fazendo essas perguntas na maioria das vezes para os padres.”

Esse modo de perguntar dos estudantes pode ser revelador de que a filosofia marcadamente os interpela, enquanto um saber *questio-na-dor*, e propõe uma autorreflexão que às vezes causa incômodo e ou desafios: “encontrei uma certa dificuldade na disciplina de logica, ficava confuso na sala de aula e não conseguia entender nada, pedi para sair da filosofia.” “Novos métodos e linguagem diferente. Estou buscando acostumar, adaptar, mas sei que será possível sim chegar e realizar meus sonhos.”

### **Considerações finais**

Analisamos neste capítulo sobre o memorial enquanto gênero textual discursivo, possibilidades de apreensão de modos de dizer que necessariamente podem ser compreendidos como elementos significativos de narrativas de estudantes de Filosofia: sua dificuldade em entrar para a vida religiosa e também para a vida universitária. Essa dificuldade pode ser desvelada nas representações dos posicionamentos e reposicionamentos de si, especialmente para a mudança de comportamento quando de sua entrada no campo do tornar-se religioso.

Os modos de dizer representados aqui são reveladores de posicionamentos discursivos e identitários presentes na escrita de memorial de universitários na disciplina de Lógica, porque indicaram o comprometimento de sujeito no lugar de dizer de aluno em responder à pergunta: para que filosofia? E assim pôde mostrar como se processam os atravessamentos do discurso do cotidiano em relação a (in)utilidade da filosofia.

Sem ter a pretensão de generalizar esse desencontro com a *filo-sofia* flagrado nesses modos de dizer, estes nos fazem pensar na necessidade de cada vez mais apresentarmos aos jovens que chegam à Universidade, não só no curso de Filosofia, de maneira dialógica, crítica e reflexiva, o valor, o sentido e a finalidade de estudar e

conhecer esse campo do saber fundante das Ciências Humanas, particularmente o encontro com o Humanismo.

Esses alunos, como sujeitos heterogêneos, atravessados pela ideologia, pelo inconsciente, em seus posicionamentos discursivos, vão dar respostas com palavras que são resultado de posições sempre ativas do dizer no tocante ao para quê Filosofia, pois sempre em todo seu percurso profissional e de vida terão de se haver com as palavras alheias que povoam o mundo dos seres falantes e do qual eles (sujeitos que vão tornar-se bacharel e ou religioso) pertencem, fazem parte e, portanto, deverão oferecer contrapalavras para darem sentido a sua existência (de fazer a formação em filosofia), respondendo ideologicamente pelo seu modo de dizer, mesmo quando forem interpelados por formações discursivas e sociais provenientes do Discurso Religioso, Discurso do Cotidiano e Discurso Universitário.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. 476 p.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Teoria do romance I: a estilística**. Tradução de Paulo Bezerra, São Paulo: Editora 34, 2015. 254 p.
- BRAIT, Beth. Perspectiva dialógica. In: BRAIT, Beth; SILVA, Maria Cecília Sousa e (org.). **Texto ou discurso**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 9-29.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução 510/2016**. 07 abr. 2016. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Ministério da Saúde. 24 maio 2016.
- BRITO, Robson Figueiredo. **Posicionamentos discursivos e identitários de sujeitos universitários em experiência de letramento acadêmico em um curso de Direito**. 2019. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, PUC Minas, Belo Horizonte, 2019.
- BRITO, Robson Figueiredo. **Um estudo da construção de posicionamentos identitários assumidos por estudantes pibidianos em relatos orais sobre a temática do tornar-se professor**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) Programa de Pós-graduação em Letras, PUC Minas, Belo Horizonte, 2016.

- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. Tradução Fabiana Komesu. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014. 555 p.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo, Ática, 2000. 567 p.
- FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber**. Organizado por Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013. 390 p. (Coleção Ditos & Escritos, 4).
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 6. ed. São Paulo: Pontes, 2005. 100 p.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia**. Campinas, SP: Pontes, 2012. 239 p.
- PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni Orlandi. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2014. 287 p.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 73-133.
- VIEIRA, Francisco Eduardo; FARACO, Carlos Alberto. **Escrever na universidade: fundamentos**. v. 1. São Paulo: Parábola, 2019. 126 p.
- VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. Tradução Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo, São Paulo, Editora 34, 2017. 376 p.

## CARTOGRAFANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO PARA TURMAS DO 1º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM TEMPOS DE PANDEMIA

SOARES, Alexandre Gomes<sup>1</sup>

### Introdução

O presente trabalho tem como objetivo geral cartografar práticas pedagógicas<sup>2</sup> de alfabetização e letramento para turmas do 1º ciclo do ensino fundamental em tempos de pandemia. O Brasil conta nos anos iniciais do Ensino Fundamental com 109.644 escolas de acordo com o Censo da Educação Básica divulgado em 2020 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL,2020). Tal número demonstra de forma inicial os desafios e as possibilidades que temos para refletir e analisar o campo educacional. Nesse sentido, cabe pensar na multiplicidade e diversidade de práticas pedagógicas que acontecem em nosso território. Pensar a alfabetização e letramento no território brasileiro no cenário de uma pandemia de escala planetária é desafiador, pois requer políticas educacionais sólidas e abertas para readaptações.

A alfabetização e letramento requer da docência conhecimentos e fundamentos psicológicos, fonológicos (ouvir os sons da palavra e representar esses sons), linguísticos e sociolinguísticos (forma diferentes de fala). De acordo com Magda Soares a aprendizagem inicial da língua escrita envolve dois processos, tais como: a alfabetização e letramento. A alfabetização é o processo de aprendizagem do sistema de representação dos sons da fala, em outras palavras, como transformamos os sons da fala (fonemas) em letras ou grafemas. Isso não significa a redução de

---

<sup>1</sup> Pós-Doutor em Educação pela UFMG. Doutor em Educação (USP), Mestre em Educação Tecnológica (CEFET/MG). Licenciado em Pedagogia pela UNINOVE, Bacharel Licenciado em História pela PUC-Minas. Possui experiência nas áreas de gestão, docência e formação docente. E-mail:prof.alexhis@gmail.com

<sup>2</sup> A compreensão de prática pedagógica neste texto tem como referência o conjunto dos processos, influências, estruturas e ações que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando a formação do ser humano (LIBÂNEO, 2001, p.7).

apenas o domínio da codificação ou decodificação. A língua tem funções sociais de interação e socialização.

A metodologia do estudo orienta-se pela pesquisa exploratória e bibliográfica com base em pressupostos teóricos de autoras e autores como Libâneo (2013), alfabetização e letramento na concepção de Soares (2004, 2013, 2014, 2016 e 2020), função social da escola na percepção de Oliveira et. al. (2008). Na busca de dissertações de mestrado e teses de doutorado em educação na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES não foram localizadas produções que versaram diretamente com os marcadores de práticas pedagógicas de alfabetização e letramento no 1º ciclo no contexto da pandemia uma vez que tais produções têm aproximadamente uma duração de 2 anos e 4 anos respectivamente, com exceção de uma tese de doutorado que tem foco abarcar como as políticas públicas inter-relacionam perspectivas de formação literária, constituição de espaços de leitura e alfabetização.

No *Google Acadêmico* utilizei palavras-chaves combinadas para captar o maior número de pesquisas divulgadas, tais como: práticas pedagógicas, pandemia, 1º ciclo do ensino fundamental, ensino remoto, ensino remoto emergencial, alfabetização e letramento. Tais palavras foram cruzadas sob diversas perspectivas para a identificação do maior número de produções, porém as produções ainda estão dispersas e escassas. De forma complementar busquei no *Google Acadêmico* produções com essas palavras-chaves e dossiês que tivessem como temática a educação e a pandemia.

A intenção de mapear as práticas favoreceu o contato com diversas reflexões, tais como: As práticas pedagógicas propiciam que tipos de ensino e aprendizagem neste contexto? Quais os desafios e as possibilidades que tais ações pedagógicas erigem no campo educacional? O que os docentes, os estudantes e os responsáveis por esse público relatam sobre as práticas? Tais questões intermediárias denotam brevemente a complexidade que temos enquanto defesa de uma educação de qualidade.

Castilho (2020) elaborou um relato de experiência a partir de suas vivências enquanto professora e coordenadora pedagógica na rede municipal de ensino de União da Vitória (Paraná). O objetivo principal foi descrever ações pedagógicas na pandemia e como a

adoção do ensino remoto no ensino fundamental I. Indica a criação de grupos *WhatsApp* com os responsáveis pelos estudantes, aulas diárias com três horas de duração em canal de televisão propiciada pela iniciativa do estado, a entrega quinzenal de materiais impressos para aqueles que não possuíam rede de Internet, a elaboração de um site pela prefeitura com atividades e outros recursos pedagógicos (jogos, roteiros de estudos, livros de literatura infantis em formato digital), a divulgação de ações educativas em rádios locais. Embora descreva que a maioria das famílias participaram das atividades no ensino remoto, o presente relato não apresenta dados estatísticos sobre a adesão da comunidade escolar no tocante às ações pedagógicas. O relato da profissional se refere a todo ensino fundamental ofertado na rede e indica ações ligadas à formação docente sobre planejamento, tecnologias pela rede no momento, as dificuldades encontradas pelos docentes na adoção de novas tecnologias neste contexto.

Cunha et. al (2020) refletiram sobre estratégias de educação remota implementadas nas redes estadual e municipal de ensino do Rio de Janeiro. A metodologia adotada foi entrevistas com os docentes das redes mencionadas. Os autores e a autora descreveram brevemente as diversas expressões da educação remota no contexto pandêmico nessa região abordando a gestão da política pública de educação permeada por dados de 2019 do Censo da Educação Básica. Por meio dessa abordagem identificaram as seguintes práticas pedagógicas produzidas, tais como: atividades via *WhatsApp* e *Facebook*, atividades impressas com questões cotidianas, como interpretação de texto, notícias sobre COVID-19, jogos e passatempos. Site institucional da MultiRio<sup>3</sup> com diversos recursos audiovisuais, aulas virtuais no *YouTube*, *Google Classroom*<sup>4</sup> com materiais variados. As percepções da equipe de docentes entrevistada evidenciou desconforto com a utilização do *WhatsApp* como recurso para ensinar, bem como a adoção de educação a

---

<sup>3</sup> Empresa Municipal de Múltiplos Meios criada em 1993 e vinculada à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro.

<sup>4</sup> Google Sala de Aula é um serviço gratuito para escolas, organizações sem fins lucrativos e qualquer usuário com uma Conta do Google pessoal. Para maiores informações acesse <https://classroom.google.com/u/0/h> Acesso: 01 Jul 2021.

distância sem uma formação para os profissionais e introdução desses recursos juntos aos estudantes.

Amorim e Amaral (2020) expuseram em sua produção científica os desafios e potencialidades da alfabetização por meio de duas crianças, sendo uma no interior do RJ e outra na Capital. Nas pesquisas científicas realizadas até o momento foi uma das produções encontradas com maior detalhamento dos tipos de práticas pedagógicas realizadas. As práticas descritas são vídeos aulas com conteúdos de alfabetização e letramento disponibilizados no Youtube, aulas síncronas, livros didáticos impressos, cadernos, livros digitais, *Lalilo* (jogo digital de língua), Rallye lecture<sup>5</sup> (plataforma de leitura). A utilização de recursos, como o *Microsoft Teams*, portfólio digital, *Padlet*, *Zoom* digital. A pesquisa de cunho qualitativo contou com os relatos, o empenho das famílias e a escuta próxima dos sujeitos envolvidos. As autoras indicam que as crianças situadas em escolas diferentes se adaptaram com o modelo de Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Meneses, França e Lopes (2020) avaliaram treze *lives* sobre a alfabetização de crianças e demonstram que esse recurso tecnológico tem sido um meio relevante para a reflexão, o compartilhamento de saberes no cenário pandêmico, bem como possibilita que os participantes apresentem suas análises, percepções e críticas ao ensino remoto no formato que tem sido implementado no território brasileiro. A produção de dados sistematizadas por essas autoras indicam relatos de práticas pedagógicas caracterizadas por leitura de textos literários pelo professor por meio de áudios e/ou vídeos; indicação de atividades de observação de rótulos de produtos disponíveis em casa; identificação de palavras escritas em objetos da casa; observação e discussão de notícias sobre a pandemia; elaboração de listas de palavras com diferentes finalidades e propostas; realização de brincadeiras com os sons das palavras; escrita de nomes de vídeos, jogos e filmes vistos em casa; exploração de letras no contexto das palavras: início, final etc; incentivo à leitura

---

<sup>5</sup> Lalilo, que é composto apenas por jogos para o aprendizado do Francês e uma plataforma de leitura, chamada Rallye lecture. Para maiores informações acesse <https://rallye-lecture.fr/>. Acesso: 01 Jul 2021.

de palavras no chat nas aulas online (quando houver possibilidade de aula online).

Ferreira, Ferreira e Zen (2020) analisaram as escolhas encontradas pelas professoras alfabetizadoras para oferecer as condições indispensáveis para a apropriação da leitura e da escrita no Ensino Remoto Emergencial. A pesquisa teve como base a narrativa de três docentes alfabetizadoras de uma escola privada situada em um município baiano. As pesquisadoras retomam diretrizes pedagógicas publicadas na instância federal, estadual e municipal com o intuito de situar as práticas adotadas pelas docentes. Delineiam atividades síncronas durante as aulas na plataforma com a professora e assíncronas com o apoio dos familiares. A exibição de músicas, brincadeiras, figuras, construção de portfólio, escrita espontânea, leitura, contos, bem como atividades via *WhatsApp* dos pais, *WhatsApp* específico para cada turma, a indicação de jogos, o emprego de livro didáticos e paradidáticos, devolutiva das atividades via *WhatsApp*, atividades com questões abertas e questões de múltipla escolha.

Ferreira, Santos e Machado (2020) apontam uma experiência de Alfabetização e Letramento em uma escola pública de Mineiros-Goiás. Trata-se de um ensaio com foco na experiência de uma turma de 1º ano e 2º ano do ensino fundamental. Como ponto de partida nas experiências de gestão, coordenação pedagógica e professora regente do ciclo de alfabetização em escola pública descreveram ações educativas que foram produzidas por meio de sequências didáticas baseadas em livros literários, gravação de vídeos, atividades impressas quinzenais, ligações de vídeos, aulas remotas via *WhatsApp*. Descreveram os desafios de realizar tais atividades síncronas uma vez que era recorrente a ausência de equipamentos de celular, Internet e a incompatibilidade de horários de trabalhos da docência e a disponibilidade das famílias.

A Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf) divulgou em 2020 um relatório técnico parcial de uma pesquisa cujo objeto de estudo é o ensino remoto no campo da alfabetização durante a pandemia Covid-19. A amostra da pesquisa é constituída por 14.730 docentes que responderam à pesquisa. Ele teve apoio na divulgação da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) em alguns estados e municípios. Essa pesquisa propicia alguns

levantamentos e análises parciais fundamentais para o objeto da pesquisa que propomos, pois levanta características dos profissionais da educação envolvidos na alfabetização, tais como: formação acadêmica, localização de atuação profissional, pertencimento étnico racial, etapas de ensino em que atua, tempo de experiência na docência, ações de formação continuada ou não, percepções sobre o ensino remoto, a preparação para o trabalho remoto, as ferramentas e plataformas usadas no ensino remoto, desafios do trabalho remoto no âmbito da alfabetização, a participação dos estudantes no ensino remoto, os recursos utilizados no planejamento do ensino remoto (ABAlf, 2020).

Moreira e Santos (2021) discutem o reflexo da pandemia Covid-19 e a retomada do ensino emergencial no estado da Bahia no âmbito da Educação do Campo. A pesquisa foi conduzida pelo Grupo de Estudos e Pesquisa Movimentos Sociais, Diversidade Cultural e Educação do Campo e Cidade – GEPEMDECC - na Universidade Estadual da Bahia. A pesquisa teve como sujeitos 756 docentes da educação básica e do ensino superior em todo o território, sendo que a produção não especifica a divisão de docentes de cada nível. Os autores indicam a reflexão no contexto da educação do campo, porém as análises envolvem outras modalidades educacionais, tais como: Educação de Jovens e Adultos, Educação Quilombola, Educação Especial, Educação Profissional. Além dessa amostragem, tem-se dados dos educadores sobre o acesso à Internet, sendo que 49,6% tem acesso próprio e 41,4% tem acesso compartilhado com outras pessoas.

Pagliariini e Martins (2021) analisaram práticas multiletradas realizadas com um estudante da rede municipal de Balsas (Maranhão) que possui paralisia cerebral no contexto do ensino remoto. A pesquisa envolveu a mãe do estudante e o aluno por meio de uma pesquisa-ação no segundo semestre de 2020. A pesquisa analisou estratégias didática no âmbito do multiletramento e ensino. A criança de 9 anos é matriculada no 2º ano do Ensino Fundamental teve contato com aulas síncronas que ocorriam uma vez por semana, bem como aulas assíncronas acompanhadas de sua mãe e professora via Google Meet, contação de histórias infantis e que estiverem acessíveis em vídeos no Youtube. As atividades foram produzidas após uma sondagem e a partir disso atividades ligadas a cores,

animações no Power Point eram enviadas também via *WhatsApp* para a mãe da criança, bem como as devolutivas do estudante eram enviadas pela mãe por esse aplicativo para a professora. Cabe destacar um registro da mãe e da criança realizando a atividade e com o envio para a professora conforme a figura 1.

**Figura 1- criança realizando atividade adaptada de Português**



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

Na pesquisa também foi descrito a visita semanal na casa da família mesmo neste contexto pandêmico para levantar as percepções da mãe sobre as experiências de ensino-aprendizagem, inclusive sua afinidade com a tecnologia e outras sensações das pesquisadoras nessas visitas a família com o desenvolvimento dessas práticas pedagógicas.

Galindo et. al (2021) problematizam o desenvolvimento de atividades com crianças do 2º ano do ensino fundamental em uma escola pública de Fortaleza na perspectiva de uma professora que leciona para uma turma com 29 crianças, sendo 2 crianças com deficiência. A professora relata que suas aulas acontecem pela plataforma do *WhatsApp*, sendo que há um grupo gerido pela docente com os responsáveis. A rotina pedagógica ocorre da seguinte forma: a docente disponibiliza atividades da semana e no cotidiano os responsáveis vão enviando fotos ou vídeos. A docente fica à disposição para oferecer suporte e dialogar sobre as dúvidas, realizar orientações com os responsáveis com o objetivo de repassar para as crianças. A professora estabelece um contato em particular com os responsáveis naqueles casos nos quais não há envio de atividades, porém nem sempre esse contato surte o efeito esperado conforme relato da docente. A docente expressou sua percepção

quanto ao nível de alfabetização das crianças e relatou que a maior parte dos estudantes estão no nível alfabético, sendo que 3 no nível pré silábico e 4 silábico alfabético. Nessa turma foi destacada uma dimensão avaliativa sobre as práticas e a perspectiva de analisar o processo de desenvolvimento.

França et. al (2021) analisaram a compreensão de seis docentes que atuam em uma escola da Rede Municipal de ensino em Porto Velho (Rondônia) sobre a precarização da prática pedagógica na adoção do ensino remoto durante a pandemia. O foco das autoras era identificar a pertinência e o que era impertinente em relação às condições de trabalho docente. Nessa direção foi possível captar também ações pedagógicas do processo de ensino e de aprendizagem junto aos estudantes. As práticas pedagógicas mencionadas pelo grupo de docentes foram a elaboração de atividades impressas, o uso dos livros didáticos, a gravação de vídeos explicativos sobre os conteúdos, a utilização de redes sociais para comunicação com as os representantes dos estudantes, criação de grupos no *WhatsApp* e envio de áudios e vídeos com explanação das unidades temáticas.

Santos et. al (2021) descrevem sobre a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem em Jeremoabo (Bahia) no cenário da pandemia. Por meio de uma entrevista semiestruturada com dez docentes pertencentes ao quadro da rede pública de ensino da cidade, analisaram como esses profissionais lidam com as tecnologias digitais no ensino remoto. Os docentes relataram práticas pedagógicas compreendidas como vídeos educativos, utilização do *Google Classroom*, atividades enviadas via *WhatsApp*, aulas remotas via Plataforma Zoom. Os autores e a autora concluem a dificuldade de inserção de estudantes no mundo digital em virtude das desigualdades que se ampliaram no país, a insuficiência de materialidade digital e conectividade.

Teles et. al (2021) realizaram um estudo sobre o ensino remoto e os impactos nas aprendizagens na Bahia, especificamente um mapeamento das percepções sobre as aprendizagens construídas neste período de pandemia. As pesquisadoras refletiram sobre a eficácia das aprendizagens no ensino remoto durante um período de nove meses e os desafios que são colocados por essa prática pedagógica. A metodologia não é explicitada de forma clara no

artigo, porém percebe-se ações pedagógicas descritas por um docente como a apresentação de livros, músicas, peças de teatro, visita a museus e espaços culturais de forma virtual em aulas *online*. De forma complementar descreve a utilização de *links* sobre o conteúdo da aula. Na narrativa de uma mãe cuja criança está matriculada no 3º Ano do Ensino Fundamental descreve que não houve menor aprendizagem neste momento e destaca que o método já era apostilado, porém com acréscimo da plataforma digital da editora. Indica que a professora da filha solicita resposta individualizada de cada criança no *chat* e assim mediando o conhecimento das crianças. A genitora sinaliza preocupação com o formato avaliativo, pois não fica muito claro esse formato. O relato de uma mãe cujo filho encontra-se no 1º Ano do Ensino Fundamental já indica outra percepção sobre o ensino remoto. Descreve que não percebeu avanço no aprendizado do filho e afirma que houve até recuo na aprendizagem. Destaca a complexidade de manter o foco no ambiente doméstico.

A pesquisa de Frambach buscou “[...] compreender como as políticas públicas inter-relacionam perspectivas de formação literária, constituição de espaços de leitura e alfabetização e como estas são atuadas no contexto das práticas escolares” (FRAMBACH 2021, p.9). A tese de doutorado da pesquisadora com a finalidade de compreender a formação literária teve como cenário duas escolas do ensino fundamental cariocas, documentos legais que norteiam essa política pública e análises de discursos de diretoras, pedagogas, profissionais que atuam nos espaços de leitura e professoras alfabetizadoras. Como a pandemia atravessou uma parte da pesquisa foi possível identificar práticas de alfabetização descritas pela pesquisadora, tais como: feira literária virtual, lançamento de livros, sarau, contação de história e oficina de haicais.

Braga et. al (2021) apresentam um conjunto de estratégias e mecanismo pedagógicos utilizados em uma escola estadual indígena Tupinambá do Acúpe de Baixo na cidade de Ilhéus (Bahia). A pesquisa engloba um conjunto maior de níveis de ensino (educação infantil, ensino fundamental e médio). Por outro lado, para atender aos objetivos da pesquisa, foi focalizado apenas as práticas pedagógicas do ensino fundamental. Tais práticas descritas partiram de uma sondagem inicial realizada pelo grupo docente no início da

pandemia e a partir desse levantamento foram planejadas atividades em grupos destinadas a cada ano com foco especificamente em Língua Portuguesa, sendo que esse material elaborado foi entregue e aplicado na sala de aula invertida do ensino híbrido.

Leite (2021) apresenta um ensaio que analisa a alfabetização e letramento em uma escola estadual de Cáceres-MT para turmas do 3º e 4º ano do ensino fundamental. A autora busca analisar práticas pedagógicas adotadas para as aulas não presenciais. O relato da autora indica atividades de leitura de textos curtos e que fazem parte do dia a dia das crianças. De forma consecutiva eram realizadas devolutivas para os estudantes por meio de vídeos e áudios que eram enviados via *WhatsApp*.

Reis e Cardoso (2021) delinearão experiências, possibilidades e desafios dos professores do 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental com o intuito de promover práticas educativas interativas. As ações pedagógicas foram planejadas e construídas em blocos de atividades impressas no formato de sequência didática, vídeo aulas síncronas e assíncronas e áudio aulas de interação, indicações de links de Internet nos materiais impressos para acesso a outros conteúdos da Internet. Os recursos tecnológicos adotados nesta experiência educativa foram o celular, *WhatsApp*, *Google Meet*, a plataforma *Google for Education*. Constataram que os materiais impressos se compõem como a materialidade e prática pedagógica mais acessível com a adoção de complementar de produções audiovisuais como vídeo aulas assíncronas e síncronas e áudio aulas instrucionais para esse público pesquisado com a percepção de construção colaborativa entre os docentes.

Santos et. al (2021) buscaram apresentar a adequação de ações pedagógicas para o modelo de ensino remoto no contexto da pandemia e compartilhamento das experiências de docentes das turmas de 1º ano da Escola Classe 304 Norte, situada em Brasília, Distrito Federal. Dentre as pesquisas localizadas essa foi a segunda produção científica com descrições mais detalhadas de práticas pedagógicas com a intencionalidade de aplicação em tempos de pandemia, tais como: atividades enviadas semanalmente, videoaulas, vídeos, indicação de links referente aos conteúdos, músicas, filmes, livros virtuais: em vídeo, em áudio e também em extensão Formato Portátil de Documento (*Portable Document Format/PDF*), aulas

síncronas, utilização de plataformas baseadas em jogos, tais como o *Kahoot*<sup>6</sup> [2] e *Word Wall*<sup>7</sup> [3], jogos online, aulas síncronas, videoaulas gamificadas, material impresso, aulas síncronas em pequenos grupos, adoção de caderno de desenho e caderno meia pauta. As pesquisadoras demonstram que o processo de aprendizagem foi impactado na pandemia em virtude das diferenças sociais e pouco acesso aos equipamentos e redes adequadas para famílias que não dispõem de acesso aos recursos.

A partir dessas produções podemos observar um panorama dos recursos tecnológicos utilizados durante a pandemia no primeiro ciclo, com destaque para a identificação dos tipos e sua frequência enquanto estratégia educativa no processo de alfabetização. Diante do exposto, foi possível identificar que o recurso tecnológico *WhatsApp* figura com dez ocorrências, sendo a maior incidência na utilização para a proposição de práticas pedagógicas na alfabetização. Por meio dessa análise foi possível observar que tal ponto tem a mesma prevalência verificada pela pesquisa da Associação Brasileira de Alfabetização sendo o *WhatsApp* como a principal ferramenta utilizada nos (ABALF, 2020, p.192). Em segundo lugar o *Google Meet* foi identificado em três referências na produção de ações educativas. Para além disso, outras questões levantadas pelas pesquisas que demandam respostas urgentes para o enfrentamento da desigualdade social, da exclusão escolar, sugere a perspectiva de escuta dos profissionais da educação, dos estudantes, familiares e demais membros da comunidade escolar. Enfatiza-se a necessidade de aproximação das universidades com essa realidade brasileira com atenção para diagnósticos, proposições e parcerias fundamentais para o combate da situação de evasão escolar.

---

<sup>6</sup> Kahoot é uma plataforma de aprendizado que foi pensada com a possibilidade de criação de jogos com conteúdos educacionais e que apresenta a possibilidade de uso gratuito e pago.

<sup>7</sup> Word Wall é uma plataforma projetada para a criação de atividades personalizadas, em modelo gamificado, utilizando apenas poucas palavras. Embora seja ideal para aplicação com alunos em fase de alfabetização ou no uso para ensino de línguas estrangeiras para crianças e adolescentes, a plataforma é versátil e a multiplicidade de atividades que podem ser criadas abre espaço para uso em diversas disciplinas. Disponível em: <https://www.ufjf.br/ciensinar/2020/07/17/wordwall-crie-atividades-gamificadas-partir-da-associao-entre-palavras/>. Acesso em 20 jul. 2021.

## Considerações finais

O presente trabalho buscou mapear as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento no primeiro ciclo do ensino fundamental em tempos de pandemia. O presente trabalho respondeu o objetivo geral ao apontar que as práticas pedagógicas foram realizadas de forma diversificada em cada localidade encontrada, envolvendo uma complexidade de fatores vinculados ao acesso dos estudantes e profissionais da educação a recursos tecnológicos. Evidenciamos também que as práticas pedagógicas foram apresentadas em segundo plano no sentido de que os destaques se deram nos recursos tecnológicos, especialmente *WhatsApp* como a principal ferramenta utilizada e em segundo lugar o *Google Meet*.

Este trabalho analisou as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento no 1º ciclo do ensino fundamental em tempos de pandemia motivado pelo cenário que se instalou no âmbito das instituições escolares que tiveram seus espaços esvaziados em virtude do coronavírus, a ampliação da desigualdade social, a busca de plataformas educacionais pelas secretarias municipais e estaduais de educação e a reduzida literatura sobre a temática. Tal constatação aponta para a necessidade de pesquisas que abordem tais recursos e sua relação no campo educacional.

## Referências

- AMARAL, Arlene de P. Lopes ; AMORIM, R.M.A . Alfabetização por meio virtual: Alice no mundo da pandemia. **REVISTA APROXIMAÇÃO**, v. 2, p. 7, 2020.
- BRAGA, ANA CLÁUDIA VIEIRA; FEITOSA, Francisco Darci ; Adão, Jorge Manoel ; Melo, Larissa Costa . Pandemia e escolarização indígena: o enfrentamento da evasão escolar indígena pós-pandemia com o apoio da educação mediada pelas tecnologias. **REVISTA EMREDE - REVISTA DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA**, v. 8, p. 1-12, 2021.
- CASTILHO, E. M.. Escolas em tempos de pandemia: ações educacionais de um município do sul do Paraná. **Revista Ipê Roxo**, v. 2, p. 62-71-71, 2020.

CUNHA, T. C.; SCRIVANO, I. ; VIEIRA, E. S. . Educação básica em tempos de pandemia: padronizada, remota, domiciliar e desigual. **REVISTA INTERINSTITUCIONAL ARTES DE EDUCAR**, v. 6, p. 118-139, 2020.

FERREIRA, Lucimar Gracia; FERREIRA, L. G. ; ZEN, G. C. . ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA. **Fólio - Revista de Letras**, v. 12, p. 283-299, 2020.

FERREIRA, Suzanna Neves; SANTOS, Kelly Aparecida Carrijo; MACHADO, Gean Fábio Carrijo. OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES PARA ENSINAR EM TEMPOS DE PANDEMIA: ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA O CICLO ALFABETIZADOR. **Revista Educação Básica em Foco**, Goiânia, p. 1-7, 01 mar. 2021. Trimestral. Disponível em: <https://educacaobasicaemfoco.net.br/>. Acesso em: 01 jun. 2021.

FRAMBACH, Fernanda de Araújo. Discursos em mosaico: formação literária, espaços de leitura e alfabetização nas políticas públicas e em contextos da prática. **Tese de Doutorado em Educação**. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 365f, 2021.

FRANÇA, Rosângela De Fátima Cavalcante; SILVA, Ângela Aparecida De Souto ; FEITOSA, Débora Ferreira Da Silva . O ensino remoto na pandemia e a precarização da prática pedagógica de professores de Porto Velho: pertinências e impertinências. **Revista Educar Mais**, v. 5, p. 139-156, 2021.

GALINDO, Aline Fonseca Lopes; PARENTE, Rebeca Talia Ximenes; DIÓGENES, Lenha Aparecida Silva. Os efeitos da pandemia no processo da alfabetização das crianças: elementos de contextualização a partir da perspectiva docente. **Revista Arma da Crítica**, Fortaleza, ano 10, n. 14, p. 267-281, dez. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MENESES, M. M. N. L ; FRANÇA, A. C. G. ; LOPES, D. M. C. . A Alfabetização em tempos de pandemia: o que dizem as lives?. In: **Anais do XXV EPEN- Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação**, 2020, Bahia. Educação e (RE)Existência : Desafios da pesquisa e produção do conhecimento, 2020.

OLIVEIRA, João. F.; MORAES, Karine. N.; DOURADO, Luís. F. **Gestão escolar democrática**: definições, princípios e mecanismos de implementação Sala Ambiente Políticas e Gestão na Educação. In:

BRASIL. Ministério Da Educação. Secretaria De Educação Básica. Escola de Gestores da Educação Básica. 2. Ed. CD 1. MEC, 2008.

REIS, Elisangela Alves dos; CARDOSO, R. B. . Educação e ensino remoto emergencial: experiências, possibilidades e desafios do fazer educacional nos anos iniciais do ensino fundamental. **BRAZILIAN JOURNAL OF DEVELOPMENT**, v. 7, p. 1, 2021.

SANTOS, W. L. ; FERRETE, Anne Alilma SILVA SOUZA ; ALVES, M. M. S. . Cenários virtuais de aprendizagem como recurso pedagógico diante da pandemia do novo coronavírus. **Revista do Centro de Educação (SANTA MARIA. ONLINE)**, 2021.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 146-173, dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.18676/2237-998322014294>.

SOUZA, Maria José Francisco de; SOUTO, Kely Cristina Nogueira . Rotinas na alfabetização. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. (Org.). **Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. 1ed. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2014, v. 1, p. 293-294.

TELES, E. C.; CAMPANA, A.M.S.A.; COSTA, S. ; NASCIMENTO, F. . O ENSINO REMOTO E OS IMPACTOS NAS APRENDIZAGENS. **COMSERTÕES REVISTA DE COMUNICAÇÃO E CULTURA NO SEMIÁRIDO**, v. 9, p. 65-80, 2020.

## DIÁLOGOS COM UMA CRIANÇA (COM AUTISMO) POR UMA ESCOLA OUTRA: DEMOCRÁTICA E EMANCIPATÓRIA

NOVAES, Daniel (USF)<sup>1</sup>

### Introdução

Neste capítulo ensaio uma investigação, a partir das linguagens de um aluno com autismo, os sentidos que a educação escolar tem para si na relação com seus outros. A criança com quem dialogo tem nome fictício Miguel, de oito anos é, também, aluno do segundo ano do ensino fundamental de uma rede municipal do interior paulista. Nos diálogos aqui tecidos, parto da problemática que se apresenta com uso que se faz do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) nos espaços da escola. Este ‘manual’ descreve o autismo a partir de uma sintomatologia clínica que é tomada de antemão pelos educadores como condição para delineamento do trabalho pedagógico. Dentre as características marcantes para aferição dos indícios de autismo tem-se o não contato social, o interesse por objetos giratórios, gostos restritos, manipulação de objetos por cores, formas e padrões geométricos dentre outros.

Além das características descritas, há comumente, uma corrente de saberes tradicionais hegemônicos que preconizam a detecção precoce de tais sintomas ao conceber o corpo como fisiológico, condicionado, acabado. No espaço escolar, tal detecção se configura como umas das incumbências da atividade profissional do professor formado em pedagogia, pois, ao realizar os relatórios de desenvolvimento dos alunos espera-se que eles relatem as características de seus com vistas a marcar os motivos das ‘não aprendizagens’. Ora, se ao professor está incumbido da detecção de sinais precoces de autismo, a quem está destinado o trabalho pedagógico escolar com vistas à emancipação do sujeito? Me parece que essa atribuição ao professor tem se caracterizado, no espaço

---

<sup>1</sup>Formado em Pedagogia, especialista em Educação Especial com Ênfase em Deficiência Intelectual, Mestre e Doutor em Educação pela Universidade São Francisco. Atualmente é professor voluntário da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso na Universidade Federal de São Carlos.

escolar, em uma escola antidemocrática. Ou seja, se a própria escola se conduz por uma tipificação de homem, por uma padronização e em uma detecção precoce de sintomas, quais as possibilidades de constituição desses sujeitos para além do diagnóstico? Qual o papel e participação da escola na constituição humana?

Com base neste problemática, que parte de minhas vivências e experiências escolares/de pesquisa compreendo que, para se conceber uma escola democrática é primordial que os atores envolvidos no processo educativo estejam amparados por uma visão de homem como ser inacabado (FREIRE, 2020). Motivo pelo qual me fundamento no pressuposto freireano cuja concepção de homem, de mundo e do processo educativo são compreendidos por meio da dialética, o que implica, obrigatoriamente, olhar para/como o humano se forma no homem (PINO, 2005). Ainda a respeito da concepção de homem aqui assumida, destaco o que Vigotski (2018) pontua a respeito do papel da pedagogia, enquanto ciência, no estudo da criança. Para o autor, ela é o campo das ciências *responsável* pelo estudo da educação da criança, o que a classifica, também, como a “ciência da criança” (p. 18). Por esse motivo, ao estudar a criança se faz necessário que o professor formado em pedagogia delimite o que “é o objeto do estudo pedológico. Portanto, seria mais preciso dizer que a pedologia é a ciência do desenvolvimento da criança” (VIGOTSKI, 2018, p. 18).

Mas não seria possível olhar para o desenvolvimento da criança sem demarcar a característica fundante da linguagem em sua constituição. De acordo com Morato (2000), a linguagem tem função constituidora do sujeito e “podemos dizer da linguagem que ela é uma ação humana (ela predica, interpreta, representa, influencia, modifica, configura, contingencia, transforma) na mesma proporção em que podemos dizer da ação humana que ela atua também sobre a linguagem” (p. 155). Nesse sentido, a relação que se estabelece entre o método pedológico de investigação e a linguagem enquanto categoria de análise é de entrelaçamento, uma vez que, para olhar para o humano no lugar que assume socialmente é necessário buscar entender do que e de quem tal humano é constituído. Por essa razão, enquanto ciência, a Pedagogia munida do instrumento pedológico pode contribuir para a compreensão dos fenômenos sociais que

atravessam e constituem os cenários escolares e os sujeitos que se relacionam com eles.

Ademais, por se tratar da especificidade de o aluno ser uma criança com oito anos, cuja descrição de si pelo olhar do outro o coloca na especificidade do autismo, intento investigar suas linguagens pelo olhar pedológico, o qual compreendo a partir dos excertos de Vigotski (2018). No decorrer deste texto, trago alguns fenômenos que atravessam a escola e constitui o macro contexto escolar, esse movimento é necessário para se compreender os múltiplos contextos e ouvir as múltiplas vozes presentes no cenário educacional com vistas à uma escola democrática e emancipatória.

### O interesse pelo lugar escola

Escola é

... o lugar que se faz amigos.  
 Não se trata só de prédios, salas, quadros,  
 Programas, horários, conceitos...  
 Escola é sobretudo, gente  
 Gente que trabalha, que estuda  
 Que alegre, se conhece, se estima.  
 O Diretor é gente,  
 O coordenador é gente,  
 O professor é gente,  
 O aluno é gente,  
 Cada funcionário é gente.  
 E a escola será cada vez melhor  
 Na medida em que cada um se comporte  
 Como colega, amigo, irmão.  
 Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”  
 Nada de conviver com as pessoas e depois,  
 Descobrir que não tem amizade a ninguém.  
 Nada de ser como tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só.  
 Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,  
 É também criar laços de amizade, É criar ambiente de camaradagem,  
 É conviver, é se “amarrar nela”!  
 Ora é lógico...  
 Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer,  
 Fazer amigos, educar-se, ser feliz.  
 É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.  
 (Paulo Freire)

No ano 2000, com oito anos, iniciei os estudos na escola municipal de Educação Básica onde conheci Miguel. Anos mais tarde, 2019, e com o intuito de contribuir com a educação no município, em específico da escola do aluno, volto com nela na condição de professor-pesquisador.

A escola está localizada na periferia, e essa característica dá alguns indícios para a noção de escola e de aluno. Não é que o lugar determina o sujeito, mas ele afeta o modo como os sujeitos se constituem. A esse respeito, Dainez (2017) destaca o papel do meio social no processo de desenvolvimento. Para a autora, o meio se configura (in)frutífero, pois, ou pode oferecer condições favoráveis para a constituição da pessoa ou pode funcionar como um impedimento, visto que os modos de ser/estar da pessoa com deficiência são socialmente constituídos. Nesse sentido, os impedimentos encontrados na inserção em práticas sociais configuram-se como problema do sujeito, em decorrência de sua condição diagnóstica. O que concebo é que a escola é um meio social no qual habita a diversidade. Ou seja, a escola tem uma função social e se torna fundamental um trabalho pedagógico que descentralize o fazer do professor do laudo. Ademais, concordo com Dainez (2017), quando ela afirma ser necessário olhar para as especificidades que cada criança apresenta, pois ao fazermos isso, vislumbramos, de fato, uma escola para ‘todos’.

Mas essa compreensão do espaço escolar não me basta, é necessário reafirmar, assim como bem explica Paulo Freire na epígrafe deste item, que a escola ocupa lugar basilar na sociedade e faz parte do emaranhado enredo das relações com outras esferas sociais. A escola se movimenta, assim como Miguel, aluno com autismo acompanhado nesta investigação, pela dialética do singular-particular-universal. A este respeito, Martins (2015) argumenta o papel epistemológico da abordagem histórico-dialética: o trabalho não se funda em constatações à primeira vista, é necessário focalizar a historicidade do fato, o que envolve estarmos conscientes do papel representado por nós em uma sociedade capitalista e de produção. É fundamental que saibamos nosso lugar em uma sociedade que aliena e menospreza a vida humana e valoriza a coisa, a tipificação, em suma, de uma sociedade de produções.

Na epígrafe, Paulo Freire vislumbra uma escola que se articula com os dizeres de Viñao (2001) proferidos em meio a tormenta da Segunda Guerra mundial

Não apenas o espaço-escola, mas também sua localização, a disposição dele na trama urbana dos povoados e cidades, têm de ser examinada como um elemento curricular. A produção do espaço escolar no tecido de um espaço urbano determinado pode gerar uma imagem da escola como centro de um urbanismo racionalmente planejado ou como uma instituição marginal e excrescente (VIÑAO, 2001, p. 28).

Como dito, a escola onde realizei a pesquisa no ano de 2019 está situada em um município localizado no interior do estado de São Paulo, originário da construção da estrada de ferro que liga Santos à Jundiaí e pertence ao aglomerado urbano de Jundiaí. O desenvolvimento da cidade iniciou com uma olaria e, por meio do trabalho rural, se manteve até as instalações das atividades industriais. É nesse lugar industrial, tocado pela mão de obra rural, que a escola municipal está instalada. Antes de sua chegada, o bairro era a várzea de um córrego, com mata fechada. Para estudar, as crianças precisavam se deslocar aos extremos da cidade e para as regiões mais centrais. Da necessidade de uma escola próxima da residência dos alunos, constrói-se o prédio escolar, que se torna um marco na municipalização do ensino na cidade, (antes os anos iniciais do ensino fundamental eram ofertados pelas escolas estaduais).

**Figura 1:** Bairro da escola (que está em destaque)



Fonte: Google Earth

## O diálogo com Miguel é um diálogo com muitos MIGUEIS

E se somos Severinos  
iguais em tudo na vida,  
morremos de morte igual,  
mesma morte severina:  
que é a morte de que morre  
de velhice antes dos trinta,  
de emboscada antes dos vinte,  
de fome um pouco por dia  
(de fraqueza e de doença  
é que a morte severina  
ataca em qualquer idade,  
e até gente não nascida).  
Somos muitos Severinos  
iguais em tudo e na sina:  
a de abrandar estas pedras  
suando-se muito em cima,  
a de tentar despertar  
terra sempre mais extinta,  
a de querer arrancar  
algum roçado da cinza.  
Mas, para que me conheçam  
Melhor Vossas Senhorias  
e melhor possam seguir  
a história de minha vida,  
passo a ser o Severino  
que em vossa presença emigra.  
(João Cabral de Melo Neto, p. 92, 2007).

Miguel, a criança, que é um aluno com o diagnóstico de autismo também é '[o] Severino'. O menino tem oito anos, é moreno e sorridente. Na reunião de pais do quarto bimestre tive acesso ao seu prontuário disponibilizado pela professora. Esse material nos auxiliou na compreensão de seu percurso escolar.

De acordo com dados coletados do prontuário de Miguel, sua história na escola onde realizei minha pesquisa de doutorado em educação começou no ano de 2017, momento em que ele é transferido da cidade vizinha onde fazia acompanhamento em uma escola de educação especial. Na nova escola, Miguel foi matriculado no primeiro ano do Ensino Fundamental com seis anos, por fazer aniversário no mês seis, terminou o ano letivo com sete. Todavia, ele continuou a frequentar uma escola de educação especial, no

contraturno, com atendimento duas vezes por semana, por conta das dificuldades apresentadas na fala<sup>2</sup>. Consta em relato que ele é atendido também na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) da escola regular, no contraturno, uma vez por semana. Assim, além da escola regular Miguel frequenta atendimentos para suas necessidades específicas tanto na escola especial como no AEE três vezes na semana.

Em relação aos conteúdos escolares, na área da matemática, ele chega na nova escola reconhecendo os números do 1 ao 10 e contando do número 1 até o 29. Em Língua Portuguesa, escreve sem auxílio seu primeiro nome e, com auxílio do crachá, o sobrenome. Se comunica sem muita dificuldade e demonstra autonomia para expressar suas vontades como ir ao banheiro, comer e beber água. Sua relação interpessoal é muito boa, pois tem ótima convivência com seus pares, educadores e demais funcionários da escola.

De acordo com o relatório, em 2018, Miguel continuou no primeiro ano do Ensino Fundamental e iniciou o ano letivo na hipótese de escrita pré-silábica<sup>3</sup>, escrevendo seu nome inteiro sem apoio do crachá, além disso, registra a rotina que a professora escreve na lousa em seu caderno. Na área específica de matemática, reconhece os números de 0 a 30, na contagem oral, consegue até o 50. Com auxílio da professora, da estagiária, do material dourado e de outros suportes (tampas de garrafas), consegue resolver operações envolvendo adição e subtração. Em Língua Portuguesa, como consta em prontuário, Miguel participa de todas as tarefas propostas e a professora menciona que ele estava desenvolvendo sua oralidade.

No ano letivo de 2018 foram trabalhadas ainda estratégias de leitura, listas, parlendas, trava-línguas, produções coletivas e jogos da alfabetização, com foco para o processo de silabação e outras tarefas com vista à leitura, bem como tarefas diversificadas próprias para autismo. A professora de 2018 pontua que Miguel gosta muito de ventilador e da luz acesa e não tem problemas para realizar o dever de casa, pois sua mãe sempre o ajuda. Embora tenha um bom relacionamento com o grupo escolar e realiza as tarefas propostas, a

---

<sup>2</sup> Miguel tinha algumas trocas e omissões de fonemas.

<sup>3</sup> A escola se baseia nas etapas de alfabetização descritas por Emília Ferreira para avaliar o processo de alfabetização dos alunos.

professora conta que às vezes ele se mostra contrário a fazer algo que era solicitado por ela ou pela estagiária<sup>4</sup>.

Miguel passou para o segundo ano do ensino fundamental em 2019, ano da pesquisa. Segundo relatório pedagógico, em relação ao processo de alfabetização, encontra-se na etapa silábica com a hipótese de escrita silábica com valor sonoro. Escreve seu nome completo sem apoio do crachá e grafa palavras a partir da formação de sílabas.

Em matemática, reconhece os numerais do 1 a 50, com auxílio, identifica o antecessor e sucessor e tem dificuldade para realizar as quatro operações (adição, subtração, divisão e multiplicação). Miguel precisa de auxílio da professora e da estagiária para ler e interpretar as situações problemas, para isso, faz uso de material manipulativo como apoio. No quesito relacionamentos, os relatos são de que sua relação interpessoal é boa, mas Miguel é uma criança insegura e sempre espera por auxílio dos professores, da estagiária ou de algum colega para realizar as tarefas propostas, inclusive ir ao banheiro. Nas aulas de informática, a turma é dividida em duas, pois não cabiam todos os alunos no espaço, enquanto aguarda, Miguel realiza atividades de reforço e conta com auxílio da professora, do pesquisador e da estagiária.

A turma de Miguel é composta por 30 crianças, todas residentes nos bairros que ficam no entorno da escola. A situação financeira da turma, de um modo geral, não é muito boa. Notei isso quando a professora solicitou aos pais que economizassem 10 reais durante o ano a fim de permitirem que as crianças fossem ao cinema e para fazer um lanche em uma grande rede de *fast food* no dia das crianças. Mas o ano passou e grande parte dos pais não conseguiu guardar dinheiro e para que a turma toda fosse, a professora Quezia inteirou o dinheiro com verba própria. É nesse contexto que Miguel está inserido, com crianças que, embora não tivessem diagnóstico de alguma deficiência, também tinham dificuldades para serem “incluídas” em práticas sociais.

---

<sup>4</sup> Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012: “Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado” (BRASIL, 2012, n. p.).

No exemplo citado, a professora Quezia, ao pagar para aqueles que não tinham condição, os inclui. Não me cabe o julgamento se a atitude da professora está certa ou errada, ou questionar se o papel do professor é pagar a passagem e o lanche da criança no passeio, aqui contextualizo o lugar que a escola ocupa na vida de Miguel e de seus amigos e na sociedade. Esses contextos tocam a vida de Miguel, uma criança que é aluno, mas também é o Severino, cujos discursos dos outros o constituem como ser da esfera do singular, não por ser único, mas, por ser produto do todo, internaliza o mundo e o significa a seu modo. Ao olhar para Miguel na sala de aula apreendo alguns indícios de seus modos de participação em práticas sociais presentes na escola, para além do que os critérios diagnósticos dizem sobre ele.

No próximo subitem ensaio algumas proposições teórico-metodológicas para realização do trabalho/pesquisa com crianças/alunos (com autismo) via matriz histórico-cultural do desenvolvimento humano.

### **Discussão: releituras sobre e compreensão da pedologia como instrumento de pesquisa em Vigotski**

O referencial teórico que subjaz este estudo é a teoria acerca do desenvolvimento humano elaborado por Vigotski (1995a; 1995b; 2000; 2018) – perspectiva histórico-cultural. Tais proposições são fundamentais para se entender como ocorrem os processos de constituição dos alunos em diversificadas práticas sociais presentes na escola. Entre as palavras que imprimo neste texto me conduzo pelo objetivo de investigar, a partir das linguagens de um aluno com autismo, os sentidos que a educação escolar tem para si na relação com seus outros. Nas múltiplas trazidas para compor a trama deste texto busquei marcar os contextos macro que dão o tom do lugar político que ocupa Miguel enquanto aluno, criança, aluno com autismo e criança com autismo. As vozes dos outros atravessam o aluno no espaço escolar de tal modo, que me faz olhá-lo sempre à procura dele, afinal, quem é Miguel? Ou melhor, quem está Miguel.

A situação abaixo é um pequeno fragmento do cotidiano escolar que será olhado com base nos pressupostos teórico-metodológicos da abordagem pedológica.

**Contextualização:** é dia 5 de agosto de 2019, após a aula de Educação Física, as crianças retornam para a sala. Elas estão um pouco agitadas e a professora introduz a proposta da tarefa, solicitando aos alunos para se sentarem pois ela fará a leitura de uma fábula. É importante destacar que a tarefa proposta pela professora para todas as crianças é uma tarefa comum realizada em sala de aula cujo foco é a alfabetização. Miguel participa como os demais alunos, não houve uma adaptação. A professora Quezia olha para o professor-pesquisador e sorri, em seguida, fala para os alunos se sentarem para começarem a tarefa de Português: a fábula ‘A lebre e a Tartaruga’...

...**T. 32: Professor-pesquisador:** que bom que você escreveu...

**T. 33: Miguel:** é... eu esquevi sim, bem lindo!

Ele pega o celular que eu estava utilizando para filmar, coloca a câmera da frente, sorri e fotografa, *uma selfie*. A professora diz ‘olha que menino!’ e continua

**T. 34: Professora Quezia:** olha turminha, agora é para colar a tarefa no caderno.

Miguel começa a sorrir e pede

**T. 35: Miguel:** filma?

**T. 36: Professor-pesquisador:** estou filmando, cola...

Ele posiciona o verso da folha para cima, coloca uma gota de cola em cada e uma no meio, me olha para ver se estou filmando e continua a colar, sério. Coloca a folha no caderno, passa a mão, verifica se está sendo filmado e diz

**T. 37: Miguel:** Tchanan! Bem lindo! (e dá risada)

**Figura 2:** Miguel olhando para a câmera e fotografando uma *selfie*



**Fonte:** Acervo do pesquisador (2019).

Registro em diário de campo e videogravação, 5 de agosto de 2019.

Na situação de pesquisa o aluno faz um gesto ao pesquisador, solicita a celular de registro das situações de sala de aula e fotografa uma *self*. Ao fazer isso, e sabendo que não era o que o professor-pesquisador esperava daquela situação, diz no T.37 Tchanan! Bem lindo! (e dá risada). Olhado o gesto de Miguel do ponto de vista da pedologia em três movimentos que se enredam destacam-se dois pontos. O primeiro é o entendimento de desenvolvimento com base na pedologia; o segundo é o movimento de linguagem como categoria de análise do desenvolvimento que possibilita escutar o aluno com vistas a conceber uma escola outra: democrática e emancipatória.

Em direção ao primeiro ponto, compreendo que o desenvolvimento da criança, que neste estudo também é um aluno é complexo, temporal e, portanto, histórico.

Nesse ponto se encontram as idas e vindas, as singularidades dos casos e das pessoas, a construção da personalidade e o modo na qual a criança vai se constituindo, embora diferente de pessoa para pessoa, é esperado a cada etapa, um tipo de desenvolvimento. A temporalidade do processo histórico, não está reiterado na idade cronológica, muito menos a idade cronológica, está implicada no tempo. “O ritmo do desenvolvimento, a sequência das etapas que a criança percorre os prazos, que são necessários para que ela passe cada etapa não coincidem com o ritmo do tempo [...]” (VIGOTSKI, 2018, p. 18).

Mas como é possível flagrar os indícios de desenvolvimento, seu ritmo e as etapas que não coincidem com o tempo? Para isto é primordial voltar aos contextos macro que atravessam e colocam o aluno, que é uma criança com autismo, nos jogos dialógicos cuja linguagem, social, significa o mundo. A partir disso, as produções que se constroem em contextos sociais, ou seja, na relação com o outro, é internalizada pelo sujeito porque, para ele, tem/faz sentido. Vigotski (1995; 1997) afirma que ao nascer é o outro quem atribui sentidos às ações do sujeito, por isso, relacionar-se com ele pelo determinismo biológico é um impedimento para os processos culturais e sociais de desenvolvimento. O autor é contra a corrente determinista cujo olhar concebe o sujeito apenas por suas características congênitas (biológicas), e afirma que a necessidade de compreender os homens em suas inter-relações é primordial no processo de escolarização.

Este pensamento possibilita a crença no papel do aluno como sujeito que aprende e da intencionalidade da atividade de ensino do professor.

do ponto de vista do desenvolvimento, o valor de cada intervalo de tempo se define não pela dimensão desse intervalo – um ano ou cinco anos ou um mês –, mas pelo lugar dele no ciclo de desenvolvimento da criança. Isso está relacionado ao fato de que o tempo e o conteúdo do desenvolvimento mudam nos diferentes anos de vida e de desenvolvimento da criança (VIGOTSKI, 2018, p. 19).

Se o desenvolvimento é atemporal e histórico, e, não está diretamente implicado na idade cronológica, como saber qual lugar que ocupa o real desenvolvimento? Vigotski (2018) elucida pelo exemplo da certidão de nascimento frente à aquisição da linguagem. Para o autor, é por volta dos dois anos que, por vias gerais, as crianças começam a falar não apenas fragmentos, “mas emprega pela primeira vez, uma frase composta” (VIGOTSKI, 2018, p. 20). Então, se na certidão de nascimento das crianças da sala de Miguel, consta que todos nasceram no mesmo dia e horário, esse fator não se torna determinante para que todos estejam no mesmo nível de desenvolvimento. A esse respeito Vigotski (2018, p. 21) comenta que,

[...] saber determinar a idade pedológica da criança, ou seja, o nível do desenvolvimento em que se encontra é um dos principais procedimentos com os quais a pedologia opera. Ela opera com a idade pedológica da criança e o grau de divergência, para mais ou para menos, entre essa idade e a da certidão.

A afirmação do autor me permite entender que as crianças não se desenvolvem todas do mesmo modo e dá indícios de que o processo de educação escolar democrático e emancipatório não pode tem como ‘meta’, o treino de habilidades e competências. Como esperar que todos os alunos desenvolvam no mesmo ritmo, se o significado das práticas sociais são internalizados pela linguagem e possuem sentidos que singularizam-se com o sujeito. Na sala de Miguel cada um dos alunos entende as explicações a seu modo, isso não quer dizer, que não exista a possibilidade de que algumas entendam de maneira parecida, essa possibilidade é real, mas não se pode esperar que essa seja uma regra geral, uma vez que cada

criança, a partir de seus contextos, de suas relações culturais e familiares, significam o mundo de modo singular. Nesse discurso está implicado o papel da experiência. Os afetamentos significados pela criança, na relação com o outro, ou na relação semiótica com os outros instrumentos culturais, implicam, para ela, um meio pela qual ela vai elaborar o conhecimento e ao mesmo tempo, representar a si não relação com seus outros.

Olhar para a realidade escolar do ponto de vista da abordagem teórico-metodológica, pedológica, implica analisar os processos educativos e as aprendizagens da criança. Para tanto é primordial, como aponta Vigotski (2000), enredar o trabalho teórico ao prático de modo a analisar e refletir a respeito da realidade concreta das situações presentes na sala de aula. Entendo que à esta consideração o autor sinaliza para o emprego de saberes pedagógicos necessários à ação educativa, visto que, não se estuda especificamente aprendizagens do aluno e o desenvolvimento da criança, por meio da pedologia compreende-se que este aluno é uma criança. Este aspecto figura no espaço da sala de aula que os discursos políticos e sociais que colocam a pessoa no lugar de aluno e no lugar de ser criança constituem a personalidade dos sujeitos.

Quando se olha para a educação em um país plural e com gritantes desigualdades sociais, com é o caso do Brasil, pensar em uma abordagem pedológica pode ser uma via de superação de desigualdades. Esta abordagem, ao considerar o sujeito como sendo histórico, social e cultural, contraria a visão capacitista biologizante cujo responsabilidade por aprender está no aluno, para bem ou para mal. Ao considerar que a vida humana se produz em suas relações sociais, culturais e políticas convoco ao debate sobre a educação brasileira educadores preocupados com a construção de uma escola democrática.

Ao encontro do segundo ponto, problematizo o conceito de linguagem como categoria de análise do desenvolvimento com base no referencial vigotskiano. Sobre essa questão, Morato (2000) argumenta que no cerne das questões relacionadas a linguagem está a questão da significação, pois está na linha tênue entre a abordagem científica da linguagem e a abordagem cognitivista. Por mais que “Vigotski situa a linguagem no centro da relação entre corpo e mente, considerando que uma *res linguística* é a mediadora entre a

*res extensa* e a *res cogitans*” (MORATO, 2000, p. 8), ele assume uma relação dialética entre linguagem e pensamento. Esta relação é mediada pelos signos que estão no plano intersíquico e, no plano intrapsíquico, pela produção de sentidos.

No recorte da situação de sala de aula, quando Miguel diz que a tarefa ficou linda (T.33) e que a *self* também ficou linda (T. 37), mas o que ele quer dizer? Ir ao encontro desta situação problema me faz tentar compreender como pensamento e linguagem se relacionam na apropriação de práticas sociais presentes na escola (a tarefa e as relações com seus pares, os discursos sobre ser aluno e criança com autismo etc.). Nessa colmeia de situações não há conceitos que imperam sobre nossos esforços para compreender como a linguagem afeta a constituição do sujeito no espaço-escola. Como afirmar Morato (2000, p. 9)

É preciso considerar que quando Vigotski relaciona pensamento e linguagem ele está se referindo basicamente ao pensamento verbal, não a um *locus* onde a linguagem (e suas categorias lingüísticoontológicas) tem lugar, mas a uma forma de pensamento mediado e impregnado de linguagem, cuja unidade é o sentido da palavra (*word meaning – Sprachsin*), que garante a relação entre linguagem e pensamento. Isso implica, entre outras coisas, que tal relação não é direta, unívoca e transparente.

Analisando os sentidos da fala do aluno que diz ser “tudo lindo”, nos voltamos para os discursos dos outros para ele nas situações escolares. Por exemplo. Em uma situação de sala de aula um colega de Miguel queria ligar o ventilador porque estava com calor, os professores não ligaram, mas em seguida, Miguel reforçou o pedido, e pode ter o ventilador ligado. Em outra situação, ele e seus colegas, em uma tarefa de reconto de um cordel desenharam um personagem que não estava presente no conto e os professores o indaga a respeito do motivo pelo qual ele desenha, e Miguel responde que desenhou porque gosta. Sua tarefa que se torna materialização de uma vontade mobilizada pelo gostar, dá indícios de como eles está atribuindo sentidos às práticas sociais presentes na escola. A respeito do movimento de linguagem que Miguel realiza na relação com seus outros Morato (2000, p. 11) argumenta.

[...] o caminho da criança até o objeto (e vice-versa), e a fala que acompanha a ação ou os apelos verbais diretos aos objetos do mundo, “passam através de outras pessoas”. Este trajeto do desenvolvimento da criança é, segundo ele, “o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social” (op. cit., p. 33). Eis aí claramente o valor intersubjetivo e dialógico da linguagem, capaz de “enformar” discursivamente o modo de funcionamento da cognição humana (MORATO, 2000, p. 11).

Quer dizer, nesse jogo dialógico, tomado pela linguagem com significados e sentidos, o aluno que é uma criança com autismo se vale das situações para se sentir permitido a subverter as tarefas. Isso acontece também neste recorte que trago. Seus feitos são lindos porque estruturalmente há um olhar para a pessoa com deficiência como a que precisa ser cuidada, superprotegida e que tudo que faz é lindo. Ao olhar para as linguagens do aluno no cotidiano escolar, enxergo que uma escola democrática e emancipatória atuará, justamente, em ofertar os saberes culturais sem desconsiderar as singularidades dos sujeitos, que se constituem por meio da linguagem, nas relações sociais. Ainda assim preciso pontuar, *uma escola democrática não desconsidera o conteúdo da tarefa e a intencionalidade do ensino, daí o papel do professor como o outro, de linguagem, que medeia os conteúdos das tarefas.*

### **Algumas considerações iniciais...**

Neste texto tive o objetivo de investigar, a partir das linguagens de um aluno com autismo, os sentidos que a educação escolar tem para si na relação com seus outros. A partir do referencial teórico-metodológico que seleciono reafirmo o que estudiosas da teoria histórico-cultural afirmam a respeito da constituição do sujeito: ela é social, histórica e cultural. Isso implica dizer que os contextos sociais, político, econômico, escolar, familiar etc. afetam o entendimento de homem.

Em minha experiência anterior com uma criança com autismo se fez na escola de educação especial em casos considerados severos, mas textos, filmes e a literatura também me possibilitaram o contato com outras especificidades de pessoas com a condição de Miguel. O autismo, que hegemonicamente é descrito a partir de

padrões no comportamento, problemas no desenvolvimento da linguagem, relação interpessoal e comunicação social (APA, 2014), constrói no imaginário artístico, pessoal e social a pessoa com autismo com uma personalidade predisposta à altas habilidades ou a superar/acentuar, sozinho, os descritores diagnósticos.

Atravessado por esse contexto, chego à escola e vejo Miguel, um menino moreno, magro, de cabelo penteado e de olhos grandes. Confesso que pensei ter havido algum engano no diagnóstico, pois não imaginava que aquele corpo carregaria as marcas do autismo.

Equívoco, ao observá-lo realizando as tarefas, logo percebi que ao compará-lo com os demais da turma seus comportamentos eram diferentes. A constituição de Miguel se dá nas relações que ele estabelece com os outros que o veem como o menino com autismo. Se por um lado a sintomatologia da pessoa com autismo (APA, 2014) salienta o não contato com o outro, por outro, Miguel a subvertia, era o tempo todo pegando, abraçando e beijando. Mas me intrigava um aspecto: em certos momentos ele sempre estava sozinho, como na hora do lanche, que ele se sentava sozinho e comia só arroz e feijão que levava de casa. Eu o observo, e a tia da merenda conta que ele não se alimentava com comidas de outras cores, era só o arroz e o feijão, e este último levou tempo para ele aceitar.

Miguel come sozinho e ao terminar guarda todos os potinhos na sacola e leva para a professora. Quanta independência? Não. O combinado com a turma era para cada um segurar o seu, mas descumpríamos os combinados com Miguel, pois ficávamos segurando seus potinhos no intervalo.

Se no primeiro momento, eu o olhava por essa identidade cinematográfica<sup>5</sup> e escolar construída social e culturalmente, nas semanas seguintes comecei a me inquietar por alguns motivos. Seus gestos se mantinham próximos aos das demais crianças: chegava à sala, entrava, sentava-se em seu lugar, abria a mochila e pegava os cadernos, o livro, agenda e estojo, respondia a chamada e copiava da lousa. Porém quando o olhava um pouco mais demoradamente, o via olhando fixamente para o ventilador e para a lousa, como se ela estivesse longe e, vez ou outra, além de bater palmas e virar os olhos,

---

<sup>5</sup> 18 Filmes: 1. Meu nome é Khan (2010); 2. Farol das Orcas (2016); 3. Temple Grandin (2010); 4. Life, Animated (2016); 5. Sei que vou te amar (2008). Séries: 1. Atypical (2017); 2. The good Doctor (2017); 3. The a Word (2016); 4. Touch (2012).

balançava a cabeça para cima e para baixo, para um lado e para o outro. Miguel me fazia duvidar de tudo, principalmente se eu o olhasse rapidamente, do próprio autismo, mas ao observá-lo e ver suas particularidades, logo pensava: parece que essas características se equiparam aos fatores diagnósticos de autismo.

Como Freire me permite entender, a utopia de uma escola democrática e emancipatória requer ‘conscientização’ e ‘práxis’, pois, utopia não se refere a algo inalcançável, mas à uma pedagogia de possíveis. Esse movimento nos parece viável por meio da pedologia para investigar os períodos em que a criança está e do conceito de linguagem como categoria de análise dos significados e sentidos que as situações têm para os sujeitos. Ademais, *é pela práxis educativa com vista à uma escola democrática e emancipatória que conceberemos uma escola outra, inacabada...*

## Referências

- APA, **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**; American Psychiatric Association; Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento; - 5. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 65º ed. Rio de Janeiro/São Paulo. Paz e Terra, 2020.
- MORATO, E. M. Vigotski e a perspectiva enunciativa da relação entre linguagem, cognição e mundo social. **Educação & Sociedade**, v. 21, p. 149-165, 2000.
- PINO S. A. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski/ Angel Pino**. – São Paulo: Cortez, 2005.
- VYGOTSKI, L. S. [1924-1934] **Fundamentos de defectologia**. In: VYGOTSKI, L. S. Madri: Visor, 1995a.
- VYGOTSKI, L. S. [1931]. **El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. In: VYGOTSKI, L. S. Madri: Visor, 1995b.
- VIGOTSKI, L. S. [1929] Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**. Ano 21, n. 71, p. 21. 2000.
- VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Claudia da Costa Guimarães Santana. -1. ed. - Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

## ANÁLISE MORFOSSINTÁTICA DE PRODUÇÕES ESCRITAS EM PORTUGUÊS *HUNI KUÍ*

BEZERRA, Renan da Silva (Ufac)<sup>1</sup>; BERG, Heidi Soraia (Ufac)<sup>2</sup>

### Introdução

Esse artigo é fruto do ano inicial de nossa pesquisa científica, nomeada “Vertentes do Português Indígena”, desenvolvida desde 2018, dentro do Programa de Iniciação Científica da Universidade Federal do Acre. O objetivo é dar a conhecer o estudo realizado ao longo do período de um ano acerca de aspectos da escrita do português indígena, dando visibilidade à diversidade linguística presente no Brasil. O *corpus* para as análises efetivadas é constituído por 10 memoriais de formação, produzidos em língua portuguesa por estudantes indígenas *Huni Kuí*, para comporem seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC’s) de Pedagogia. Devido à especificidade deste material de análise, esse artigo trará uma seção de apresentação deste gênero discursivo que foi utilizado no processo formativo desses professores *Huni Kuí*, na finalização de sua graduação no município de Jordão, de difícil acesso, no Estado do Acre.

Uma outra seção desse artigo se dedicará a apresentar a presença do grupo *Huni Kuí* na composição social e linguística dessa unidade da federação; e por se tratar do maior grupo étnico em termos populacionais, a variedade desse Português, em sua modalidade escrita, nos interessou estudar mais a fundo. Visamos partilhar com os professores que atuam no âmbito da educação escolar indígena ou da educação básica, inicial ou continuada, nossas descobertas, almejando um ensino de português, tanto como segunda língua, quanto como língua de substituição, atento a essa variedade, ou como preferimos, a essa língua. Nesse ínterim, nos coadunamos com o respeito à educação do entorno, nos pressupostos da interculturalidade e plurilinguismo, apresentados

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Acre. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica. [renan1358silva@gmail.com](mailto:renan1358silva@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Federal do Acre. Professora adjunta do Centro de Educação, Letras e Artes. [heidisoraiaberg@gmail.com](mailto:heidisoraiaberg@gmail.com)

por Maher (2007), Walsh (2009) e pelo estímulo de tomar as variedades do Português indígena como objeto de estudo realizado por Gorete Neto (2012).

Com o propósito de situar essa temática dentro do contexto brasileiro, um levantamento de estudos linguísticos abordando o Português indígena foi sistematizado, sem ser exaustivo. Após o estudo seminal de Maher (1996), os trabalhos de Ferreira (2005), Silva (2011), Gorete Neto (2012), Amado (2015), Christino & Silva (2017) e Christino (2018) evidenciam claramente um crescente aumento de interesse sobre o tema nessa área de estudos da Linguística Aplicada. Uma discussão sobre o conceito de língua fará parte da seção que antecede a apresentação dos resultados de nossa pesquisa. Além disso, breves comentários acompanham os resultados e algumas considerações finalizam o artigo.

### **Gênero discursivo memorial**

A opção pelo gênero discursivo memorial na composição dos TCC's dos graduandos foi a estratégia didática e/ou metodologia científica utilizada pela professora-orientadora<sup>3</sup>, durante o oferecimento da disciplina no ano de 2017, cujo objetivo era a elaboração dessas produções. É na escrita de um memorial que a história acadêmico-profissional de um professor pode-se revelar como um dispositivo de formação e de projeção profissional.

Observa-se, em relação ao material coletado para nossa pesquisa, que em 6 dos 10 memoriais cada estudante busca retratar seu percurso junto à(s) aldeia(s) de sua Terra Indígena, muitas vezes colaborando com familiares na demarcação desta, enquanto procura também focar sua experiência de escolarização, do acontecimento de sua alfabetização em língua portuguesa e sua formação escolar inicial e continuada. Alguns dos memoriais também destacam sua escolha/indicação para servirem à nova geração como professores.

---

<sup>3</sup> A experiência de lecionar para o curso de Pedagogia a equipe PIBIC se dispôs a ouvir entrevistando a professora-orientadora dos TCC's, Profa. Dra. Alcione Groff, que conta que se sentiu mobilizada para conhecer o bairro Kaxinawá no município do Jordão/AC, realizando algumas visitas. Na transposição dos memoriais em TCC's, ela foi auxiliada por uma bolsista-monitora da disciplina.

Nesse sentido, podemos dizer que os memoriais informam sobre o que se menciona nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (2012, p.03): o princípio da igualdade social em conjunto com os demais princípios (Art. 7º. § 1º.), em que se ressalta a contribuição da Educação Escolar Indígena para o projeto societário e o bem viver de cada comunidade com ações que contemplem a manutenção e preservação de seus territórios e dos recursos neles existentes (Art. 7º. § 3º.).

Encontra-se em Câmara & Passeggi (2012, p. 01-05) que o gênero discursivo memorial compõe o sistema de avaliação universitário brasileiro dos últimos oitenta anos, bem como que há uma distinção entre memoriais de formação e memoriais acadêmicos. É interessante observar que a pesquisa das autoras começou exatamente pelo estudo de memoriais de formação, produzidos como trabalho de final de curso numa instituição de ensino superior de formação de professores. Contudo, essa escrita autobiográfica, empregada como metodologia científica, é relativamente recente.

Identificamos, a partir das especificidades elencadas pelas autoras (CÂMARA & PASSEGGI, 2012, p. 05), que o corpus de análise da nossa pesquisa de iniciação científica é constituído por memoriais de formação, visto que:

- seu contexto de escrita é na graduação pelos estudantes/professores em formação continuada;
- seu objeto é a formação intelectual, profissional e experiencial que culmina no curso em andamento/conclusão;
- A escrita institucional, semi-pública, é objeto de avaliação. Além disso, dois memoriais foram produzidos por um mesmo trio e um memorial por uma dupla de autores, sendo partilhados no grupo em formação. Cada um dos estudantes do trio também produziu um memorial próprio.

Posteriormente, todos os memoriais foram submetidos a uma bolsista-monitora, vinculada à disciplina, para fins de digitação e edição/revisão, 'traduzindo-se' em TCC's. Por fim, esses TCC's foram oficializados para atender ao requisito de conclusão do curso superior e conseqüente diplomação. Assim, esses memoriais elaborados pelos concluintes do curso de Pedagogia configuraram-se como uma *articulação dialética entre o privado e o público*, visto tratar-se de professores indígenas descrevendo sua trajetória de vida

enquanto acadêmicos da Universidade Federal do Acre. Enfatiza-se, desse modo, o saber escrituralizado, exigido normalmente por uma demanda institucional, recobrando a trajetória pessoal-profissional de cada indivíduo, ou dupla/trio de indivíduos, sobre si mesmo(s). Além disso, concordamos com Câmara & Passeggi (2012, p. 01-02), para quem os memoriais se tornam:

*Gênero da história* de homens e mulheres que reconstituem suas trajetórias de vida e de trabalho; *gênero memorialístico*, em cujo processo de rememoração, cada autor/a atualiza saberes e redimensiona espaços de formação e de aprendizagem da profissão; e *gênero acadêmico*, por estar assentado na interpretação e na atribuição de cientificidade à vida e às aprendizagens cotidianas.

Essas escritas autobiográficas têm sido empregadas como método de pesquisa científica, como pode-se perceber na Educação, nas Ciências Sociais e de um modo transdisciplinar, próprio à área da Linguística Aplicada, e o processo de escrita do presente artigo também utilizou da rememoração das ações desenvolvidas durante o primeiro ano de Iniciação Científica. Desse modo, adotou-se “certa postura metodológica que se baseia na observação participante e na autobiografia” (WINKIN, 1998). A adoção dessa metodologia, por exemplo, de modo a incluir anotações escritas feitas a partir de entrevistas e diálogos, compõe a pesquisa da estudante Nukini, Eliane Costa de Oliveira (2012), desenvolvida entre 2012-2013 para compor seu TCC na graduação em Ciências Sociais e Humanidades<sup>4</sup>, em que ela resgata a trajetória de formação e de exercício profissional de sua mãe, como professora em escolas indígenas e não-indígenas. Em termos metodológicos, o Projeto PIBIC I conduziu-se pela leitura e análise de repetições/regularidades observadas no uso da língua portuguesa, no momento de elaboração desses memoriais.

### **Conhecendo o grupo *Huni Kuĩ***

Os *Huni Kuĩ* (homens de verdade), como se autodenominam, ou Kaxinawá (povo do morcego), nome atribuído durante os

---

<sup>4</sup> Área de formação do Curso de Formação Docente para Indígenas, do Campus Floresta, Universidade Federal do Acre.

primeiros contatos linguísticos (e hoje considerado até pejorativo), formam um grupo étnico constituído por 14 mil indivíduos, que habitam 104 aldeias das 12 Terras Indígenas (TIs) do Acre, em território brasileiro, segundo levantamento de 2019 realizado pela Federação do Povo *Huni Kuĩ* do Estado do Acre – FEPHAC –; e de 2.419 pessoas, em terras peruanas orientais, do Rio Curanja em diante, consoante o Instituto Nacional de Estadística e Informática – INEI (2007).

No Acre, estão distribuídos nos vales do Purus e do Juruá, especificamente em cinco municípios, a saber: Feijó, Tarauacá, Jordão, Marechal Thaumaturgo e Santa Rosa, dos quais quatro TIs (Igarapé Caucho, Colônia 27, Praia do Carapanã e Katukina Kaxinawá) sofrem influência da rodovia BR-364. Consequentemente, esse contato maior entre a língua e cultura pano com a língua e cultura do não índio ocasiona o distanciamento, principalmente entre os mais jovens, com determinadas práticas tradicionais, conforme informações coletadas no site Instituto Socioambiental Povos Indígenas no Brasil (2004).

Os *Huni Kuĩ* brasileiros e peruanos separaram-se, segundo a antropóloga Elsje Lagrou, em seu verbete sobre esse povo no mesmo site (2004), no início do século passado, a partir de uma rebelião em um seringal do Rio Envira, que motivou a partida de um agrupamento de indígenas para a nascente do Rio Purus, no Peru. Esses, por um tempo, preferiram o isolamento, ou ao menos o distanciamento da rota do comércio realizado pelos não índios.

Anterior à chegada de pelo menos uma centena de milhares de migrantes, majoritariamente nordestinos, ao Estado do Acre, com fins de obtenção da borracha, consoante alguns relatos de viajantes à região do Juruá, os entornos do Rio Envira, especificamente os afluentes Muru, Humaitá e Iboiçu, eram considerados o “berço” dos *Huni Kuĩ*. Contudo, essa chegada representou um quadro alarmante de violência física e simbólica contra os povos que ali viviam, à luz da exploração sistemática e desenfreada, obrigando-os a se deslocarem para o Rio Jordão, após confrontos interétnicos e com os não índios, em meados da década de 1920. Consequentemente, com a intensificação desse contato ao longo das décadas, o que é discutido entre os *Huni Kuĩ*, inicia-se, assim, uma longa, árdua e assimétrica

disputa de poderes entre as duas culturas, que ainda tende a arquear-se sobre o grupo minoritário politicamente.

Em relação à situação sociolinguística desse grupo étnico, encontramos na literatura especializada tratar-se de um povo de tradição oral, falante da língua indígena *Hatxa Kuĩ* (língua de verdade, língua autêntica), pertencente à família linguística Pano, a qual é falada em metade das 12 TIs pelos mais velhos (CPI/Ac, 2020). Além da língua materna, falam também em língua portuguesa, mediante intercâmbio cultural com os não índios e também com outras aldeias, o que se configura claramente como bilinguismo.

No tocante aos estudantes indígenas de nossa pesquisa PIBIC, como falantes de língua *Hatxa Kuĩ*, o Português foi aprendido como uma segunda língua, o que se depreende de seus relatos autobiográficos, e em seus processos de formação continuada serviu como língua de instrução. Em pesquisa de Cavalcanti (2006, p. 237) com esse mesmo grupo étnico, é informado que o cenário sociolinguístico nas TIs varia

de monolíngue, mas bidialetal, com duas variantes de português, uma delas restrita ao livro didático usado na escola, para bilíngue com uma língua indígena e português (ou duas línguas indígenas) e bidialetal; trilingue com duas ou três línguas indígenas e ainda com a adição do espanhol(...).”

Em artigo de Christino & Silva (2017), que serviu de estímulo inicial para o desenvolvimento de nossa pesquisa, afirma-se que os “habitantes da região fronteira entre Brasil e Peru, nas Terras Indígenas localizadas no Alto Juruá e no Purus, são falantes de uma língua da família Pano” e consideram-se bilíngues e biculturais, sendo que “o Português Huni Kuĩ espelha e veicula tal identidade”. Nesse sentido, as autoras avisam que, no Brasil, o Português apresenta “um panorama fortemente marcado pela diversidade”. São diferenças regionais, outras de ordem de variação diastrática, bem como comunidades de imigrantes ou moradores de várias e extensas áreas de fronteira para além das variedades indígenas do Português brasileiro (CHRISTINO & SILVA, 2017, p. 31).

Essas variedades abarcam aquelas empregadas como segunda língua quanto as que representam o modo de expressão dos grupos étnicos que passaram por substituição linguística. Além dessa

caracterização, temos o marco legal em que, ao longo de treze anos de legislação específica sobre a educação escolar indígena (desde 1999), é apenas nas já mencionadas Diretrizes Curriculares Nacionais (2012, p. 03) que se aponta para a importância dos registros linguísticos específicos do português para o ensino ministrado nas comunidades para além das próprias línguas indígenas (Art. 4º. II).

Certamente ao longo dos últimos 30/40 anos adotou-se várias políticas públicas, além de se ter realizado pesquisas e estudos em relação à Educação Escolar Indígena, não apenas no contexto acreano, mas principalmente no contexto nacional, o que mereceria um levantamento apropriado dado sua abrangência e relevância. O recorte de nosso PIBIC dentro desse ambiente formativo de docentes indígenas, executado pela Universidade Federal do Acre, em municípios de difícil acesso no Estado, foi visibilizar a adoção de uma postura metodológica que põe os estudantes em contato com seus saberes pessoais (ALBUQUERQUE, 2010) e certamente os mobiliza e os desafia pela perspectiva da interculturalidade. Mesmo que haja o reconhecimento de uma educação intercultural que seja para todos, ela ainda “segue centrada no indígena”, o que facilmente pode deixá-la presa à “incorporação de assuntos relacionados à diversidade linguística e cultural” (WALSH, 2009, p. 07-08).

### **Estudando e descrevendo a língua portuguesa praticada por indígenas**

Para além do que foi apontado por Christino & Silva (2017) em relação ao conhecimento dessas variedades indígenas do Português brasileiro, selecionamos alguns outros estudos que tratam desse mesmo tópico. Com o propósito de situar e justificar nossa pesquisa, apresentamos a seguir esses estudos linguísticos que tratam de descrições de Português indígena. Iniciamos com Maher (1996, p. 238-239), que demonstra como certos elementos do que chama “indianidade” aparecem em conversas entre representantes indígenas, o que a levou a suspeitar da existência de uma “maneira propriamente indígena” de se comunicar em português, uma espécie de “português índio”, ou seja, o uso que fazem da língua portuguesa no horizonte de seus universos culturais. Convém considerar que o uso desse “português índio” difere da chamada “norma culta”,

afirma a autora ao citar Labov, pois a língua é uma manifestação importante de identidade e solidariedade grupal, o que faz com que a mudança linguística nem sempre se dê em direção à variedade de prestígio.

De acordo com Gorete Neto (2012, p. 01), deve-se recordar que, para a maioria dos grupos étnicos, a língua portuguesa (LP) é “a língua do colonizador e, assim sendo, traz o ranço da violência do contato e do silenciamento das línguas indígenas”. Em decorrência disso, a aprendizagem do português embute o significado de “poder lutar pelos seus direitos”, além de trazer “um referencial cultural – a saber, o ocidental capitalista – completamente diverso do referencial cultural e cosmológico dos povos indígenas.” Para ela, estas diferenças tornam o processo de ensino-aprendizagem do português no contexto indígena extremamente complexo e desafiante. A autora cita, por exemplo, dentro dos aspectos do Português Tapirapé, o sujeito depois do verbo, como no trecho “aqui na área indígena está invadindo o posseiro”. O recurso da circularidade/da repetição nos textos orais e no Português Tapirapé escrito é mencionado também. Por fim, ela sugere que

o português falado em contextos indígenas merece ser focalizado primeiramente com o objetivo de se compreender o funcionamento das variedades para, em segundo lugar, reavaliar-se o ensino que tem sido feito nas escolas brasileiras, incluindo aqui as escolas específicas para os indígenas e os cursos de licenciatura indígena. (GORETE NETO, 2012, p.06/09)

Nesse aspecto formativo, Maher (2006) nos informa que no paradigma assimilacionista [dominante até o fim da década de 70], tanto o Modelo Assimilacionista de Submersão, tônica do período do Brasil Colônia, em que o ensino obrigatório era monolíngue em português, quanto o Modelo Assimilacionista de Transição, em que na escola na aldeia se praticava um bilinguismo aditivo/subtrativo<sup>5</sup>, a política linguística resultou na desestruturação de muitos povos, deslocamento linguístico e, em grande parte dos casos, extermínio de nações inteiras. Enquanto que no paradigma emancipatório [a

---

<sup>5</sup> 1. Escolarização monolíngue em língua indígena (LI), 2. Bilinguismo transitório em LI e em língua portuguesa (LP), 3. Monolingüismo em LP.

partir do fim da década de 70] vigora o Modelo de Enriquecimento Cultural e Linguístico, no qual a LP é aprendida como segunda língua (bilinguismo aditivo). Atualmente, muitos povos indígenas brasileiros, entretanto, já têm o português como primeira língua.

Outro estudo que agrega informações sobre o português indígena é o desenvolvido por Ferreira (2005). Nele, objetiva-se apresentar uma breve descrição do português étnico falado pelos Parkatêjê, localizados em duas aldeias no sudeste do Pará, mediante *corpus* constituído de gravações em áudio, nas quais são verificadas transposições de aspectos fonético-fonológicos, morfossintáticos, lexicais e semânticos da LI no português indígena, decorrência da incorporação assimétrica da língua majoritária, responsável pelo estreitamento da língua Parkatêjê.

Ao longo dessa situação de bilinguismo, ocorreu uma fissura linguística geracional, em que os sujeitos falantes idosos fazem uso, predominantemente, da Língua Materna (LM); enquanto os mais novos, da segunda língua. Porém, mesmo entre esse último grupo, a língua Parkatêjê não deixou de influenciar e ser influenciada pela denominada **variante étnica do português** (grifo no original).

Na mesma vertente dos estudos de descrição de línguas indígenas, Silva (2011) analisa em sua dissertação de mestrado, partindo da noção de competência bilíngue, a influência do Kaingang na concordância verbal e nominal de textos escritos em português indígena, produzidos tanto por alunos quanto por professores de escolas de ensino fundamental e médio do Rio Grande do Sul. Essa influência, por sua vez, seria responsável por edificar uma “nova escrita”, cuja não marcação de concordância representa uma especificidade transposta da LM.

Segundo a autora, muitas comunidades abandonaram sua LM na busca de identificar-se com a cultura da sociedade dominante, contudo, após observarem que o estigma não deixou de existir mediante uso da língua majoritária, voltaram-se para a revitalização da língua ancestral. Nesse aspecto, esse movimento de revalorização do Kaingang é considerado um marcador de identidade desse grupo étnico, pois constrói um discurso de indianidade fortemente marcado pelos genocídios e pela discriminação.

Para o estudo do português étnico Timbira, isto é, uma **variedade do português brasileiro**<sup>6</sup>, resultado do contato prolongado entre indígenas dos povos Timbira e não indígenas, Amado (2015) intenta descrevê-lo a partir dos níveis fonológico, gramatical e discursivo, partindo da hipótese de que as especificidades encontradas nas gravações orais e produções escritas do *corpus* ou indiciam a transferência de LM para Português como Segunda Língua, ou revelam o processo de aquisição-aprendizagem em si. Além disso, embora considere a funcionalidade da variante étnica falada pelos povos Timbira, a autora a denomina de “interlíngua”, haja vista a perspectiva do processo de aquisição da linguagem que adota em seu estudo.

Para nós, entretanto, todos esses estudos que descrevem o Português indígena nos levam a considerá-lo uma língua plena, propriamente dita, sem necessidade de qualificá-lo como um dialeto ou interlíngua, mas com especificidades de uso, oriundas de um contexto de bilinguismo. Para finalizar, ainda gostaríamos de fazer referência ao artigo de Christino (2018) que, em seu próprio título, evidencia tratar-se de uma língua em uso, o “Português Kaxinawá em interações transculturais”, legitimando-a e legitimando seus falantes. Observamos, ainda, que a autora em publicação anterior (Christino & Silva, 2017) utiliza Português *Huni Kuĩ*, o que mostra uma equivalência entre os dois modos de referenciar o grupo.

## Pensando o conceito de língua

Nessa exposição de alguns ângulos, pelos quais esse artigo foi sendo alinhavado, decidimos incluir, sob o viés da Linguística Aplicada, abordagens do conceito de língua, que nas últimas décadas tem recebido várias revisões, e que em nosso estudo assume fundamental importância. Na configuração de diferentes métodos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira ou segunda língua<sup>7</sup>, chama atenção que as definições de língua subjacentes variam

---

<sup>6</sup> Negrito usado pela autora no original.

<sup>7</sup> Definições apresentadas ao longo dos capítulos do livro **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

consideravelmente. Ora a língua é vista como um conjunto de frases, de regras gramaticais complexas ou como um conjunto de hábitos pelo método áudio-lingual, ora, na abordagem comunicativa, ela torna-se um conjunto de eventos comunicativos. Para a abordagem comunicativa ela também não é neutra, mas, sim, veicula ideologia. Língua como interação social já foi concebida funcionalmente no escopo de um ensino baseado em competências. Ou ainda como produto da formação de regras no método silencioso; possuindo um espírito, de acordo com a *suggestopedia*. Transformou-se a língua em um recurso pessoal, sendo léxico gramaticalizado na abordagem lexical, e em instrumento de comunicação na abordagem natural.

Toda essa variação indica que língua é um conceito ainda impreciso, sendo objeto de controvérsia entre linguistas de tradição estruturalista, o que nos incentivou a situá-lo pós-estruturalmente. Nessa direção, Pinto (2008, p. 460) inventaria as mudanças no conceito de língua dentro da Linguística. Ela principia pela propagação da língua das nações colonizadoras entre as populações dominadas, mostrando “a ligação fundante entre língua e nação”, que persistiu durante todo o período estruturalista. Aqui nação é entendida “como unidade interna de um povo e de sua língua”. Com o pós-estruturalismo, é colocada em dúvida “a unidade de um sistema político, a unidade de um país, a unidade de um sujeito e a unidade de uma língua” e são promovidas “novas configurações territoriais, novas práticas temáticas e temporais (...) contra-disciplinares”. Pinto (2008, p. 463) reforça uma linguística transcultural que utiliza o termo *linguajamento*, inspirada em Mignolo (2003, p. 309-311), para “ajudar a deslocar a ideia de objeto linguístico (gramática da língua) para a ideia de prática cultural e luta pelo poder, lidando com as condições plurilíngues do mundo atual e contrastando-as com a ideologia do monolinguismo, da modernidade e do colonialismo.” Para ela, língua é práxis contra-hegemônica (PINTO, 2010, p. 80).

Para Cavalcanti & César (2007, p. 47/49) “ainda estamos submersos numa ordem em que a complexidade dos usos linguísticos é reduzida a formulações neutralizadoras das diferenças, sob a denominação de ‘língua’”, pontuando que a iniciativa de realizar estudos sobre a multiplicidade de usos linguísticos que se arrola sob a denominação ‘língua portuguesa’ é bem-vinda. No contexto europeu,

Blommaert (2020) também promove o questionamento dessa “noção monstruosamente unificada de língua” ao pensar uma sociolinguística de recursos linguísticos móveis, em que o olhar atento para uma língua descobre “um mundo de distinção, de diferença, de ordem indexical, que opera tanto no nível micro quanto no macro.” É a percepção da beleza de uma língua que muda à medida que nos movemos, nos deslocamos, pois depende de onde, como e porque é usada. Esse pesquisador aceita uma noção de língua, formulada por Michael Silverstein, que “se organiza em camadas que se empilham”.

Já as autoras antes mencionadas procuram retratar, a partir da metáfora do caleidoscópio, essa noção de língua em movimento, tornando-a mais afinada ao campo aplicado, “especificamente nas práticas etnográficas em contextos de minorias”. Língua, então, “como uma porção de conjuntos híbridos de diversos fragmentos (modulações, textos, tons), a partir dos quais são possíveis determinadas combinações”. Elas afirmam que a manutenção do mito de nação “monolíngue” invisibiliza as “minorias linguísticas e socioculturais”, sendo inclusive o espaço em que se instala “o prestígio de uma determinada norma da língua portuguesa e o apagamento das línguas nacionais minoritárias” (CAVALCANTI & CÉSAR (2007). Ambas até mostram esse ideal monolinguista permeando diretrizes e parâmetros curriculares nacionais, que desconsideram, assim, a complexidade sociolinguística e cultural do Brasil.

Nessa discussão, Rajagopalan (1998, p. 23) vai argumentar que os contornos estáticos, homogêneos e bem definidos dos estatutos teóricos “língua” e “dialeto” são um tanto nebulosos no rol dos estudos em Linguística; e mais ainda é a imprecisão de linguistas em distinguir, sob os critérios do próprio sistema, “uma língua” de “Ø língua” (sem determinante/ sistema). Ou seja, quando se pensa em “uma língua”, logo nos vem à mente, genericamente, a língua usada por uma comunidade de fala, em determinado lugar, com um pano de fundo geopolítico. De todo modo, a língua, independentemente se vista sob a ótica de sua abstração ou concretude; ou se dissecada estrutural ou funcionalmente, quando “[...] submetida a uma análise de microscópio percebe-se que é infinitamente diversificada.”

Somos, a partir dessa ótica, desafiados a redefinir língua de “fixa, inalterável ou permanente” para “dinâmica, mutável e diversa”. Em estudos recentes da Linguística Aplicada (LA), cujos pressupostos teóricos pós-estruturalistas/pós-modernos buscam agregar contexto, complexidade da fala e os sujeitos falantes com questões de identidade e cultura, valida-se essa concepção de língua ao compreender esse amálgama cultural que gravita em torno dos textos, escritos, como em nosso estudo.

Em vista disso, com o fito de incorporar essa natureza mutável e multifacetada ao nosso estudo, reflexo do próprio contexto de bilinguismo, de complexidade linguística e cultural indígena, pautou-se no viés da transculturalidade, dentro da própria LA, abordado por Cox & Assis-Peterson (2007), haja vista que, por se desconsiderar a premissa da suposta pureza dos fenômenos sociais, converge-se ao pensamento de que o espaço de conflitos, de colisões e de contaminações reverbera na perspectiva que se tem de língua. Coracini (2016), por exemplo, vai afirmar que “a língua se constitui dos aspectos culturais de um dado grupo”, o que a leva a usar em sua pesquisa a expressão “ser-estar entre línguas-culturas”. Abrange-se, desse modo, a complexidade de uma língua étnica, fruto de um contexto intercultural, bilíngue, de conflitos, colisões, entrecruzamentos, aglutinações e contaminações e expande-se os limites desse objeto, enfatizando o multilinguismo em território nacional.

Nos encontros mensais de nosso grupo de iniciação científica, composto pelo bolsista, por dois voluntários e pela orientadora, durante 2018-2019, sentiu-se, por causa dessas reflexões, ativadas pelas implicações do contexto de estudo envolvendo minorias, a necessidade de busca bibliográfica, leitura e apresentação de um resumo acerca do conceito de cultura. Esses passos foram realizados pelo voluntário Mauro Mateus Caetano Costa, a partir da escolha do livro *Cultura: um conceito antropológico*, de Roque de Barros Laraia.<sup>8</sup> Na continuidade da pesquisa de iniciação científica, em 2019-2020,

---

<sup>8</sup> Agradecemos ao Mauro M. C. Costa por sintetizar os capítulos do livro e apresentá-los em duas reuniões mensais da equipe. Também agradecemos ao voluntário Jeronimo Artur Brito Dalbuquerque Lima Junior, que participou ativamente no estabelecimento de hipóteses de análise do *corpus* e na inserção do conceito de cultura escolar em nossas discussões.

esse conceito jogou um papel importante nas discussões sobre processos de retextualização realizadas<sup>9</sup>. Passamos, a seguir, a apresentar as análises dos usos do português brasileiro como segunda língua, em sua modalidade escrita, pelos estudantes indígenas, não esquecendo que o contexto cultural veiculado teve o efeito de proporcionar a busca de mais informação, aproximação e aprofundamento, transformados nas seções desse artigo.

### **Características Morfossintáticas do Português Huni Kuĩ**

Ao examinarmos os textos dos TCC's, produzidos no formato de memoriais de formação, estruturamos seis tabelas a partir da observação da materialidade linguística, no que tange a marcas nos níveis lexical, fono-ortográfico e, predominantemente, morfossintático. Essa análise também nos possibilitou agregar fundamentos críticos pós-estruturalistas ao contexto indígena, proporcionando o reconhecimento da polifonia de valores e representações na confluência entre a língua e cultura pano e a cultura e língua portuguesa brasileira.

É importante, no entanto, esclarecermos três questões em relação à presente seção. Não nos debruçamos em levantar de quais hipóteses os escritores indígenas partiram para empregar determinadas palavras, por isso somente apresentaremos as especificidades encontradas, a partir de amostras de excertos extraídos dos memoriais. Além disso, embora tenhamos encontrado outros fatores linguísticos durante as análises das produções, decidimos por explicitar os mais recorrentes do *corpus*. Por fim, optamos por não realizar qualquer tipo de correção ou adequação dos textos recebidos por se tratar de um português, cuja especificidade traz à tona o fato de que os povos indígenas se apropriam e moldam a língua portuguesa.

---

<sup>9</sup> Para a continuidade dessa pesquisa desenvolveu-se o Projeto “Vertentes do Português Indígena II” (PIBIC/UFAC - 2019-2020), no qual enfatizou-se processos de retextualização.

## Nível lexical

### 1) Uso de léxico de língua pano Hatxa Kuĩ

[A] “EU SOU HUNI KŪI, INU BAKE, HUNI-YUSINÃ” (Texto I).

[B] “Quando eu tinha 05 ano de idade iram acompanhava meu pai, trabalhando fazer roçado para planta lingumes, vario espécer de lingumes, *mundubim*, filho, banana [...]” (Texto IX).

Essa primeira tabela, voltada ao nível lexical e que contém vinte e quatro registros em *Hatxa Kuĩ*, foi traduzida para o português brasileiro pelo Professor Dr. Joaquim Paulo de Lima Kaxinawá, que se reuniu com a equipe do Vertentes do Português Indígena I, no final de 2018<sup>10</sup>.

Na tradução do excerto [A], “Huni” equivale a “homem”; e “kuĩ” a “de verdade, autêntico”, que designa o nome do grupo étnico. “Inu” = “divisão”, “Bake” = “onça pintada” refere-se à divisão do clã, à metade a que o escrevente pertence. “Yusinã” significa “que ensina”, ou seja, “Huni-Yusinã” é o nome usado para o “professor”, o homem que ensina.

Já em [B] “Mundubim” é palavra tupi, empregada para “amendoim”. De acordo com Sampaio (1987, p.160/278) *mundubí* e *mendobí* são alterações para *mandobí*. Como pode-se observar o “i” final está sendo nasalizado, o que denota uma evolução do próprio tupi em contato com o *Hatxa Kuĩ*.

É preciso esclarecer que as vinte e quatro palavras encontradas nos memoriais não demonstram confusão por parte dos acadêmicos indígenas, nem falta de vocabulário em língua portuguesa, ou ainda usos aleatórios, mas seu uso demarca bem um posicionamento

<sup>10</sup> Deixamos um agradecimento especial ao Prof. Dr. Joaquim Maná por essa colaboração nas traduções e diálogo com nossa equipe de iniciação científica.

identitário, indicando, entre outros, antropônimos e topônimos da tradição pano.

Ademais, oferece uma abertura para o escutar e o olhar o diferente; em outras palavras, abre uma janela na direção de admirar/conhecer esse povo originário, com sua organização social e seus modos de vida, suas histórias, língua e cultura.

### Nível morfossintático

#### 1) Uso de verbos na terceira pessoa mediante os pronomes retos de primeira pessoa (singular/plural)

[C] “[...] agora eu *mora* na Aldeia Bela Vista eu *chaten* 18 anos na aldeia bela vista hoje em dia trabalhando em Educação indígena comecemos educação desde 1999 ater hoje trabalhando ater hoje de Educação formando agora no município de Jordão AC” (Texto II).

[D] “eu *encinar* na Leitura na escrita no quadro para os Aluno Aprender Ler escrever eu *da* Aula Linguaportuques. Língua indígena matemática” (Texto III).

Nos exemplos acima, [C] e [D], evidencia-se o uso de verbos na terceira pessoa com sujeito desinencial da primeira pessoa. Assim como demonstra Ferreira (2005), na descrição do português étnico Parkatêjê, também no português étnico *Huni Kuĩ* usa-se, em muitos casos, a generalização da concordância verbal de terceira pessoa para as outras do discurso, diferentemente do português informal falado, em que a distinção se encontra apenas na primeira pessoa. Contudo, isso não implica dizer que os escreventes indígenas em questão não empreguem, por exemplo, a desinência número-pessoal da primeira pessoa do plural, a exemplo do verbo “começamos”.

Percebe-se que o Português Indígena se diferencia do português

considerado padrão e de outras variedades desta língua. A língua majoritária perde, assim, o “status” de “majoritária”, de língua imposta, de língua emprestada e assume como papel principal a construção/reconstrução/veiculação da identidade indígena (GORETE NETO, 2012, p. 09).

## 2) Substituição do “i” pelo “r” na desinência número-pessoal do pretérito perfeito do indicativo

[E] “[...] eu *participer* as aula do professor 1 mês de Aula depois em mil 1987) eu mim *muder* na Aldeia ASTRO Luminoso eu min *matreculer* no professo Rofino Sales Kaxinawá eu *estuder* 6 mês três dia por semana na sala de aula teoria três dia na pratica ganhava diario para sustenta minha Família [...]” (Texto III).

[F] “Ano 2012 eu *dispoter* pelo partido, PMDB. Como pre candidato, vereador, eu não consigui de elecher, tirem 73 foto” (Texto IX).

Em todos os memoriais, verificou-se a substituição da desinência número-pessoal de verbos da 1ª conjugação, na 1ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo “i”, pelo que talvez seja a desinência modo-temporal do infinitivo “r”. No entanto, não nos debruçamos em levantar hipóteses que justifiquem esse uso particular exemplificado por [E] e [F]. Esse mesmo fator também não foi encontrado até esse momento na literatura especializada.

### 3) Não marcação de concordância de gênero nos determinantes e modificadores dos sintagmas nominais

[G] “Entregamo 15 em 15 dias de *nossa mimoril* até (1999) na época existia totora para fiscalizar toudos professores indigenas [...] (Texto X).

[H] “Eu trabalhei sobre A minha organização e o Fundamento da escola: Sobre a organização e o Fundamento da Escola:

- União da comunidades;
- Fazer reunião como oresponsáveis da comunidades para planeja a minha escola;
- Fazer *uma* *calendário* da escola
- Planejamento geral com a comunidade [...]” (Texto X).

Nos memoriais analisados, há algumas ocorrências de não marcação de concordância de gênero nos determinantes e modificadores dos sintagmas nominais, no português *Huni Kuĩ*, como pode ser evidenciado nos exemplos [G] e [H] acima. Pode-se dizer que esse fator é influenciado, segundo Montag (2004), pela LM Pano, haja vista que nela inexistente marcação masculino-feminino, ou seja, não há categoria gramatical de gênero.

### 4) Não marcação de concordância de número nos núcleos dos sintagmas nominais

[I] “No Ano de 1.987 entremos sobre os direito en correria para amança os *indio brabo* no tenpo do direito, a nosso jefi covedando en 5 *indígena* 5 *branco* foro en 10 pessoas para amança os *brabo* [...]” (Texto V).

[J] “Eu tenho 15 *ano* de esperiência na sala de aula trabalhando. Ano 2012 eu dispoter partido, PMDB. Como pré candidato, veriado, eu não consigui de elecher, tirem 73 *foto*” (Texto IX).

No português *Huni Kuĩ*, a concordância de número oscila entre a marcação da desinência de número “s” e a não marcação em codas silábicas com valor mórfico, nos núcleos dos sintagmas nominais. Desse modo, são os determinantes ou adjuntos adnominais à esquerda do nome que carregam a distinção singular-plural, o que poderia representar a não redundância do plural, haja vista que apenas uma marcação seria suficiente para indicar o número do sintagma. De forma semelhante, esse fenômeno também ocorre nas **variantes informais do português brasileiro e no português étnico**, como no Parkatêjê (FERREIRA, 2005), no Timbira (AMADO, 2015) e no português *Huni Kuĩ* falado (CHRISTINO & SILVA, 2017).

### Nível fono-ortográfico

[K] “Agora vamos escrever nosso trabalho de historia da vida eu *ten* 7 *ano* foi en *seringal vevisão* morei en 10 anos quando eu *ten* 14 anos *comesei* trabalha en *dermacação* da terra indígena alto. Rio Jordão 1985 *margação* [...]” (Texto II).

[L] “[...] entramos dentro do rio Jordão saimo na *cabiceira* do rio *ivira* saimo encontramos ou rastro encontramos as casa eu sofre tanto anda tanto dome *castamo* 30 dia para sai na aldeia novo sigrido [...]” (Texto V).

### 1) Neutralização de vozeamento

Por inexistirem as consoantes oclusivas velares [c] e [g] no sistema alfabético *Hãtxa Kuĩ*, o povo *Huni Kuĩ* tende a oscilar no vozeamento desses dois fones e, conseqüentemente, na escolha das letras “c” e “g”, quando utilizados na escrita. É o que se pode ver no uso em [K] de “c” em “dermacação” e do “g” em “margação” ou o “c” em [L] em “castamo” (gastamos).

### 2) Alçamento de vogal

Verifica-se nos memoriais escritos o alçamento da vogal média-alta anterior não arredondada “e” para a vogal alta anterior não arredondada “i” nas sílabas pretônicas, tal qual acontece em “ivira”, “cabiceira” e “sigrido”. No português não étnico falado, por sua vez, é comum o alçamento ocorrer em sílabas postônicas.

## Considerações Finais

O desenvolvimento deste projeto de iniciação científica procurou trazer luz sobre os processos formativos a que todos estamos sujeitos/ assujeitados dentro de uma ‘cultura escolar’<sup>11</sup>, conceito que foi importante entender de um modo mais expandido. Ou seja, estamos todos aprendizes, incluindo aqui os professores. Partimos da leitura dos memoriais de formação dos sujeitos indígenas, que nos contam seus processos formativos como habitantes de terras indígenas e seus percursos nas escolas indígenas com seus professores até a realização do curso de magistério no

<sup>11</sup> Conceito empregado aqui a partir das abordagens estabelecidas no artigo “A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira”.

ensino médio fora do município e, depois, seus ingressos no curso de Pedagogia do Parfor, oferecido no município pela Ufac.

Deste momento inicial de leitura e contato com esses memoriais escritos a equipe de iniciação científica sentiu necessidade de abrir espaço para o entendimento desses sujeitos como seres humanos formados, primeiramente, pela professora-mãe Natureza, ou seja, pessoas que em sua experiência pedagógica trazem esse relacionamento, essa “leitura dos sinais da Natureza, presentes na floresta e que são necessários saber para poder nela sobreviver.” (MUNDURUKU, s/d). Por isso, os processos formativos não se devem sustentar apenas numa visão ocidental, incorrendo, se assim o faz, numa colonialidade cosmológica, que “se fixa na distinção binária homem/natureza (...) soterrando cosmovisões, filosofias, religiosidade, princípios e sistemas de vida” (WALSH, 2009, p. 11).

A equipe PIBIC, após receber os memoriais originais, tratou de estabelecer critérios de análise dessas produções escritas, o que se mostrou desafiante para bolsistas e orientadora, visto que memórias, conhecimentos e percepções acerca de seus próprios processos formativos em escolas públicas e/ou privadas e presentes nas ‘culturas escolares’ de que foram e estão sujeitos foram ativados, reconhecidos e também ampliados. Nesse ínterim é que as noções de língua e cultura exigiram maior estudo.

A materialidade linguística foi observada pelas recorrências, do que se repetia nela e entre os memoriais. Como professora de língua portuguesa e no que concerne ao projeto “Vertentes do Português Indígenas I e III”, ocupando a posição de orientadora do processo formativo de futuros professores de língua portuguesa e/ou pesquisadores do ambiente da linguagem, questões vinculadas ao que de início poderia ser avaliado como “erro” de ortografia e/ou simplesmente escrever a palavra como ela é pronunciada vieram à tona. Isso nos levou a pontos como alfabetização de adultos numa segunda língua e a quais usos a escrita em língua portuguesa quanto em *Hatxa Kuĩ* se vincula.

Assim, pauta-se uma compreensão dos sujeitos sendo aprendizes e usuários de várias línguas, incluindo ‘os códigos da floresta’ que se escrevem fortalecendo pessoas, povos, movimentos e que trazem em si não só a leitura de um mundo conhecido, mas trazem em si “todos os mundos: dos espíritos, dos seres da floresta,

dos encantados, das visagens visagentas, dos desencantados” (MUNDURUKU, s/d, p. 02-03). A tradicional divisão entre a modalidade oral e escrita, bem como o desenvolvimento das habilidades de falar, escrever, ler e ouvir, proveniente do âmbito da didática de língua estrangeira/segunda língua, serviram como ponto de partida das discussões. Durante esse trajeto pudemos reiterar, junto com Maher (1996, p. 238-239), que é no “Português Índio que o fenômeno diglótico se oculta e o conflito linguístico se manifesta de forma latente”, reconhecendo a importância de trabalhar com os letramentos citados nos “programas de ensino de língua portuguesa para as comunidades indígenas e nos cursos de formação pedagógica de seus professores.”

No trabalho de análise do material linguístico escrito, produzido para a academia por esses alunos, questões abordadas por Gorete Neto (2012, p. 07) ao tratar do Português Indígena e do Português Acadêmico em cursos de licenciatura também podem ser correlacionadas. Por exemplo, o uso da noção de letramento acadêmico, abarcada pela autora, discute um descompasso existente entre o que os professores esperam dos textos dos universitários e os textos efetivamente recebidos, o que os leva a avaliar mal os textos destes últimos. Como esses outros letramentos não são considerados, a probabilidade de alunos universitários serem considerados como “alunos que não sabem escrever” é grande, e na observação das produções dos estudantes indígenas esse tipo de julgamento ao acontecer acaba obstaculizando outras investigações e até ações que favoreçam a reconfiguração identitária desses sujeitos no seu processo de aprendizagem da língua portuguesa.

A transculturalidade parece melhor compreender esses cenários em que se evidenciam práticas de linguagem em contexto de bilinguismo. O Português *Huni Kuĩ* passa a ser visto como língua plena, de direito, legítima, com marcas de indianidade. A pesquisa procurou, assim, contribuir visibilizando a escrita em segunda língua de estudantes bilíngues, que movimenta a partir da língua materna estruturante, redes de significação no processo de aprendizagem do português brasileiro.

Por fim, não podemos deixar de mencionar o necessário fortalecimento da autoria, da autonomia intelectual dos

representantes de grupos indígenas que procuram, via universidade, um novo caminho para as manifestações culturais, artísticas, políticas, lúdicas e religiosas de seu povo, causando uma necessária reconfiguração nos projetos pedagógicos, tanto dos cursos universitários, quanto do ensino (não só de línguas) nas aldeias, para que incluam a criticidade e a sensibilidade cultural. Sem esse norte, os sujeitos correm o risco de novamente terem suas identidades forçadas a caber numa única identidade nacional, bem como suas línguas serem deslegitimizadas, transparecendo as coerções ideológicas instauradas no discurso, que mantém-se intentando a criação de uma nação e língua nacional unificados.

### Referências Bibliográficas/Sites

ALBUQUERQUE, M.S.C. **20 anos de formação de professores indígenas no projeto de autoria da CPI/AC**. João Pessoa: Santa Marta, 2010.

AMADO, R. de S. **O português étnico dos povos Timbira**. *Papia*, São Paulo, no. 25, v.1, p. 103-119, jan./jun. 2015.

BLOMMAERT, J. & SILVA, D.N. (2020). **Entrevista**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LPwxX6fDgho> Acesso em: 26 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena** (2012). Parecer 13/12. Resolução No. 5, de 22 de junho de 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category\\_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 16 abr. 2021.

CÂMARA, S.C.X.; PASSEGGI, M.C. **O Gênero Memorial Acadêmico no Brasil: Concepções e Mudanças de uma Autobiografia Intelectual**. Disponível em: <http://www.gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2012/arquivos/áreas%20temáticas/Gêneros%20textuais/Sandra%20e%20Maria%20-%20O%20GÊNERO%20MEMORIAL%20ACADÊMICO.pdf> Acesso em: 14 abr. 2021.

CAVALCANTI, M.C. *Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada – implicações éticas e políticas*. In:

- MOITA LOPES, L.P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- CÉSAR, A.L.; CAVALCANTI, M.C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- CHRISTINO, B. “Hoje nós não somos mais Huni Kuin só na língua”: o português Kaxinawá em interações transculturais. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, no. (57.3): 1486-1511, set./dez. 2018.
- CHRISTINO, B.; SILVA, A. de M. A expressão de plural em Português Huni-Kuin: um exame dos sintagmas nominais. **Letrônica** – Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS, Porto Alegre, v.10, n.1, p.30-45, janeiro-junho 2017.
- COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO ACRE (CPI/Ac). **Huni Kuĩ (Kaxinawá), 2020**. Disponível em: <https://cpiacre.org.br/huni-kui-kaxinawa/> Acesso em: 22 mai. 2021.
- COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. Transculturalidade e transglossia: para compreender o fenômeno das fricções linguístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- CRUZ, T.A.; FERREIRA, P.R.N.F. (orgs.). **Retrato cultural dos Katukina, Kaxinawá, Shanenawa, Jaminawa e Manchineri**. Rio Branco: Fundação de Cultura e Comunicação Elias Mansour, 2004.
- CORACINI, M.J.R.F.; CAVALLARI, J.S. Entrevista [com Maria José Rodrigues Faria Coracini, por Juliana S. Cavallari], **Entremeios** [Revista de Estudos do Discurso], Seção Entrevista, Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL), Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre (MG), vol. 13, p. 301-310, jul. - dez. 2016. Disponível em DOI: <http://dx.doi.org/10.20337/ISSN2179-3514revistaENTREMEIOSvol13pagina301a310> Acesso em: 29 jun. 2021.
- FERREIRA, M. Descrição de aspectos da variante étnica usada pelos Parkatêjê. **D.E.L.T.A.** vol. 21, n.1, p. 1-21, 2005.
- FILHO, L.M. de F.; GONÇALVES, I.A.; VIDAL, D.G.; PAULILO, A.L. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de

investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p.139-159, jan./abr. 2004.

GORETE NETO, M. **Português-indígena versus português-acadêmico: tensões, desafios e possibilidades para as licenciaturas indígenas**. Anais do SIELP, volume 2, número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

LAGROU, E.M. **Huni Kuin (Kaxinawá)**. Instituto Socioambiental Povos Indígenas no Brasil, 2004. Disponível em:

[https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Huni\\_Kuin\\_\(Kaxinaw%C3%A1\)](https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Huni_Kuin_(Kaxinaw%C3%A1))

Acesso em: 21 mai. 2021.

MAHER, T. de J.M. **Ser Professor sendo Índio: Questões de Língua(gem) e Identidade**. 262 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

MAHER, T.M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B; CAVALCANTI, M. C. (orgs.) **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MIGNOLO, W.D. **Histórias locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução: Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

MONTAG, S. **Lições para a aprendizagem da língua Kaxinawá**. Ministerio da Educación. Instituto Lingüístico de Verano, Lima-Perú, 2004.

Disponível em:

<https://www.sil.org/system/files/rapdata/15/56/22/155622262649803941041498035635535738252/KIGram.pdf> Acesso em: 20 out. 2021.

MUNDURUKU, D. (s/d). **A escrita e a autoria fortalecendo a identidade**. Disponível em:

[https://pib.socioambiental.org/pt/A\\_escrita\\_e\\_a\\_autoria\\_fortalecendo\\_a\\_identidade](https://pib.socioambiental.org/pt/A_escrita_e_a_autoria_fortalecendo_a_identidade) Acesso em: 04 abr. 2022.

OLIVEIRA, E.C.; MARTINI, A.; LESSIN, L. (2012). A Trajetória de *Pamani Pixtri Puxi Nukini* na Educação Acreana. **Revista VITAS – Visões Transdisciplinares sobre Ambiente e Sociedade** – [www.eff.br/revistavitas](http://www.eff.br/revistavitas), Ano II, No. 5, dezembro 2012.

OLIVEIRA, L.A. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PINTO, J.P. Práticas contra-disciplinares na produção do conhecimento lingüístico. In: MAGALHÃES, J.S. de e TRAVAGLIA, L.C. (org). **Múltiplas Perspectivas em Linguística**. Uberlândia: Edufu,

2008. Disponível em:  
[http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo\\_505.pdf](http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_505.pdf) Acesso em: 10  
mai. 2022.

PINTO, J.P. Da língua-objeto à práxis linguística: desarticulações e rearticulações contra hegemônicas. In: **Linguagem em Foco - Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE**, V.2, N.2, ano 2010.

RAJAGOPALAN. K. O conceito de identidade em Linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (Org.). **Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SAMPAIO, T. **O Tupi na Geografia Nacional**. São Paulo: Editora Nacional, 1987.

SILVA, M. de L. **Português indígena Kaingang: uma questão de concordância**. 156 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural (2009). In: VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C., **Construyendo Interculturalidad Crítica** (2010).

Disponível em: [www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercu...](http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercu...) Acesso em: 23 jun. 2021.

## “NOVO” ENSINO MÉDIO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS SOBRE/COM E A PARTIR DOS LETRAMENTOS

POTTMEIER, Sandra (FURB)<sup>1</sup>; CAETANO, Marta Helena Cúrio de (FURB)<sup>2</sup>; FISCHER, Adriana (FURB)<sup>3</sup>

### Ponto de partida: ancoragens iniciais

O presente ensaio que objetiva empreender diálogos possíveis sobre/com e a partir dos letramentos na base curricular da rede pública estadual de Santa Catarina inscrita no “Novo” Ensino Médio, exige de nós um posicionamento em um dado *cronotopo* (tempo e espaço) (BAKHTIN, 2011[1979]). É a partir deste lugar social que ao nos constituirmos nos mais distintos campos de atuação (pessoal, profissional) e por currículos embasados nos documentos oficiais (SANTA CATARINA, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d), que estamos sempre (re)definindo nossas rotas profissionais e de aprendizagem, “nossos focos de compreensão” (GERALDI, 2013[1991], p. 4).

Estes roteiros de viagens (GERALDI, 2013[1991]) que nos acompanham nesta caminhada tanto na Educação quanto nas Ciências da Linguagem, nos marcam e nos constituem quem fomos e o que somos. “[...] em cada ponto, em cada nó, [há] uma resposta marcada pela eleição de postos de observação” (GERALDI, 2013[1991], p. 4, acréscimo nosso), de escolhas que fizemos ao longo desta trajetória em que vamos tecendo constantemente e mobilizando nossos pontos de chegada, os quais nos impulsionam para novos pontos de partida ancorados epistemológica-teórica-metodologicamente na e pela perspectiva enunciativa-discursiva de Bakhtin e seu Círculo e pelos estudos das práticas de letramentos (BARTLETT, 2014; BARTON; HAMILTON, 1998; BARTON; LEE, 2015; FISCHER, 2007; GOURLAY; HAMILTON; LEA, 2014; HEATH, 1982; ROJO, 2012, 2013; STREET, 2014).

---

<sup>1</sup> Universidade Regional de Blumenau. Pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: [pottmeyer@gmail.com](mailto:pottmeyer@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Regional de Blumenau, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: [mhelena@furb.br](mailto:mhelena@furb.br)

<sup>3</sup> Universidade Regional de Blumenau, docente no Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: [adrfischer@furb.br](mailto:adrfischer@furb.br)

Tais ancoragens compreendem o sujeito social e historicamente situado, assim como a linguagem que o constitui nas e pelas interações verbais na relação com o outro. Neste sentido, concordamos com Geraldi (2015, p. 123) quando afirma que “[a] linguagem, enquanto processo de constituição da subjetividade, marca as trajetórias individuais dos sujeitos que se fazem sociais também pela língua que compartilham” nas, pelas e com as práticas de letramentos (BARTLETT, 2014; BARTON; HAMILTON, 1998; BARTON; LEE, 2015; FISCHER, 2007; GOURLAY; HAMILTON; LEA, 2014; HEATH, 1982; ROJO, 2012, 2013; STREET, 2014) das quais fazem uso em diferentes esferas sociais da atividade humana (familiar, escolar, religiosa, midiática, dentre outras). O que nos permite e nos instiga a dialogar sobre/com e a partir dos letramentos na base curricular da rede pública catarinense de ensino em se tratando do “Novo” Ensino Médio. Diálogos estes possíveis e necessários diante do cenário educacional atual perpassado ainda pela pandemia da Covid-19 e pela sua recente implementação (2022) em toda a rede pública estadual de Santa Catarina.

Constitui-se, além da seção inicial, a qual apresenta o ponto de partida deste estudo com as ancoragens iniciais, do percurso nas e pelas ancoragens teórico-metodológicas, as análises e discussões em torno do que enunciam os documentos oficiais da rede pública catarinense de ensino e, por fim, seguem as ancoragens a-finais, ponto de chegada deste ensaio, seguida das referências.

### **Percurso: ancoragens teórico-metodológicas**

Este texto apresenta uma abordagem qualitativa cunhada por uma pesquisa bibliográfica a partir dos cadernos do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d) lançando um olhar para as práticas de letramentos. Depreende-se a partir da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) esta que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que há um anúncio *de e para* modificações significativas em relação à “nova” organização do Ensino Médio, a saber, a alteração da carga horária de 800 horas para 1.000 horas anuais com sua ampliação para 1.400 até 2022.

Pressupõe-se ainda que o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, assentado na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e na Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1991, 1998, 2005, 2014), busca uma formação humana que considera o lugar de onde o aprendiz enuncia nos, pelos e com os processos de ensino e aprendizagem. O que corrobora com a perspectiva dos estudos do letramento de Bartlett (2014, p. 76, tradução nossa) quando afirma que “os estudos socioculturais do letramento estabeleceram que as práticas de letramento e as identidades sociais se desenvolvem por meio da interação mútua”<sup>4</sup>, nas e pelas relações dialógicas/dialéticas (BAKHTIN, 2011[1979]; FREIRE, 2019[1996]) *eu-para-mim*, *eu-para-o-outro* e *o-outro-para-mim* (BAKHTIN, 2017[1929]).

Práticas estas situadas cronotipicamente e que precisam ser consideradas a partir de um currículo que anuncia a formação humana integral nos e pelos percursos formativos que consideram os tempos e modos de aprendizagem e a diversidade como princípio formativo para/na constituição do sujeito (SANTA CATARINA, 2014, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d). Em relação à educação integral ainda, Santa Catarina (2019, p. 12), compreende que “por meio dela, prover-se-á uma formação que visa a cidadania, a emancipação e a liberdade”, formação esta, a qual entendemos que só pode se efetivar na, pela e com a legitimação das práticas de letramento e do lugar de onde se constitui o aprendiz (na família, na religião, nas mídias, dentre outros).

As práticas de letramentos, concordando com o que afirmam Barton e Hamilton (1998, p. 9, tradução nossa)<sup>5</sup>,

são culturalmente construídas e, como todos os fenômenos culturais, têm suas raízes no passado. Para entender o letramento contemporâneo, é necessário registrar as formas pelas quais o letramento se situa historicamente: as práticas de letramento são tão

---

<sup>4</sup> No original: “Sociocultural studies of literacy have established that literacy practices and social identities develop through mutual interaction” (BARTLETT, 2014, p. 76).

<sup>5</sup> No original: “Literacy practices are culturally constructed, and, like all cultural phenomena, they have their roots in the past. To understand contemporary literacy it is necessary to document the ways in which literacy is historically situated: literacy practices are as fluid, dynamic and changing as the lives and societies of which they are a part. We need a historical approach for an understanding of the ideology, culture and traditions on which current practices are based” (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 13).

fluidas, dinâmicas e mutáveis quanto as vidas e as sociedades das quais elas fazem parte. Precisamos de uma abordagem histórica para entender a ideologia, a cultura e as tradições nas quais as práticas atuais se baseiam.

Práticas estas constituídas pelo letramento familiar (BARTON; HAMILTON, 1998; HEATH, 1982; STREET, 2014), letramento acadêmico (FISCHER, 2007), letramento científico (SANTOS, 2007), letramento escolar (BUNZEN, 2010), letramento digital (BARTON; LEE, 2015; ROJO, 2012, 2013), dentre outros letramentos que compreendem diferentes práticas de uso da leitura e da escrita em variadas esferas sociais da atividade humana. Práticas que exigem um sujeito ativo, participativo, engajado, crítico, reflexivo diante das diversas práticas sociais que envolvem as linguagens (multissemióticas) (BARTON; LEE, 2015; GOURLAY; HAMILTON; LEA, 2014; ROJO, 2012, 2013).

Tal “conceito engloba as formas práticas de utilizar a leitura e a escrita, mas também inclui, de modo crucial, os sentidos situados na base das práticas” (BARTON; LEE, 2015, p. 40). Sentidos estes ao passo que transformam a vida das pessoas compreendendo uma singularidade constitutiva do sujeito e da linguagem, também permitem que estes transformem o outro nas e pelas interações sociais.

### **Análise e discussões: o que enunciam os documentos oficiais catarinenses?**

Baseadas em uma análise enunciativa-discursiva assentada em Bakhtin e seu Círculo, empreendemos nesta seção, diálogos possíveis sobre/com e a partir dos letramentos no Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d) compostos por seus quatro volumes, os quais orientam teórica e metodologicamente as ações pedagógicas na matriz curricular para o “Novo” Ensino Médio em Santa Catarina, quais sejam:

a) Caderno 1 - Disposições Gerais, constituído por textos introdutórios e gerais sobre o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2021a);

b) Caderno 2 – Formação Geral Básica que discorre sobre a Formação Geral Básica e por áreas do conhecimento (Matemática e

suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Linguagens e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias) (SANTA CATARINA, 2021b);

c) Caderno 3 – Portfólio de Trilhas de Aprofundamento, as quais constituem os Itinerários Formativos no Território Catarinense (Projeto de Vida, Segunda Língua Estrangeira, Componente Curricular Eletivo) e se inscrevem na parte flexível do currículo (SANTA CATARINA, 2021c);

d) Caderno 4 - Componentes Curriculares Eletivos: Novo Ensino Médio Construindo e Ampliando Saberes, os quais também constituem os Itinerários Formativos no Território Catarinense (Projeto de Vida, Segunda Língua Estrangeira, Trilhas de Aprofundamento) e compõem a parte flexível do currículo (SANTA CATARINA, 2021d).

Problematizamos a partir destes quatro volumes (SANTA CATARINA, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d): de qual currículo estamos falando? Currículo de quê e para quem?

Tais tensionamentos exigem uma posição do coletivo que construiu e elaborou o currículo que ora se apresenta. Um currículo, concordando com Silva (2006), em que não cabe uma neutralidade, ao contrário, sempre é intencional e marcado por um posicionamento ideológico em um dado tempo e espaço. Implica refletir deste modo, que o currículo tal qual é constituído, marca um ou mais lugares sociais nas, pelas e com as relações de poder. Trata-se de um campo de disputas (arena de vozes) (BAKHTIN, 2011[1979]) em que se inscrevem os atores sociais que o produziram. Nas palavras de Silva (2006, p. 10), o currículo “[...]tem uma posição estratégica nessas reformas precisamente porque o currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político”.

A partir disto, por se pautar na concepção histórico-cultural inscrita na Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1991, 1998, 2005, 2014), o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d), não se baseia apenas nas competências e habilidades propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), porque considera os processos de aprendizagem e o sujeito a partir de um currículo voltado para a formação humana. Compreendemos por este olhar

inicial de análise para a noção de sujeito e de linguagem assentada em uma perspectiva dialógica/dialética (BAKHTIN, 2011[1979]; FREIRE, 2019[1996]), que considera, portanto, práticas de leitura e escrita que os aprendizes realizam nos mais variados campos de atuação a partir da contextualização teórico-metodológica do Caderno 1 (SANTA CATARINA, 2021a) e dos demais volumes do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2021b, 2021c, 2021d).

Em relação à Formação Geral Básica a partir das áreas do conhecimento (Matemática e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Linguagens e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias), abordadas no Caderno 2 (SANTA CATARINA, 2021b), é possível identificar uma preocupação ao se trabalhar com a integração destas áreas do conhecimento ao Projeto de Vida, à Segunda Língua Estrangeira, aos Componentes Curriculares Eletivos e às Trilhas e Aprofundamento articuladas com os *projetos e estratégias de dizer* (GERALDI, 2013[1991]) dos aprendizes e das práticas de letramento científico, literário, digital, por exemplo.

O Caderno 3 (SANTA CATARINA, 2021c), voltado para as Trilhas de Aprofundamento, apresenta propostas de trabalhos para aprofundamento nas áreas do conhecimento (Matemática e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Linguagens e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias) já em andamento na Formação Geral Básica. Entretanto, a partir do segundo ano do “Novo” Ensino Médio, há uma redução da carga horária dos Componentes Curriculares da Formação Geral Básica e ampliação para o trabalho com as Trilhas de Aprofundamento, assim como já ocorre a partir do primeiro ano com Projeto de Vida, Segunda Língua Estrangeira e com o Componente Curricular Eletivo. Componentes Curriculares estes que têm permitido, a exemplo do Projeto de Vida, ouvir mais o aprendiz, mediar seus conhecimentos prévios (práticas de leitura e escrita que o constituíram fora da esfera escolar) e articulá-los às áreas do conhecimento a fim de que este se aproprie dos conhecimentos científicos (práticas de leitura e escrita constituídas na escola a partir do letramento científico, literário, digital, entre outros).

Neste Caderno 3 destacamos a importância dos diferentes olhares e vozes que constituem um trabalho coletivo envolvendo

especialistas, consultores e professores da rede estadual catarinense e instituições parceiras. Contudo, é preciso ampliar as possibilidades de Trilhas de Aprofundamento para além das que estão descritas neste terceiro caderno (somando-se 25 Trilhas) a considerar a realidade de cada escola, da sua estrutura física, dos seus aprendizes e das suas práticas de letramentos.

Por outro lado, há sinalizações teórico-metodológicas neste caderno que enveredam para o desenvolvimento de uma educação que instigue o aprendiz a pesquisar, a refletir sobre e com tais práticas. Todavia, é preciso haver a mesma clareza teórico-metodológica na sala de aula, no chão da escola, de onde este professor está partindo e onde quer chegar com este estudante. Aqui tratamos de pensar sim nas práticas de letramentos que o aprendiz traz para a sala de aula nas quatro áreas do conhecimento, como no seu desenvolvimento a partir do letramento científico (SANTOS, 2007) e de articular a teoria e a prática dos temas direcionados para a pesquisa que surgem, principalmente por parte deste estudante.

Deste modo, consideramos necessário investir nas formações e nos tempos de estudos e planejamento destes profissionais que estão atuando com esta nova configuração do Ensino Médio a partir de 2022 para que não incorra o que já apontava Santos (2007, p. 486) sobre o letramento científico, em que as escolas vinham se “restringido a conteúdos básicos escolares, geralmente prescritos em livros didáticos que enfatiza[va]m a memorização de fórmulas, de sistemas de classificação e nominalização fenômenos”. Assim, como elegiam apenas a área das Ciências da Natureza para o “ensino” do letramento científico (SANTOS, 2007).

Portanto, há um anúncio *de* e *para* modificações significativas em relação à “nova” organização do Ensino Médio a partir destes quatro volumes do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d) e da matriz que ora se apresenta com a Formação Geral Básica e com os Itinerários Formativos (Projeto de Vida, Segunda Língua Estrangeira, Trilhas de Aprofundamento e Componentes Curriculares Eletivos). Sobre este último Itinerário Formativo, Componente Curricular Eletivo, é que o Caderno 4 (SANTA CATARINA, 2021d) discorre, constituído por 25 propostas de trabalho apresentadas ao professor. Na mesma direção analítica empreendida acerca do Caderno 3 (SANTA

CATARINA, 2021c), entendemos que há uma restrição de possibilidades de práticas pedagógicas a serem desenvolvidas com os estudantes, porque cabe esse olhar atento, cuidadoso para e sobre cada realidade, cada sujeito inscrito na esfera escolar.

Reiteramos a importância de todo o trabalho coletivo dos “363 profissionais, envolvendo professores(as) e coordenadores(as) das 120 escolas-piloto<sup>6</sup> do Novo Ensino Médio, profissionais das Coordenadorias Regionais de Educação, além do apoio de técnicos(as) do Órgão Central da SED, profissionais da equipe ProBNCC (Programa de Apoio à Implementação da BNCC), bem como especialistas do Instituto Iungo” (SANTA CATARINA, 2021d, p. 13), em se tratando da elaboração do Caderno 4, que trata dos Componentes Curriculares Eletivo, assim como o envolvimento de especialistas e professores por áreas do conhecimento no tocante às Trilhas de Aprofundamento, Caderno 3 (SANTA CATARINA, 2021c).

A partir das análises e discussões em torno do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense em seus quatro volumes (SANTA CATARINA, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d), é possível vislumbrar uma noção de aprendiz compreendido na singularidade e as práticas de letramentos que este realiza em diferentes esferas sociais, no intuito de oportunizar transformações nas práticas e na vida dos atores sociais envolvidos (família, amigos, dentre outras).

### **Ponto de chegada: ancoragens a-finais**

Consideramos, contudo, a partir deste ensaio, o qual buscou empreender diálogos possíveis sobre/com e a partir dos letramentos na base curricular da rede pública estadual de Santa Catarina inscrita no “Novo” Ensino Médio, e nosso ponto de chegada, que é necessário um olhar mais cauteloso do professor para cada contexto, em que tais práticas sociais podem ser outras pela heterogeneidade de sujeitos que constituem o espaço escolar. Os diálogos aqui realizados nos, pelos e com o Currículo do Território Catarinense do

---

<sup>6</sup> O processo de implementação do “Novo” Ensino Médio teve seu início em 2018 “por meio da adesão de 120 escolas-piloto, em conformidade com o estabelecido na Portaria MEC n. 649/2018, que instituiu o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio” (SANTA CATARINA, 2020d, p. 12).

Ensino Médio (SANTA CATARINA, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d), em um momento inicial são possíveis, uma vez que a perspectiva epistemológica-teórica-metodológica inscrita neste currículo vai ao encontro do que propõem Bakhtin e seu Círculo e os pesquisadores da área dos letramentos (BARTLETT, 2014; BARTON; HAMILTON, 1998; BARTON; LEE, 2015; FISCHER, 2007; GOURLAY; HAMILTON; LEA, 2014; HEATH, 1982; ROJO, 2012, 2013; STREET, 2014).

Trata-se de lançar um olhar para práticas de letramentos distintas, seja em suportes impressos e/ou digitais, de campos de atuação sociais diversos voltados para a vida pessoal, para práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, na vida pública, artística (BRASIL, 2018; SANTA CATARINA, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d). Neste sentido, é possível depreender a partir do currículo catarinense que há uma preocupação com uma educação humana e inclusiva. Educação esta que respeita e valoriza o lugar social de onde o aprendiz enuncia e dos usos de linguagem que realiza em diferentes campos sociais da atividade humana.

Linguagem esta que é “essencial na determinação de mudanças na vida e nas experiências que fazemos” (BARTON, LEE, 2015, p. 13) e que constitui a subjetividade de cada um/a na dialogia com o outro. Exige, portanto, a partir do que compreendemos dos documentos aqui analisados quanto à noção de sujeito, de linguagem e de práticas de letramentos, um aprendiz que tenha autonomia, criticidade, engajamento nos, pelos e com os processos de aprendizagem na e pela interação com o professor, nas e pelas práticas de letramentos mediadas por gêneros discursivos multissemióticos (BARTON; LEE, 2015; GOURLAY; HAMILTON; LEA, 2014; ROJO, 2012, 2013) que constituem estes sujeitos na esfera escolar e para além dela no século XXI.

Assim, entendemos e defendemos que as práticas de letramentos são transformadoras de uma linguagem constitutiva do sujeito, ao passo que o aprendiz transforma é transformado pelas relações dialógicas que realiza com o outro. Do mesmo modo que concordamos com Geraldi (2015, p. 44) ao afirmar que “[s]omos mutáveis e mutantes. Construimos diferentes formas de integração social”, pois a linguagem e o uso que fazemos com ela nos permite essa mudança, essa transformação a partir de práticas de letramentos diversas, em contextos sociais heterogêneos.

Entretanto, ressaltamos que para além dos documentos aqui analisados, se faz necessário um acompanhamento pedagógico e de pesquisas na área da Educação, das Ciências Linguagens, entre outras. Pesquisas estas que venham a identificar e a compreender se tais aportes teóricos-metodológicos têm/vêm sendo aplicados na sua efetividade na prática pedagógica a fim de considerar as práticas de letramentos dos aprendizes, conforme estudo que vem sendo desenvolvido em um estágio de pós-doutoramento por Pottmeier (no prelo), no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau sob supervisão da professora Dra. Adriana Fischer, com estudantes inscritos no primeiro ano do “Novo” Ensino Médio e, que instiga outras investigações a partir de outras perspectivas.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011[1979].
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. [VOLÓCHINOV, Valentim Nikolaevich]. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017[1929].
- BARTLETT, Lesley. To Seem and To Feel: Situated Identities and Literacy Practices. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 73-96, 1º sem. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/016146810710900109>. Acesso em: 15 abr. 2022.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy Practices. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local literacies: Reading and writing in one community**. London and New York: Routledge, 1998. p. 7-15.
- BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BRASIL. **Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/13415.htm). Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** EI/EF/EM. Versão integral final. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018.

BUNZEN, Clécio. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; GRANDE, Paula de (org.). **Letramentos:** rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 99-120.

FISCHER, Adriana. **A construção de letramentos na esfera acadêmica.** 2007. 341p. Tese (doutorado) – Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/89764>. Acesso em: 14 abr. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 62. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019[1996].

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem.** 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013[1991].

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens** – Estudos bakhtinianos. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

GOURLAY, Lesley; HAMILTON, Mary; LEA, Mary Rosalind. Textual practices in the new media digital landscape: Messing with digital literacies. **Research in Learning Technology**, v. 21, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.3402/rlt.v21.21438>. Acesso em: 15 abr. 2022.

HEATH, Shirley Brice. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. **Long. Soc.** II. United States of America: Cambridge University Press, 1982. p. 49-76.

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

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues (org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs.** São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: uma contribuição para a escola pública do Pré-Escolar, 1º grau, 2º grau e Educação de Adultos.** Florianópolis: IOESC, 1991.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, Ensino Fundamental e médio: disciplinas curriculares.** Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos.** Florianópolis: IOESC, 2005.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica.** Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, [S. l.]: [S. n.], 2014. Disponível em: [http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/site/Proposta\\_Curricular\\_final.pdf](http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/site/Proposta_Curricular_final.pdf). Acesso em: 15 abr. 2022.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense.** Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos\\_estados/sc\\_curriculo\\_santacatarina.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/sc_curriculo_santacatarina.pdf). Acesso em: 16 abr. 2022.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense:** Caderno 1 - Disposições Gerais. Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021a. 120p.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense:** Caderno 2 – Formação Geral Básica. Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021b. 205p.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense:** Caderno 3 – Portfólio de Trilhas de Aprofundamento. Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021c. 337p.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense:** Caderno 4 - Componentes Curriculares Eletivos: Novo Ensino Médio Construindo e Ampliando Saberes. Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021d. 353p.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 36 set./dez. 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/C58ZMt5JwnNGr5dMkrDDPTN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 abr. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. 1. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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

## A APRENDIZAGEM DE E PARA SURDOCEGOS: UM PROCESSO DE MÚLTIPLAS LINGUAGENS

FRANÇA, Andressa (UFSCar)<sup>1</sup>; SILVA, Rúbia Carla da (UEPG/UFSC)<sup>2</sup>

### Introdução

Os processos comunicativos acompanham a evolução da humanidade desde seus primórdios. Sua origem se deu a partir de balbucios, gritos, expressões e gestos mais rudimentares, principalmente em situações de sobrevivência para, progressivamente, evoluir para outras cada vez mais complexas. Há de se considerar que a comunicação, além de ser um processo natural, é fundamental para o convívio em sociedade, e para o estabelecimento de elos e confianças. Conforme Schelles (2008) considera, somente quando o significado da mensagem emitida por um sujeito chega integralmente até o outro é que se pode afirmar que houve, de fato, compreensão e troca de informações de maneira efetiva. No mesmo viés, Almeida (2015, p. 169) acrescenta que “a comunicação não só acontece no âmbito verbal, mas transcende o não verbal como modalidade discursiva que tem um conteúdo expressivo e compreensivo, apto para ser incluído dentro do fenômeno comunicativo humano”.

Dessa maneira, a adaptabilidade do ser humano em relação às condições vivenciadas ocorre de maneira contínua, ao ponto de conseguir estabelecer conexões entre as experiências comunicativas em conjunto com os demais sentidos perceptivos. Assim sendo, as múltiplas possibilidades de expressões linguísticas corroboram para a compreensão da comunicação além dos sentidos visual e auditivo, dando a oportunidade de exploração dos demais. Porém, a troca de informações além desses dois sentidos utilizados, pode parecer para alguns como quase impossível, uma vez que a oralidade ainda é predominante nos atos comunicativos, considerada como “[...]”

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (PPGEs); E-mail: [andressa.fr94@gmail.com](mailto:andressa.fr94@gmail.com)

<sup>2</sup> Professora de Libras na Universidade Estadual de Ponta Grossa (DEEL); Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (PPGL); E-mail: [silvablum@gmail.com](mailto:silvablum@gmail.com)

referência da ‘boa comunicação’, da ‘comunicação natural’” (GALVÃO, 2010, p. 50).

Neste contexto, esta pesquisa classificada como qualitativa, de natureza básica, descritivo-explicativa e de caráter bibliográfico, aborda sobre a comunicação de e para surdocegos, em contexto educacional, levando em consideração o período de surgimento de diferentes condições sensoriais, congênitas ou adquiridas. Diante disso, se propôs como problema pesquisa, quais as vantagens e desvantagens dos meios de comunicação existentes aos surdocegos, considerando a interação entre este e o professor ou guia-intérprete. Sendo assim, elencou-se como objetivo geral analisar as vantagens e desvantagens dos meios de comunicação para surdocegos no meio educacional. E como objetivos específicos: elencar os meios de comunicação para surdocegos a partir do perfil sensorial e linguístico de cada indivíduo; compreender a organização interna dos meios de comunicação; e comparar os meios de comunicação, quanto ao melhor desenvolvimento cognitivo dos surdocegos.

Portanto, refletir sobre os processos comunicativos em diferentes aspectos torna-se muito relevante, uma vez que o acesso às informações depende intrinsecamente da leitura de mundo que fazemos a partir das experiências vividas. Nesse ínterim, para entender a dimensão da surdocegueira enquanto deficiência única, suas possibilidades comunicativas, bem como as vantagens e desvantagens de seu uso, optou-se como procedimento metodológico a utilização de um critério específico para a seleção de textos, partindo da prerrogativa de uso comum das palavras-chave: surdocegueira; surdocego; tipos de comunicação para surdocegos.

### **A questão comunicacional**

As deficiências foram e são marcadas, historicamente, pela marginalização e necessidade de aproximar o sujeito aos padrões de normalidade impostos pela sociedade. A complexidade para a conclusão de um diagnóstico preciso resulta em muitos sujeitos rotulados, erroneamente, com diversas outras deficiências, inclusive mentais, que não estão ligadas a surdocegueira. Situações como estas viabilizam a falta de acesso ao conhecimento para surdocegos e a impossibilidade de desenvolvimento das suas potencialidades,

favorecendo ainda mais sua marginalização (ALMEIDA, 2015; WATANABE, 2017).

Cader-Nascimento e Costa (2010, p. 190), consideram que “o diagnóstico médico, por um lado, não pode explicar como a criança, em particular, irá utilizar o resíduo visual ou auditivo, bem como não é possível prever o processo de compensação decorrente da estimulação direcionada aos sentidos remanescentes”. Em contrapartida, o desenvolvimento do sujeito deve ser entendido como singular, ou seja, terá variação de acordo com o nível de comprometimento ocasionado pelas deficiências combinadas, além de estar intrinsecamente ligado a estimulação desse sujeito no decorrer da vida (CADER-NASCIMENTO; MAIA, 2006; GALVÃO, 2010).

A partir do momento em que a surdocegueira é compreendida como ímpar, é preciso considerar que os diferentes graus de perda visual e auditiva em concomitância delimitam sua interação social, bem como sua participação ativa na sociedade, de forma completamente diferente das deficiências vistas de forma individualizada. Desde 1991, o termo ‘surdocegueira’ – grafado sem hífen – vem sendo defendido com o intuito de que sua significação seja como deficiência singular e não como a somatória de deficiências. Outro termo também pouco conhecido é a chamada surdocegueira+ (plus), estabelecido por Mônaco (2004 *apud* WATANABE, 2017), sobre os indivíduos que possuem a surdocegueira associada a outras deficiências, como a intelectual, físico-motora e o autismo.

Por conseguinte, ao se pensar sobre a comunicação de e para surdocegos, também é preciso pensar em meios alternativos, havendo a necessidade de novas adaptações para que possam desenvolver em conjunto as habilidades e os sentidos remanescentes. Os processos comunicativos humanos possuem as intencionalidades dos sujeitos, e são considerados bidirecionais porque estão presentes nas duas dimensões ativas da interação – expressão e recepção-retorno de uma mensagem. Na surdocegueira, há a possibilidade de variação entre os tipos de comunicação relacionada a essas dimensões em um mesmo processo comunicativo. Enquanto um dos interlocutores pode se expressar através da linguagem oral e receber as mensagens em língua de sinais, outro pode receber em língua de sinais e expressar-se de

diferentes formas, dependendo da fluência de ambos para selecionar os tipos de comunicação que lhes forem mais viáveis (GALVÃO, 2010).

É importante compreender que a surdocegueira não é, necessariamente, a perda total da audição e da visão. Sua classificação, segundo Paulino (2018), se dá a partir do período de surgimento e o grau de perda sensorial. Por ter suas particularidades, Cader-Nascimento e Costa (2010) afirmam que não é possível considerá-la somente como a somatória das deficiências, mas a condição única propiciada por elas. Além disso, também é preciso pressupor que, se a linguagem pode ser considerada como a essência do pensamento, “[...] a surdocegueira altera a recepção de informação pelos sentidos distais, que são a audição e a visão, o que, por consequência, altera o processamento, o armazenamento e a recuperação das informações” (CADER-NASCIMENTO; FAULSTICH, 2016, p. 109).

A partir do momento que a educação de surdocegos passou a ser de interesse de estudiosos, a comunicação tem sido tratada como o principal e mais crítico assunto a ser desenvolvido nesse processo. Essa condição faz com que seja necessário compreender as individualidades e potencialidades do sujeito, integrando os sentidos remanescentes para que as situações conversacionais se tornem viáveis (AMARAL, 2002 *apud* GALVÃO, 2010). Nesse sentido, Van Dijk estabelece seis níveis no processo de desenvolvimento da linguagem de surdocegos congênitos, criado nas décadas de 1960 e 1970, sendo utilizado até hoje.

A abordagem do pesquisador considera desde o contato inicial, na criação de vínculos de afeto com o indivíduo surdocego, até a comunicação mais complexa em que ele possa usufruir de seus movimentos corporais para se expressar, utilizando-se de gestos próprios e naturais para se referir tanto a objetos quanto a possíveis atividades que deseja realizar. Consideradas como parâmetro, as experiências motoras tanto da criança surdocega quanto do instrutor-mediador servirão de base para o progresso no que diz respeito à aquisição de conhecimentos e desenvolvimento da aprendizagem (CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2003; CADER-NASCIMENTO; MAIA, 2006; WATANABE, 2017).

Além de Van Dijk, muitos outros pesquisadores desenvolveram e/ou aperfeiçoaram técnicas para que os surdocegos

possam ter acesso à informação da forma mais clara possível. As vantagens e desvantagens de cada uma variam desde a aceitação do indivíduo, até mesmo a própria acessibilidade, devido a vários fatores, como alto custo, complexidade de uso, situação sócio-econômica, entre outras. Diante do exposto buscou-se responder ao problema de pesquisa, por meio de um estudo de caráter bibliográfico, a fim de alcançar o objetivo geral proposto. Para tanto, as etapas realizadas e análises de dados descritas nos procedimentos metodológicos, apresentam esclarecimentos sobre o tema.

### **Procedimentos metodológicos**

Foi determinado como procedimento metodológico um critério específico para a seleção de textos. Partiu-se da prerrogativa de uso comum das palavras-chave surdocegueira, surdocego e tipos de comunicação para surdocegos. Na geração dos dados, foram obtidos os dezesseis (16) principais tipos de comunicação, organizados em três agrupamentos, conforme a similaridade das características: (i) comunicações baseadas em línguas faladas; (ii) comunicações alfabéticas; e (iii) comunicações não-alfabéticas.

O primeiro, trata da utilização de diferentes canais perceptivos, podendo ser tátil, auditivo ou visual, a depender do nível de comprometimento e da capacidade de potencialização de cada um. O segundo, como o próprio nome diz, estão diretamente relacionadas ao código alfanumérico utilizado em diversas línguas orais. As formas de comunicação alfabéticas normalmente são utilizadas por surdocegos que tiveram a possibilidade de adquirir uma língua antes da perda das duas funções sensoriais. Por se tratar de sistemas que permitem receber a língua oral através do tato baseada na soletração, usuários de línguas de sinais também as utilizam, mas normalmente em situações específicas de comunicação (ONCE, 2020). E, no terceiro, corresponde às línguas de sinais (de modalidade visuoespacial), utilizadas, geralmente, por surdocegos congênitos ou surdocegos adquiridos em que a audição é a perda primária.

## DADOS GERADOS

### (i) Comunicações baseadas em línguas faladas

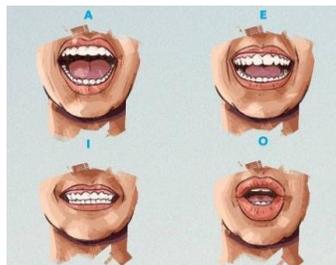
Fala ampliada e uso do LOOPS<sup>3</sup> - canal auditivo.



Se apenas a fala ampliada próxima ao ouvido, mesmo feita com clareza, não seja o suficiente para que o indivíduo ouça, é possível fazer a utilização do Loops. Basicamente ele é um aparelho de uso individual, com fones de ouvido e um microfone que tem o intuito de, a partir da amplificação vocal do mediador, possibilitar ao surdocego a recepção de informações de modo geral, como do ambiente ou de palestras (TATEISHI; SANTOS; JINHUI, 2010).

Leitura labial<sup>4</sup> - canal visual

A leitura labial, apesar de seu uso ser visto de forma controversa, ainda é considerada como uma possibilidade comunicativa utilizada por surdos e surdocegos que ainda possuem resíduo visual. Seu emprego ocorre, essencialmente, pelo aprendizado e, também, da distinção das características de movimentação fonoarticulatória do falante, a partir da observação. Apesar disso, cerca de 75% do discurso é perdido, sendo necessário o uso de inferências e/ou hipóteses, a partir do contexto (WITKOSKI, 2009)



<sup>3</sup> Fala ampliada e uso do LOOPS. Disponível em: Revista Pandora Brasil N° 24 – novembro de 2010 (s/p)

<sup>4</sup> Leitura labial. Disponível em: <https://www.super.abril.com.br/sociedade/como-e-feita-a-leitura-labial/>

### Tadoma<sup>5</sup> - canal tátil



Este método consiste na emissão e recepção das informações através do tato nas regiões da face e pescoço do guia-intérprete ou da pessoa que deseja emitir a mensagem para que seja possível, através da vibração e da movimentação fonoarticulatória, a compreensão da mensagem emitida pelo falante (CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2010; GALVÃO, 2010; WATANABE, 2017).

### (ii) Comunicações alfabéticas

#### Alfabeto datilológico tátil<sup>6</sup>

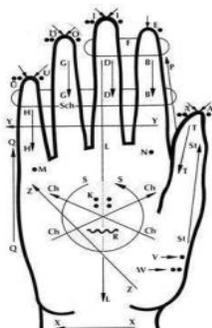
Constitui-se, basicamente, em o surdocego apoiar-se sobre a mão do sinalizante, enquanto o mesmo soletra a palavra desejada. Normalmente a intenção é de expressar nomes ou palavras que ainda não possuem sinal, diferenciando-se do datilológico comum apenas pelo movimento em relação à necessidade de contato (GALVÃO, 2010).



<sup>5</sup> Tadoma. Disponível em: <https://turismoadaptado.wordpress.com/2012/07/21/a-comunicacao-de-surdocegos-atraves-do-metodo-tadoma/>

<sup>6</sup>Alfabeto datilológico tátil. Disponível em: <https://aclouisbraille.wordpress.com/2016/03/30/cinco-meios-de-comunicacao-com-um-surdocego/>

### Alfabeto Lorm<sup>7</sup>

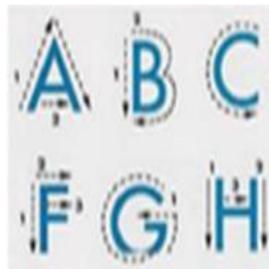


O alfabeto Lorm funciona como a soletração de uma mensagem. Para iniciar a utilização do Lorm, é feito um mapeamento da palma da mão do surdocego considerando cada ponto específico a representação de uma letra. Sua utilização se dá pela pressão nestes pontos e, à medida que em são tocados, gera-se a possibilidade de criar uma sequência lógica de letras, a fim de fazer com que a mensagem seja compreendida e a comunicação entre os indivíduos seja eficaz

(SOARES *et al*, 2018).

### Escrita na palma da mão<sup>8</sup>

Método feito a partir do tracejado de letras em caixa alta (maiúsculas) no centro da palma da mão, sendo uma sobreposta a outra, até que se componham palavras. O instrutor-mediador precisará apoiar a mão do surdocego a ser utilizada como base e utilizará seu indicador para fazer os traços das letras de acordo com um padrão pré-determinado (CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2010).



<sup>7</sup>Alfabeto

Lorm.

Disponível

em:

[https://www.ecured.cu/images/2/29/Esquema\\_del\\_alfabeto\\_Lorm.jpg](https://www.ecured.cu/images/2/29/Esquema_del_alfabeto_Lorm.jpg)

<sup>8</sup>Escrita na palma da mão. Disponível em: <https://www.once.es/servicios-sociales/sordoceguera/imagenes-sordoceguera/MAYSCULASENPALMA2.png/@images/5941972a-245f-428f-9da2-c92a3def2a4d.png>

### Uso do dedo como lápis<sup>9</sup>



Enquanto no método de escrita na palma da mão era o mediador que se utilizava do seu indicador para escrever na palma da mão do surdocego, a utilização deste método é exatamente o inverso. O surdocego que precisa emitir uma mensagem utilizará de seu dedo indicador para escrever na palma

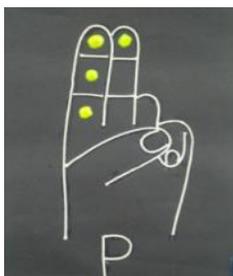
da mão do instrutor-mediador, em sua própria mão, sobre uma superfície ou até mesmo no ar (ONCE, 2020).

### Alfabeto Moon<sup>10</sup>

Baseado em quatorze caracteres utilizados em diferentes ângulos, com seus traços em relevo bastante nítidos. Cada um, em sua posição específica, corresponde a uma letra do código alfanumérico que, combinadas entre si, formam palavras e frases (BEHLING *et al*, 2013).



### Braille tátil<sup>11</sup>



É baseado no método de leitura e escrita Braille. Utiliza a configuração padrão de uma cela, representando-a nas falanges dos dedos indicador e médio, com a palma da mão voltada para cima, na horizontal e em configuração da letra “U” do alfabeto datilológico da Libras (Língua Brasileira de Sinais). Dessa forma, o interlocutor tocará as falanges que

<sup>9</sup> Uso do dedo como lápis. Disponível em: <http://www.olhosdaalma.com.br/saibamais.php?id=67>

<sup>10</sup> Alfabeto Moon. Disponível em: <http://en.fakoo.de/moon.html>

<sup>11</sup> Braille tátil. Disponível em: <http://surdocegueiranoturno.blogspot.com/2011/11/braille-digital.html>

representarão os pontos correspondentes às letras, soletrando as palavras desejadas (CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2010).

### Escrita ampliada<sup>12</sup>

A ampliação de textos se dá a partir da grafia em caixa alta de frases, ou trechos menores, como palavras ou sílabas. Na versão impressa, a fonte normalmente varia entre os tamanhos 20 até 48, sendo considerada a fonte “Arial” mais favorável para a leitura. Já a ampliação manual se detém às dimensões que variam entre 1 e 15 cm (CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2010).



### Meios técnicos com saída em Braille<sup>13</sup>



Além da escrita tradicional como a reglete e a punção, é preciso considerar os dispositivos eletrônicos que são capazes de gerar a escrita em Braille, inclusive pelo próprio surdocego. São equipamentos, como a impressora, o display Braille ou até mesmo a tradicional máquina Perkins que permitem a digitação de uma mensagem para que o surdocego a receba diretamente em Braille (WATANABE, 2017).

### Pranchas alfabéticas com letras em relevo e/ou Braille<sup>14</sup>

As pranchas alfabéticas são placas com letras e números em relevo,



<sup>12</sup> Escrita ampliada. Disponível em: Revista Pandora

<sup>13</sup> Meios técnicos com saída em Braille. Disponível em produto/máquina-de-escrever-braille-perkins-eletric

<sup>14</sup> Prancha alfabética com letras em <https://www.assistiva.com.br/ca.html>

possuindo ou não o código Braille correspondente, sobre os quais o guia-intérprete toca o dedo indicador do surdocego, de modo que ele perceba, por meio do tato, a sequência de letras, formando palavras e, por fim, a mensagem (WATANABE, 2017).

#### Sistema Malossi<sup>15</sup>



Baseia-se no código alfanumérico disposto sobre as falanges dos dedos das mãos e, ao passo que são tocados, compõem a mensagem a ser comunicada. Além da forma tradicional, tocando a própria mão do indivíduo surdocego, é possível que ele use uma luva com toda a disposição das letras e números, facilitando o processo de

comunicação com das demais pessoas (WATANABE, 2017; VILELA, 2018).

### (iii) Comunicações não-alfabéticas

#### LS em campo visual reduzido<sup>16</sup>

A língua de sinais em campo visual reduzido dependerá diretamente do nível de perda da visão periférica do indivíduo surdocego. A distância entre ele e o guia-intérprete é variável, uma vez que é necessário restringir o quadrante de sinalização para que seja possível permanecer no campo visual ainda perceptível (ALMEIDA, 2015; WATANABE, 2017; BIGATE; LIMA, 2019).



<sup>15</sup> Sistema Malossi. Disponível em: <https://www.abiliaproteggere.net/2018/11/09/catanzaro-rischio-sismico-e-metodo-malossi/>

<sup>16</sup> LS em campo visual reduzido. Disponível em: WATANABE, 2017, p. 69.

### LS tátil<sup>17</sup>



A língua de sinais tátil funciona, basicamente, com a sobreposição de mãos ou toque nos pulsos do sinalizante para que o surdocego consiga, a partir do tato, compreender os sinais e, conseqüentemente, a mensagem emitida pelo guia-intérprete (CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2010; WATANABE, 2017; BIGATE; LIMA, 2019).

### Comunicação Háptica Social<sup>18</sup>

Essa modalidade é apontada como mais ampla do que as dimensões tátil e cinestésica, considerando que não demanda somente das habilidades sensoriais e de movimento, mas da significação do toque e do movimento associados que se estendem por toda a superfície corporal do surdocego, ponderando as partes neutras em que ele possui maior sensibilidade. É necessária a presença de dois guias-intérpretes para que um se posicione em frente ao surdocego com a intenção de realizar a LS tátil, enquanto o outro permanece em suas costas para utilizar os sinais hápticos para a “combinação das mensagens táteis, palavras e elementos gramaticais” (WATANABE, 2017, p.127; VILELA, 2018).



### ANÁLISE DOS DADOS

A correlação dos dados, apresentada no quadro 1, foi determinada a partir dos três agrupamentos (em vermelho), tratados

<sup>17</sup> LS tátil. Disponível em: <https://campus.fac.unb.br/materias/2019-05-30-educacao-alem-dos-sentidos-a-vida-de-alunos-surdocegos-na-unb/>

<sup>18</sup> Comunicação Háptica Social. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JoMRnpVjXNQ>

anteriormente, considerando o aspecto sensorial e linguístico dos surdocegos. O sensorial (em azul) trata dos diferentes níveis de cegueira e surdez do sujeito independentemente de serem congênicas ou adquiridas, enquanto o linguístico (em cinza e caracteres) considera o seu grau de domínio e fluência em relação a uma língua oral ou sinalizada. Por conseguinte, para esta análise, foram considerados os tipos de perda, na legenda 1: C – cegueira; BV – baixa visão; SL – surdez leve; SM – surdez moderada; SS – surdez severa; SP – surdez profunda. E na legenda 2, o período das perdas: V – surdocegueira adquirida primária; W – cegueira como deficiência primária; X – baixa visão como deficiência primária; Y – surdez leve ou moderada como deficiência primária; e Z – surdez severa ou profunda como deficiência primária. Conceitua-se como deficiência primária aquela que surgiu anteriormente à outra, seja ela de caráter congênito ou que tenha sido adquirida em período prévio à secundária.

QUADRO 1 – Correlação dos Dados

TIPOS DE COMUNICAÇÃO		PERÍODO DE SURGIMENTO	SURDOCEGUEIRA							
			Congênita				Adquirida			
			C/SL-SM	C/SS-SP	BV/SL-SM	BV/SS-SP	C/SL-SM	C/SS-SP	BV/SL-SM	BV/SS-SP
Bas. em Línguas faladas	Fala ampliada e uso do LOOPS					VWY		VWY		
	Leitura labial							VXY	VXZ	
	Tadoma					VWY	VWZ			
Alfabeticas	Alfabeto Datilológico Tátil						Z		Z	
	Alfabeto Lorm						VW			
	Alfabeto Moon					VW	VW			
	Braille Tátil						VW			
	Escrita ampliada							VXY	VXZ	
	Escrita na palma da mão						VWZ			
	Meios téc. com saída em Braille					VW	VW			
	Pranchas alf. com letras em relevo					VWY	VWZ			
	Pranchas alf. em Braille					VW	VW			
	Sistema Malossi						VW			
Não alfabeticas	Uso do dedo como lápis						VWZ			
	LS em Campo Visual Reduzido								Z	
	LS Tátil						Z		Z	
	Comunicação Háptica Social						Z		Z	

LEGENDA 1 - tipos de perdas	
C/SL-SM	Cegueira/surdez leve - surdez moderada
C/SS-SP	Cegueira/surdez severa - surdez profunda
BV/SL-SM	Baixa visão/surdez leve - surdez moderada
BV/SS-SP	Baixa visão/surdez severa - surdez profunda

LEGENDA 2 - período das perdas (surdocegueira adquirida)	
V	Surdocegueira adquirida concomitantemente
W	Cegueira como deficiência primária
X	Baixa visão como deficiência primária
Y	Surdez leve/moderada como def. primária
Z	Surdez severa/profunda como def. primária

Fonte: As autoras

A respeito da funcionalidade dos tipos de comunicação, pode-se inferir que as vantagens estão atreladas ao tipo de perda sensorial, em decorrência da modalidade de língua, seja oral, sinalizada, escrita ou tátil. Constatou-se que as alfabéticas táteis apresentam como vantagens: (1) a transposição literal por meio de soletração, seja ela sinalizada (alfabeto datilológico tátil) ou alfanumérica, mantendo a organização linguística das línguas de modalidade oral-auditiva; (2) úteis a surdocegos adquiridos que se utilizam da língua oral como base e não dominam o Braille; (3) mais acessíveis para a comunicação com ouvintes e/ou videntes, de maneira geral; (4) maior desenvolvimento da percepção tátil quanto à correspondência das letras, significação de palavras e formação de frases.

Quanto à escrita ampliada (alfabética visual) e à leitura labial (comunicação baseada em línguas faladas), para a comunicação apenas de surdocegos com baixa visão, seja congênita ou adquirida, tem como vantagem (5) valorização do resíduo visual existente; e (6) reforço para a compreensão da escrita e da fala, respectivamente. Em relação à fala ampliada e uso do Loops, ambos classificados como baseados em língua falada, a vantagem de uso para surdocegos que têm surdez leve à moderada congênita ou não, indiferentemente da perda visual, é (7) evidenciação do resíduo auditivo; e (8) possibilidade de integralidade da recepção das mensagens. O Tadoma é vantajoso pela (9) associação do conhecimento fonoarticulatório e percepção tátil, uma vez que ele é voltado àqueles surdocegos com perda auditiva severa à profunda, apresentado como método vibracional ocorrido pela manifestação fonoarticulatória das línguas faladas e percebida através do tato.

Os tipos de comunicação não alfabéticos (10) apresentam vantagens de utilização para surdocegos com surdez severa e profunda. Quanto à língua de sinais em campo visual reduzido, a maior vantagem é o aproveitamento do resíduo visual existente. Sobre a língua de sinais tátil, tem-se como vantagens (11) o desenvolvimento da autoconfiança em suas habilidades e competências; e a (12) continuidade do uso da língua de sinais. A comunicação háptica social é vantajosa ao (13) promover maior rapidez, detalhamento e completude das informações transmitidas, em tempo real; (14) possibilitar a criação de imagens mentais sobre os assuntos tratados; e (15) viabilizar a compreensão linguística e visuoespacial.

As desvantagens voltadas aos tipos de comunicação baseados às línguas faladas, tratam dos (1) possíveis ruídos de comunicação durante o processo de repetição da fala-origem (fala ampliada e uso do LOOPS); (2) dificuldade em reconhecer os códigos do falante e a diferença entre a realização da leitura e o ritmo da fala, variando de acordo com o falante, o distanciamento entre o surdocego e o ouvinte, a cadência, a presença de mais indivíduos no ambiente, entre outros (leitura labial); e a (3) complexidade da compreensão dos movimentos fonoarticulatórios em concomitância com a vibração sonora (Tadoma).

No que tange às alfabéticas, comunicações por meio de soletração, são desvantagens (4) tornar lenta e cansativa a compreensão de uma mensagem mais extensa e/ou complexa; e (5) ocasionar menor capacidade de síntese, para a integração de palavras em um conjunto de ideias. A respeito das não alfabéticas, as desvantagens podem acarretar (6) a restrição do quadrante de sinalização (LS em campo visual reduzido); (7) a desconsideração das expressões faciais (LS tátil); (8) exige a necessidade de dois guias-intérpretes (háptica).

Diante dos dados gerados e análise realizada, pode-se compreender que o atendimento educacional a surdocegos, seja de caráter regular ou especializado, exige dos profissionais um conhecimento aprofundado sobre os tipos de comunicação de e para estes sujeitos, a fim de que sejam realizadas as adaptações comunicacionais necessárias em cada caso. Ainda que a surdocegueira seja considerada enquanto deficiência única, pelas

particularidades deste atendimento, as comunicações estão diretamente relacionadas às variações das perdas sensoriais, bem como ao período de aquisição da língua e à modalidade manifestação.

### **Considerações finais**

Visto que a comunicação entre os seres humanos é primordial para a sua existência e continuidade, considerar a manifestação individual de pensamentos e desejos dos surdocegos foi o fator motivacional para o desenvolvimento desta pesquisa. Sendo assim, buscou-se compreender quais eram os principais meios de comunicação destes sujeitos para posterior aprofundamento do tema em uma análise quanto às vantagens e desvantagens destes, considerando os aspectos sensorial e linguístico.

Nesse íterim, verificou-se que há mais vantagens do que desvantagens nos tipos comunicativos de e para surdocegos, não sendo possível determinar qual tipo é mais ou menos eficiente ou vantajoso para o indivíduo, uma vez que a escolha depende do grau de surdocegueira e domínio de uma língua. Contudo, o fator mais decisivo de influência para estabelecer quais são os mais eficientes, é a aceitabilidade e adaptação do próprio surdocego, respeitando as suas potencialidades e individualidades na garantia dos seus direitos enquanto cidadão.

Mesmo ainda sem registros bibliográficos, podemos considerar que o *SignWriting* – ou escrita de sinais, na forma ampliada ou tátil também pode ser utilizado como comunicação, uma vez que o surdocego pode ter como primeira língua a de sinais e não compreender a Língua Portuguesa. O acesso a escrita de uma língua sinalizada, além de valorizá-la, faz com que o sujeito tenha a possibilidade de compreensão das informações à sua volta.

Portanto, esta pesquisa contribui ao aprimoramento profissional dos educadores e guias-intérpretes, bem como esclarece à sociedade, como um todo, sobre a importância da acessibilidade comunicacional, mas também da valorização da identidade surdocega. Entretanto, outras pesquisas com essa temática são necessárias a fim de também contribuir para um atendimento socioeducacional equitativo aos surdocegos.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Wolney Gomes. (org.) **Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente** [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2015.
- BEHLING, Gustavo et al. Acessibilidade e inclusão em Instituição de Ensino Superior. In: **XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas**. 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/114780> Acesso em: 31 de março de 2020.
- BIGATE, Thaís Ferreira; LIMA, Neuza Rejane Wille. Práticas pedagógicas no processo de reabilitação de alunos com surdocegueira. In: **Revista Educação Especial**. v. 32, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/rt/printerFriendly/34756/html> Acesso em: 28 de julho de 2020.
- CADER-NASCIMENTO, Fátima Ali Abdalah Abdel; COSTA, Maria da Piedade Resende da. A prática educacional com crianças surdocegas. In: **Temas em Psicologia da SBP**. 2003. v. 11, n. 2. pp.134-146
- CADER-NASCIMENTO, Fátima Ali Abdalah Abdel; COSTA, Maria da Piedade Resende da. (orgs.) **Descobrimo a surdocegueira: educação e comunicação** [online]. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- CADER-NASCIMENTO, Fátima Ali Abdalah Abdel; FAULSTICH, Enilde. Expressão linguística e a produção escrita de surdocegos. In: **Revista Moara**. e. 45. Jan-jun,2016. pp. 108-127
- CADER-NASCIMENTO, Fátima Ali Abdalah Abdel; MAIA, Shirley Rodrigues. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização – surdocegueira/múltipla deficiência sensorial**. Brasília: MEC/SEE, 2006.
- GALVÃO, Nelma de Cássia Silva Sandes. **A comunicação do aluno surdocego no cotidiano da escola inclusiva**. Salvador: UFBA, 2010. (Tese de doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFBA. Professora-orientadora: Dra. Theresinha Guimarães Miranda).
- ONCE. Organização Nacional de Cegos Espanhóis. **Sistemas alfabéticos**. Disponível em: <https://www.once.es/servicios-sociales/sordoceguera/Anexos-sordoceguera/sistemas-alfabeticos/>. Acesso em: Acesso em: 30 de março de 2020.

PAULINO, Vanessa Cristina. Caracterização, comunicação e o letramento dos estudantes surdocegos. In: GONÇALVES, Adriana Garcia; CIA, Fabiana; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula. (orgs.) **Letramento para estudante com deficiência**. São Carlos: UFSCAR, 2018. pp. 114-138

SHELLES, S. A importância da linguagem não-verbal nas relações de liderança nas organizações. In: **Revista Esfera**, Brasília, n. 1, jan-jun, 2008. n.p.

SOARES, Márcia Debieux de Oliveira Lima e Lemes, *et al.* Alfabeta Lorm - a construção de um objeto de aprendizagem para o aperfeiçoamento de professores na comunicação com surdocegos. In: **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 15, n. 1, jan/mar, 2018. pp.16-21

TATEISHI, Bruno; SANTOS, Irinete, JINHUI, Zhang. A Inclusão de portadores de surdocegueira. In: **Revista Pandora Brasil**, n. 24, novembro de 2010. n.p

VILELA, Elaine Gomes. **Surdocegos e os desafios nos processos socioeducativos: os mediadores e a tecnologia assistiva**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2018. (Dissertação de mestrado em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo. Professora-orientadora: Dra. Adriana Barroso de Azevedo).

WATANABE, Dalva Rosa. **O estado da arte da produção científica na área da surdocegueira no Brasil de 1999 a 2015**. São Paulo: USP, 2017. (Dissertação de mestrado em Educação Especial, da Universidade de São Paulo. Professora-orientadora: Dra. Karina S. M. M. Pagnez).

WITKOSKI, Silvia Andreis. Surdez e preconceito: a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, set-dez. 2009.

## DOCÊNCIA EM UM AMBIENTE SOCIOEDUCATIVO: PROFESSORES QUE ATUAM COM ADOLESCENTES QUE SE ENCONTRAM PRIVADOS DE LIBERDADE <sup>1</sup>

ARRAZ, Fernando Miranda (UFMG) <sup>2</sup>

### Introdução

Realizar uma pesquisa com a temática da atuação docente em um ambiente de privação de liberdade, não é uma tarefa simples, pois além de envolver a realidade escolar, envolve também a socioeducação<sup>3</sup>, em um ambiente de segurança e com todas as suas particularidades. Cabe ressaltar que a socioeducação é destinada aos adolescentes autores de ato infracional<sup>4</sup>, daqui por diante, estudantes que se encontram acautelados<sup>5</sup>, o qual o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), prevê durante o cumprimento da medida imposta pelo Juiz da Vara da Infância, um caráter predominantemente educativo.

Nesse sentido, esta pesquisa, desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional Educação e Docência (PROMESTRE), da Faculdade de Educação da

---

<sup>1</sup> Esse estudo é um “recorte” da pesquisa de Mestrado, por meio da pesquisa narrativa auto (biográfica) com os docentes que atuam dentro de um ambiente socioeducativo com adolescentes que se encontram privados de liberdade.

<sup>2</sup> Doutor em Letras: Linguística e Língua Portuguesa pela PUC Minas. Mestrando em Educação e Docência (PROMESTRE) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), vinculado à Linha de Pesquisa: Didática e Docência. E-mail: [fernandomarraz@gmail.com](mailto:fernandomarraz@gmail.com)

<sup>3</sup> Para o SINASE (BRASIL, 2006), o conceito de socioeducação compreende que o adolescente deve ser alvo de um conjunto de ações socioeducativas que contribua na sua formação, de modo a que venha ser um cidadão autônomo e solidário, capaz de se relacionar melhor consigo mesmo, com os outros e com tudo que integra a sua circunstância e sem reincidir na prática de atos infracionais.

<sup>4</sup> As medidas socioeducativas são aquelas previstas pela Lei 8.069/90, artigo 112: Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas: I - advertência; II - obrigação de reparar o dano; III - prestação de serviços à comunidade; IV - liberdade assistida; V - inserção em regime de semiliberdade; VI - internação em estabelecimento educacional; VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI. (Brasil, 1990). As medidas de restrição e privação de liberdade deverão ser aplicadas apenas quando houver grande reincidência de atos infracionais, ou ainda em razão da gravidade do ato infracional praticado.

<sup>5</sup> Acautelado é o termo utilizado no sistema socioeducativo para os adolescentes que estão privados de liberdade, uma vez que quando é adulto o termo é “preso”.

Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), vinculado à Linha de Pesquisa: Didática e Docência, tem como objetivo analisar e compreender os sentidos atribuídos por docentes que atuam em um ambiente socioeducativo com adolescentes que se encontram privados de liberdade. Assim, temos como objetivos específicos, identificar e compreender como o docente que atua em um ambiente de privação de liberdade, traz os sentidos de sua experiência, frente às particularidades que este espaço proporciona; identificar as razões do docente para ingressar no contexto socioeducativo, atuando com adolescentes que se encontram privados de liberdade, buscando compreender suas concepções sobre o papel da educação na ressocialização desses sujeitos; e compreender/conhecer a prática docente em uma unidade socioeducativa com adolescentes privados de liberdade.

O campo empírico no qual a pesquisa irá acontecer foi propositalmente escolhido em virtude do desejo de provocar novas discussões acerca do tema e conseqüentemente colaborar na construção de um novo paradigma educacional, uma vez que as atividades de ensinar e aprender nesse contexto, constitui-se numa possibilidade de experiência transformadora. No que se refere os referenciais teóricos da pesquisa, temos Tardif (2016) e Gauthier et. al (2006 e 2013), para nos ajudar a pensar o trabalho docente como um trabalho interativo em que a investigação da atividade em situações de trabalho é essencial para o reconhecimento da formação, dos saberes e competências utilizadas. A pesquisa também traz a cena Freire (2019 e 2008), apoiando-se nos pressupostos da educação como prática da liberdade, também reconhecida como um ato político de conscientização e humanização. Trazemos a cena também Onofre (2015 e 2016) e Silva (2017) para pensar à docência em um ambiente de aprisionamento.

Os motivos que justificam a realização e investigação da presente pesquisa perpassam por duas esferas: contexto acadêmico e pessoal. Em relação ao viés acadêmico, além de representar um material de estudo importante para as pesquisas educacionais, a opção por estudar a prática e os saberes docente em um ambiente de privação de liberdade, justifica-se também, por se tratar de um assunto pouco estudado, principalmente pela ausência de material aprofundado sobre “o que é ser professor dentro de um ambiente de

privação de liberdade”, de forma que ocorra uma contribuição científica. No que diz respeito a esfera pessoal, se refere a minha trajetória como profissional Analista/Pedagogo que atende os adolescente privados de liberdade na área pedagógica e de profissionalização da Secretária de Justiça e Segurança Pública – SEJUSP, com experiência na função de gestor de uma unidade socioeducativa em Belo Horizonte, somados aos estudos que venho realizando no Mestrado Profissional, que alicerçados por experiências de vida, aportes teóricos e metodológicos, tem permitido novos olhares sobre a experiência docente, principalmente no que diz respeito a um ambiente de reclusão.

Esta pesquisa emergiu de um movimento contínuo de questionamento sobre a prática docente em um ambiente de reclusão, sendo assim, partimos do princípio que os docentes se constituem em um ser único e inacabado. Nessa seara, uma inquietação, em pleno exercício da profissão neste ambiente de privação de liberdade como Pedagogo da instituição, em especial, da experiência vivenciada com os professores que atuavam naquele espaço, instigando uma escrita narrativa sobre a prática docente dentro de um ambiente de privação de liberdade, ministrando aulas para adolescentes que se encontram privados de sua liberdade. Com isso, este estudo se justifica através da observação da força da prática docente dentro de uma unidade socioeducativa com adolescentes que se encontram privados de sua liberdade.

A pesquisa busca analisar a docência especificamente em um ambiente de aprisionamento, visando uma melhor compreensão sobre os possíveis limites, desafios e perspectivas dos docentes dentro de uma unidade de privação de liberdade. Dessa forma, optamos em penetrar neste universo, porém com um olhar diferenciado, de pesquisador, que me faça compreender criticamente, com um maior distanciamento, o trabalho docente em uma unidade socioeducativa, descrevendo-o, analisando-o e procurando entender essa engrenagem peculiar. Portanto, a referida pesquisa se revela de suma importância, uma vez que favorece recolocar os professores como tema central do debate sobre as pesquisas educacionais e em um ambiente considerado “atípico”.

## **A medida socioeducativa e as legislações educacionais**

Conforme previsto na Lei 12.594/2012 que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), prevê o atendimento educacional, assim como assistências, para os adolescentes que se encontram em cumprimento de medida socioeducativa, (saúde, educação, lazer, profissionalização, religião, social e jurídica), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescentes que praticam atos infracionais, uma vez que as bases éticas da socioeducação consideram o adolescente autor de ato infracional uma um ser humano em condição peculiar de desenvolvimento.. Sendo assim, a meta da referida legislação é a integração social da pessoa que se encontra privado de sua liberdade, constituindo assim, uma segunda chance àqueles que não tiveram oportunidade para estudar em idade hábil. Desta forma, as medidas socioeducativas buscam responsabilizar o adolescente por sua conduta e, ao mesmo tempo, assegurar, no período de cumprimento da medida, condições que facilitem e promovam sua autonomia.

As informações obtidas sobre a unidade socioeducativa pesquisada e todo seu contexto foram elaboradas a partir de leituras das legislações que embasam a oferta da educação em um ambiente socioeducativo, regimento interno das unidades socioeducativos, as entrevistas realizadas e principalmente a experiência do pesquisador neste ambiente socioeducativo relacionados ao eixo educação, sendo uma unidade de Internação Provisória, considerada uma medida cautelar.

Em Minas Gerais, a execução da internação provisória e a gestão das unidades socioeducativas são de competência da Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas (SUASE), órgão vinculado à Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública (SEJUSP). A medida de internação provisória é compreendida pelo período em que adolescentes que cometeram atos infracionais permanecem privados de liberdade e ficam aguardando a sentença do Juiz da Vara da Infância e Juventude. Esta medida judicial, aplicada mediante flagrante precisa ser fundamentada pela autoridade competente e não pode ser superior a 45 (quarenta e cinco dias) conforme previsto no Art. 108 do ECA. A referida legislação

determina que a decretação em juízo da internação provisória cumpra o caráter imperioso da não adequação de outra medida, assim como sustenta a necessidade de garantir a integridade física do adolescente e/ou a manutenção da ordem pública. Dito de outra maneira, a internação provisória é destinada aos adolescentes “apreendidos mediante flagrante cometimento de ato infracional grave e/ou diante da repercussão social, devendo permanecer provisoriamente acautelados para apuração de ato infracional e decisão judicial” (MINAS GERAIS, 2012, p.15). No que se refere o local para os adolescentes aguardarem a sentença, temos, no Estado de Minas Gerais, instituições que se apresentam como Centro de Internação Provisória (CEIP), regidas por um conjunto de leis e normas que organizam o trabalho executado em seu interior pelos funcionários que lidam direta e indiretamente com o acautelado.

A maior parte dos adolescentes que se encontram reclusos em unidades socioeducativas não possuem vínculos com a escola: encontram-se evadidos, não matriculados ou mesmo quando matriculados estão infrequentes. As consequências deste fenômeno são, dentre outros, um grande número de adolescentes em distorção idade/ano de escolaridade e que apresentam dificuldades na construção e consolidação dos conhecimentos escolares. Desse modo, esses adolescentes se encontram acima da idade recomendada para determinado nível de escolaridade, isto é, em distorção idade/ano de escolaridade, comparando os números do sistema socioeducativo com os das escolas do Estado fora desse contexto.

Em 2015 a taxa de distorção idade/ano de escolaridade no Ensino Fundamental nas escolas públicas estaduais de Minas Gerais foi de 27,2%. Analisando a escolaridade dos adolescentes que chegam à medida de internação e semiliberdade, **esta distorção atingiu o índice 99,7%**, sendo que, deste percentual, cerca de 20% dos adolescentes apresentam média de 4,3 anos de distorção entre a idade cronológica e ano de escolaridade em que se encontram matriculados (MINAS GERAIS, 2016, p. 4 – grifos nosso)

Diante desses dados acima, percebe-se uma clara relação entre a trajetória infracional e o distanciamento da escola, uma vez que quase a totalidade dos jovens atendidos pelo sistema

socioeducativo possuem distorção idade/ano e consequente defasagem na construção e consolidação dos conhecimentos escolares formais. Como a referida pesquisa está direcionada especificamente a uma unidade de internação provisória, no próximo item iremos demonstrar a organização do atendimento educacional para esses adolescentes que cumprem essa medida cautelar. Nesta esteira, no acautelamento provisório, o eixo educação escolar se sustenta na possibilidade de regularizar a situação escolar do adolescente, trabalhando com a documentação escolar, com a reaproximação dele do ambiente escolar e com a aprendizagem via projetos endereçados às áreas do conhecimento.

Nas Unidades Socioeducativas o acompanhamento pedagógico dos internos em situação provisória terá como finalidade: a possibilidade de reaproximação com a escola regular (muitas vezes frequentada antes do ingresso no Sistema Socioeducativo); a realização de avaliação pedagógica diagnóstica do nível de desenvolvimento do adolescente e jovem para fins de enturmação e/ou orientação do professor, além de possibilitar a continuidade de seu atendimento no caso de permanência no Sistema; e iniciar a intervenção pedagógica adequada ao grau de necessidade demonstrada pelo adolescente (MINAS GERAIS, 2012). Então, conforme esta resolução conjunta, o acompanhamento pedagógico nas Unidades Socioeducativas de internação provisória não pode se configurar como uma espécie de “reforço escolar” devendo ter como base a Pedagogia de Projeto, e contemplar aulas nas quais os conteúdos sejam finalizados em cada atendimento escolar, considerando a rotatividade da medida judicial.

Nessa seara, de acordo com os documentos educacionais que norteiam o eixo escolar na internação provisória é preciso desenvolver uma perspectiva interdisciplinar, sendo baseada em formatos de projetos pedagógicos diversificados, sendo realizadas atividades diárias em formato de “projetos com início, meio e fim, em que cada dia deve equivaler a um projeto aula, compreendendo-se a importância da finalização de cada trabalho com os adolescentes” (MINAS GERAIS, 2012, p. 9).

## **Prática docente em um ambiente de privação de liberdade**

A presente pesquisa apresenta abrangências sobre a prática docente no interior de uma unidade de privação de liberdade, visto que este espaço possui várias especificidades que podem vir a tornar complexo o trabalho docente neste ambiente, trazendo assim dificuldades para a realização da prática pedagógica. Para que haja uma melhor compreensão de como os docentes que atuam em uma unidade socioeducativa significam suas experiências frente as particularidades do contexto de aprisionamento, e de que forma esta prática pode marcar a vida destes docentes, sendo analisadas experiências dos professores que atuam neste ambiente de reclusão.

O espaço de realização do trabalho apresenta especificidades tanto em relação às condições para o exercício da atividade, quanto ao docente que atua em ambientes com diversas particularidades, que é o caso desta pesquisa. Conforme Gauthier et al (2013), os espaços podem ser considerados ambientes potentes de formação do profissional, reflexão sobre a escola e sobre os processos de ensino e a aquisição de saberes. O docente tem um papel primordial na jornada do processo de autonomia, conhecimento e crítica dos estudantes que se encontram acautelados, no que se refere a vivermos para uma sociedade onde a desigualdade, discriminação e preconceitos possam ser erradicados ou pelo menos minimizados.

A concepção de formação centrada na escola está relacionada com as premissas de Tardif (2016), que considera que o desenvolvimento profissional está relacionado com as interações cotidianas em que o docente possa ser reconhecido como sujeito de sua própria formação, em um processo de interação e com autonomia para determinar o conteúdo e a forma do seu processo formativo. A partir da minha experiência em um ambiente socioeducativo, venho observando indícios de que quando o docente ocupa o lugar de formador dentro da escola no interior de uma unidade socioeducativa, a formação passa a ser assumida como possibilidade de crescimento, como forma de resolução dos problemas do cotidiano.

De acordo com Freire (2008) a ideia de educação como processo de humanização consolida algo análogo a libertação, demonstrando uma tarefa humanística e histórica de se libertar,

estando a serviço da formação de estudantes críticos e atuantes em suas realidades sociais, ou seja, o conhecimento construído na escola, na atualidade, não compete mais a mera transmissão de conteúdo. Neste sentido, o trabalho docente deve ter como referência o respeito ao contexto do aluno, uma vez que o professor deve enxergar a relação construída no dia a dia como um caminho para intervir na realidade apresentada. Se trata de um compromisso ontológico com o ser humano, que envolve pressupostos, valores, respeito às diversidades, inclusão social, justiça, liberdade, direitos e deveres.

Conforme Freire (2019), o docente assume a função de buscar instrumentos possibilitadores para potencializar no seu aluno o desenvolvimento intelectual, despertando nele um agente transformador de sua própria realidade. Só assim, essa ação de educar se tornará válida quando esse estudante for estimulado a refletir, apreender a realidade, intervir nela em busca da vocação de 'ser mais'. Desse modo, na perspectiva de humanização, do 'ser mais' concebida pelo autor supracitado, é preciso conseguir ressignificar o conceito de ressocialização. Tendo em vista, que a sociedade colocou esses indivíduos nesses lugares e a escola precisa conhecer quem são esses estudantes e como deve prepará-los para que possam ser incluídos nessa mesma sociedade, na certeza de que o aprisionamento e a escola são frutos dessa sociedade. Os estudantes acautelados não saem da sociedade, eles ficam privados de liberdade, e como espaço de troca de experiências a escola deve assumir tal responsabilidade.

É pertinente estabelecer articulações entre os conhecimentos teóricos e práticos experimentados durante a atividade, no caso em tela desta pesquisa o nosso interesse principal é a questão das histórias de vida, formação e profissão até chegar ao ingresso e atuação neste ambiente de reclusão. Vale ressaltar que vem surgindo pesquisas que pretendem identificar os conhecimentos produzidos pelos professores no exercício de seu ofício que contribuam para o processo de profissionalização docente e que reconheçam os docentes como produtores de saberes, porém a grande maioria são realizadas em ambientes prisionais. No que se refere a temática docência dentro de um ambiente socioeducativo com adolescentes que se encontram privados de liberdade, já consideramos escassas,

mas quando a pesquisa se refere as trajetórias de vida, formação e profissão, por meio de entrevistas narrativas, as pesquisas se tornam ínfimas, ressaltando que estamos diante de uma pesquisa inovadora no meio acadêmico, justificando assim, a necessidade de mais estudos com essa temática e abordagem.

A fim de fundamentar a presente pesquisa foi realizado um estudo inicial da literatura sobre os principais itens que compõem o tema da pesquisa, sendo assim, este estudo está inserido no campo da didática e docência. Segundo Pimenta (2015), as pesquisas atuais assinalam para a importância dos estudos da didática que valorizam a atividade docente em seus contextos de atuação e ressalta a importância da autoria da ação docente e dos seus saberes didáticos na construção das práticas de ensino. Neste sentido, a história do indivíduo e sua trajetória profissional contribuem para reflexão sobre a situação didática em que está imerso. Nas memórias profissionais dos sujeitos investigados estariam presentes elementos extremamente importantes para pensar uma didática inovadora neste contexto específico e peculiar, a partir da sua própria prática.

Para tanto, os profissionais que atuam na formação destes adolescentes e jovens devem considerar as singularidades desta etapa de desenvolvimentos seus códigos e linguagens, buscando oferecer experiências de aprendizagem relevantes, que possuam sentido e significado e que propiciem oportunidades de ressignificação de valores.

A importância de se compreender a formação do professor para além da trajetória acadêmica, engloba também a trajetória pessoal e profissional (TARDIF, 2016 e GAUTHIER et al, 2006), nesse sentido, a docência afeta e é afetada pelo contexto de trabalho. Desta forma se torna necessário a importância de compreender a formação do professor no seu ambiente de trabalho, nesta pesquisa um ambiente de aprisionamento. Além dos elementos de pesquisa sobre o trabalho docente como uma atividade interativa, será utilizado a noção de saberes docentes, com ênfase nas experiências produzidas em situações reais de trabalho.

Conforme Costa (1997) em sua obra *Pedagogia da Presença*, o qual é considerada por diversos autores como uma *Pedagogia Socioeducativa*, as reflexões sobre a docência em um espaço que se encontram adolescentes privados de liberdade por problema de

conduta, requer, em primeiro lugar, um olhar despido de preconceitos. Vale ressaltar que um esforço coletivo no norteamento de um conceito e de uma prática menos irreal e mais humana na educação de adolescentes, nós enquanto educadores temos o dever de contribuir para que as transformações ocorram na vida dos adolescentes que atendem no cotidiano. Os professores vinculados à escola formal nesse contexto atuam na escolarização da “parcela mais degradada, em termos pessoais e sociais de nossa juventude” (COSTA, 1997, p. 34).

### **O exercício da docência em um ambiente de privação de liberdade sob a ótica do pesquisador**

As escolas inseridas em unidades de internação constituem um espaço educativo diferenciado, tendo em vista o fato de estarem dentro de um local de encarceramento. Por consequência, a práxis docente, necessariamente, nesse contexto socioeducativo deve/deveria ser distinta. Ao se tomar conhecimento do funcionamento de uma unidade de internação, mesmo sendo provisória, percebe-se que a proposta de cumprimento de uma rotina pedagógica.

As estratégias pedagógicas a serem utilizadas nas unidades socioeducativas, devem priorizar a definição dos objetivos de ensino, a organização do trabalho pedagógico sem fragmentação do conhecimento e dos componentes curriculares e levar em consideração a realidade sociocultural dos estudantes e o contexto da ação educativa. Para tanto, o trabalho deve ser organizado a partir estratégias interdisciplinares, priorizando o trabalho com Projetos Pedagógicos que oportunizam o desenvolvimento de habilidades e competências de forma contextualizada para a constituição de conhecimentos e valores que façam a diferença na vida dos adolescentes e jovens e que lhes assegurem a continuidade dos estudos. Sendo assim, de acordo com o SINASE, o adolescente deve ser alvo de um conjunto de ações socioeducativas que contribuam para a formação dele, a fim de que se torne um cidadão capaz de se relacionar melhor consigo mesmo, com os outros e com tudo que integra a sua circunstância, sem reincidir na prática de atos infracionais (BRASIL, 2012).

Neste sentido, os estudos de Onofre (2015) sobre professores que atuam em espaços de privação de liberdade, relatam que este profissional deve ser acolhedor da diversidade, aberto à inovação, comprometido com o sucesso da aprendizagem, solidário com as características e as dificuldades/potencialidades de seus alunos. Para tanto, é importante que tenha capacidade de articular conteúdos curriculares a conhecimentos pedagógicos; garanta a efetivação de projetos interdisciplinares; trabalhe em equipe e de maneira reflexiva; improvise com criatividade; assuma com autonomia a gestão de seu desenvolvimento profissional. Trata-se, portanto, de um profissional com saberes que lhe permitem dialogar com diferentes culturas, mas, principalmente, lidar com conflitos e dilemas para os quais, muitas vezes, não foi preparado na formação inicial e em experiências com outros espaços escolares.

No entendimento de Onofre (2016), os professores que optam por iniciar ou continuar sua carreira em espaços de privação de liberdade, embora se sintam despreparados, mostram uma condição que é universal a todos os que realizam tarefas pedagógicas: a sensibilidade pelos problemas sociais que promovem mecanismos de exclusão, pautando sua prática pedagógica na instauração do diálogo, apoiando-se nos pressupostos da educação como prática da liberdade, também reconhecida como um ato político de conscientização e humanização.

Nesta seara, as escolas que integram o sistema socioeducativo devem buscar maior compreensão nas significações que os estudantes em medida socioeducativa de internação expressam em relação às experiências que tiveram em ambiente escolar, em suas trajetórias de insucesso e exclusão, ou quando o direito à escolarização foi cerceado. A escola no sistema socioeducativo, muitas vezes, se confunde com a privação de liberdade, levando o adolescente a perder o interesse pelos estudos, comprometendo sua possibilidade de encontrar caminhos para a transformação social e seu desenvolvimento pessoal e intelectual.

Mediante esse contexto, me recordo do relato de uma professora que foi atuar em uma unidade socioeducativa pela primeira vez, dizendo: *“No primeiro momento tive uma sensação de medo do que eu encontraria pela frente em relação aos alunos privados de liberdade. Imaginei que poderiam ser agressivos, mas me deparei*

com adolescentes com o mesmo “comportamento” de jovens que encontro aqui fora em situação regular”. De acordo com o relato dessa professora que atua em uma unidade socioeducativa, esta docente a princípio manifesta uma sensação de ter um (pré) conceito e acima de tudo um certo receio em atuar com esses alunos que se encontram privados de liberdade, imaginando que estaria em um ambiente cheio de conflitos e que poderiam demonstrar agressividade, porém ao mergulhar neste ambiente a referida docente constata que esses alunos que se encontram reclusos não diferem dos outros alunos que se encontram em outras escolas públicas, o qual a docente já pode ter atuado.

Assim, o trabalho dessa docente consegue se centralizar na construção do sujeito que constitui o outro, ou seja, a partir das “marcas” no contexto histórico e cultural que o constituem enquanto professora. Sendo assim, essa professora será capaz de deixar diversas marcas que podem ser caminhos essenciais no desenvolvimento da realidade a ser trilhados pelos adolescentes que se encontram privados de liberdade. Nesse sentido, os docentes que atuam no ambiente socioeducativo no cotidiano historicamente constituído perpassam por um processo de construção do desenvolvimento do estudante como sujeito, para conduzir a escolarização num determinado tempo e espaço. Esses profissionais, ao não somente expressarem a si mesmos como indivíduos, também problematizam as determinações sociais e estruturais em sua prática pedagógica, tornando a sala de aula um espaço de criação e de novas alternativas educativas.

De acordo com Silva (2017), estar privado de liberdade não impede que o adolescente desenvolva seu processo criativo e que o viés do ensino-aprendizagem seja de qualidade e que alguns paradigmas sejam quebrados, tais como a crença que não há espaço para o ato de criar durante a privação de liberdade. Ainda, de acordo com o autor supramencionado, a educação é mobilizadora de recursos humanizantes, em que o cuidado de si, se faz presente em toda a ação socioeducativa. Da prática docente no sistema socioeducativo é fundamental que o fortalecimento de vínculos entre professor e estudante direcione a construção do real e do possível para o projeto de vida do adolescente autor de ato infracional.

Nesse contexto diferenciado em que o docente atua, e a partir das interações estabelecidas com o sujeito privado de liberdade, a professora “orquestra” os diversos recursos cognitivos e afetivos de que dispõe e os saberes que produz em suas atividades para enfrentar o cotidiano da docência. Nessa esteira, podemos dizer que, o trabalho dos docentes que atuam no contexto socioeducativo com privação de liberdade é apenas uma experiência, um momento, mas é um momento importante, válido porque acontece de forma comprometida com a transformação da realidade social, ainda que as limitações que se apresentam no espaço dificultem a realização da prática educativa. Sendo assim, é necessária uma pedagogia específica, de metodologias diversificadas para contemplar esse público, além de uma maneira diferenciada e sensível nas relações a serem estabelecidas com esses estudantes acautelados.

Portanto, o professor pode ser considerado o elo para a mudança de uma realidade estigmatizada, podendo transformar a realidade deste estudante acautelado, por meio de projetos significativos para a vida dos estudantes que se encontram privados de sua liberdade. Neste sentido, as escolas que integram o sistema socioeducativo devem buscar maior compreensão nas significações que os estudantes em medida socioeducativa de internação expressam em relação às experiências que tiveram em ambiente escolar, em suas trajetórias de insucesso e exclusão, ou quando o direito à escolarização foi cerceado.

### **Guisa de conclusão**

Analisar o trabalho do professor que atua entre os muros e celas em um ambiente de privação de liberdade é uma tarefa desafiadora, pois exige uma pesquisa aprofundada a despeito da responsabilidade social dos profissionais vinculados ao processo de escolarização efetivado no interior do sistema socioeducativo, entre eles, os gestores, educadores e demais operadores envolvidos nesse contexto de aprisionamento, marcado pela disciplina e vigilância, e que de alguma forma influencia e/ou interfere no espaço da escola. Dar voz ao professor possibilita compreender como essa identidade docente vem sendo tecida, articulando o ser com o fazer docente, uma vez que antes de ser professor nós somos pessoas. E essa

pessoa tem uma identidade e ela não é imutável, nem algo externo, que possa ser simplesmente adquirido. Mas, é um processo de construção do sujeito historicamente situado.

Esses adolescentes que se encontram em situação de privação de liberdade, embora tendo seu direito de ir e vir suspenso por um tempo determinado, têm garantidos por lei seus demais direitos, e a educação é um deles. Esta é considerada um meio de promover a integração social e a aquisição de conhecimentos, o que pode assegurar-lhes um futuro melhor quando recuperarem a liberdade. Dessa forma, à docência no espaço de privação de liberdade, assume o desafio de fazer com que o estudante privado de liberdade perceba que sua aprendizagem está, para além da arquitetura rígida, fria e contraditória imposta pela prisão, imbricada a uma formação mais sólida e crítica, com possibilidades de vislumbrar diferentes oportunidades de vida, quando em condição de liberdade.

Dentre as possíveis contribuições que este estudo poderá realizar, destaca-se o caminho trilhado para novos estudos, configurando como a oportunidade de refletir sobre o caráter educativo e compreender o importante papel dos docentes neste ambiente, podendo preencher uma lacuna na literatura sobre docência na socioeducação. Sendo assim, a pretensão não é de se esgotar o tema proposto, dada a sua abrangência e sua complexidade, mas sim oferecer um referencial de aprimoramento para os professores que atuam nesta área. Dito de outra forma, muitos professores se queixam do fato de não conseguirem ensinar o conteúdo proposto e também não obter êxito no processo de ressocialização de seus alunos, ou seja, os docentes percebem que possuem poucas ferramentas internas, além do pouco conhecimento sobre o contexto no qual estão inseridos, sendo assim, é preciso mais que uma formação didática; requerem, acima de qualquer coisa, uma formação que os leve a conhecer em profundidade este sujeito-aluno que se encontra privado de liberdade, ou seja, este professor tem o grande desafio de avançar no conhecimento sobre o sujeito-aluno, suas necessidades e suas possibilidades.

## Referências

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990: **Estatuto da criança e do adolescente**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2000. (1990).

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.594 de 18 de Janeiro de 2012. **Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)** - regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. Brasília, 2012

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Pedagogia da presença: da solidão ao encontro**. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 31. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 40ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2019.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

\_\_\_\_\_. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas sobre o saber docente**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

MINAS GERAIS. **Regimento Único dos Centros Socioeducativos do Estado de**

**Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2016.

\_\_\_\_\_. **Política de Atendimento Socioeducativo de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2012.

\_\_\_\_\_. **Metodologia da Subsecretaria de Atendimento às Medidas**

**Socioeducativas (Suase) da Secretaria de Defesa Social (Seds)**. Fascículo 03 – Internação Provisória. Belo Horizonte, 2012.

ONOFRE, Elenice Maria. **Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 35, n. 96, p. 239-255, maio/ago. 2015.

\_\_\_\_\_. **A prisão: instituição educativa?** Cadernos CEDES, Campinas, v. 36, n. 97, n. 98, p. 43-59, jan./abr. 2016.

SILVA, Nilcea M. **Professor e sistema socioeducativo: conquistas, desafios e perspectivas para a promoção do desenvolvimento do adolescente**. Dissertação de Mestrado - Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, 2017.

SOUZA, E. C. **Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido.** Revista do Centro de Educação – UFSM. vol. 39, n.1, p. 39–50, jan./abr. 2014.

\_\_\_\_\_. **A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação.** Revista Educação em Questão, Natal, v. 25, n.11, p. 22-39, jan./abr 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

## ESSAI SUR LA RELATION DES PHÉNOMÈNES PHYSIQUES D'AVEC LES PHÉNOMÈNES PSYCHIQUES DANS L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES

KOHWER, Rudy (UESB)<sup>1</sup> ; SILVA, Edvania Gomes da (UESB)<sup>2</sup>

### **Introduction à la dynamique du phénomène physique vers le phénomène psychique**

Notre objet d'étude admet ces sensations dont l'intensité subit un changement graduel relativement à la terminaison de l'action qui n'est autre que la réalisation de l'objet d'un désir parti d'un sentiment initial. Que ce sentiment soit du plaisir, comme lorsque la bienveillance envahit l'être, ou du déplaisir, comme lorsque la frustration le prend, quoi qu'il en soit, son examen n'a aucunement pour objectif la description des autres natures qu'il peut avoir, mais simplement de décrire et d'expliquer sa qualité et sa quantité relativement à sa modification, car si cette dernière concerne le rapport avec l'origine du sentiment, c'est-à-dire avec les sensations, il nous faut la comprendre dans un mouvement qui, en conséquence, subordonne méthodologiquement l'étude dudit objet. Si donc l'esquisse de la méthode pour le contenu du présent chapitre qui débute alors par l'étude du rapport que les sensations, comme phénomène physique, entretiennent avec le sentiment du plaisir, autrement dit, avec un phénomène psychique et dans l'ordre d'une dynamique de mouvement intrinsèque lors de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Par ailleurs, nous avons posé la limite de cette recherche. Si l'on prend le sentiment du plaisir comme point initial du mouvement, ce n'est que parce qu'il naquit dans le passé que son origine intéresse cette étude. Ainsi et pour sa validité scientifique, l'étude propose, dans son cerne, les considérations de Bergson (1965), par conséquent, les sensations, ou mieux disant par les termes de l'auteur, l'image et son souvenir, donc le rôle de la mémoire dans la

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; Doutorando em Memória: Linguagem e Sociedade; [rudy.brasil@gmail.com](mailto:rudy.brasil@gmail.com).

<sup>2</sup> Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; Professora Titular do programa em Memória: Linguagem e Sociedade; [edvaniagsilva@gmail.com](mailto:edvaniagsilva@gmail.com).

théorie de la reconnaissance ; en deçà du présent déjà compris au sein même de ce cerne. Pour accorder une place au passé dans le mouvement, en définitive, l'argument tient en ceci que, le sujet, développant un sentiment relativement à quelques connaissances acquises sur l'objet du désir, développe alors une perception consciente, dite *interne* d'après la psychologie descriptive de Brentano (2008) qui, pourtant, la considère comme apparaissant simultanément à cette condition du sentiment, à savoir l'expérience acquise pour sa formation et relative au passé.

Tout autant que pour le motif du désir d'un objet, l'intérêt, c'est-à-dire la considération soit pour l'effectivité, soit pour la virtualité de l'objet, est aussi vaine que la considération pour les tendances relatives aux instincts vitaux, ou à ceux qui sont non-élémentaires. Quant à l'horizon scientifique de la présente étude, force est de constater alors deux paradigmes naissants : a) le matérialisme objectif puisque le rapport entre les sensations et les objets effectifs est de nature qualitative et quantitative, c'est-à-dire concernant des mouvements physiques défendus par certaines lois de la nature. Qui plus est la relation primaire d'espace et de temps, remise à Hume (1739), est une relation physique fondamentale et de détermination empirique pour les phénomènes physiques, puisque l'étendue les concerne directement, et cela dans les limites de la perception extérieure ; b) L'idéalisme objectif puisque l'acte volontaire à l'action apparaît intrinsèquement sur le tracé du mouvement, apparition qui, en définitive, débute la production virtuelle de l'objet effectif, ou si nous préférons, sa représentation.

Si nous maintenons la croyance en l'acte de la volonté comme signification du présent, cependant, cette croyance advint du questionnement suivant : peut-on tout de même penser que l'acte de la volonté antécède l'action, c'est-à-dire l'acte de représenter virtuellement l'objet effectif, lorsque les deux actes sont, comme nous l'avons dit avant expertise, c'est-à-dire seulement par l'apport des considérations brentaniennes, simultanés ? Pourtant, l'expérience confirme, et le langage ne manque pas de le montrer, que l'acte de la volonté, à réaliser l'objet désiré, précède l'acte de représenter cette action relative au désir. Pour cette vérification, nous avons alors débuté l'étude de notre objet par une hypothèse : la formation de l'acte de la volonté aurait déjà commencé avant même

que naisse le sentiment du désir, c'est-à-dire ensemble avec les sensations ou, et pour se donner une marge d'erreur à ce niveau de l'étude de l'objet en question, à l'instant naissant de ce mode du sentiment.

### **La dynamique : transition des sensations vers le sentiment**

Partant du schéma normatif suivant à propos de la représentation de la dynamique du mouvement cérébral : les sensations puis le sentiment du plaisir vers la réalisation du désir. D'après cette dynamique de mouvement cérébral, son analyse conçue en ce sens que l'objet des sensations transite vers le désir de l'objet même, donc formant un sentiment du plaisir, ce qui, en somme, forme un objectif étant nôtre, c'est-à-dire un examen du rapport des phénomènes physiques d'avec les phénomènes psychiques ; rapport étant central pour la dite analyse. Nous avons alors et d'abord supposé que l'objet se subsumait à chacune de ces deux grandes classes de phénomènes, et cela pour simplement soutenir la condition selon laquelle le rapport, entre l'objet et un de ces phénomènes, est d'identité, dans le sens de *même que* ; relatif aux conditions de vérité abordées par le système analytique de la philosophie moderne de Frege (1971). Par conséquent, chacun des deux phénomènes, se rapportant à un certain état de conscience, précise la signification de l'objet auquel il renvoie, et en conséquence de son rapport d'identité avec celui-ci. L'explication qui suit concerne d'abord les résultats de la description dont le contenu remet à la nature des objets effectifs, à savoir, trois principales propriétés physiques, c'est-à-dire le mouvement, l'étendue et la figure, et cela dans le cerne du phénomène physique.

Nous appelons *concept* chacune de ses trois propriétés, et cela dans la mesure où elles subordonnent une série d'attributs leur étant propres, attributs que la philosophie analytique nomme *objet* et que nous nommons *qualité sensible* à propos des propriétés physiques d'objets effectifs perçues par les sens, nominatif également employé par Stuart Mill (1869) sur la Logique formelle hamiltonienne. En fin de compte et par le principe analytique, apparaît la preuve de la relation physique d'identité. Et l'explication signale que, les qualités, qualifiées ici d'*attributs* ou de *substance*,

sont l'objet même de la matière, c'est-à-dire des sensations dont leur degré de qualité et leur quantité perçues, par les organes sensoriels, dépendent de l'angle de perception du corps, autrement dit des organes sensoriels. C'est donc une première considération pour la relation physique d'espace et de temps, laquelle détermine empiriquement la relation physique de qualité et de quantité des sensations. L'acquisition de la connaissance est donc sous le coup des lois de la nature, c'est-à-dire du monde sensible par les sens. Or, et également, les espèces d'objets, mieux disant, leurs actions et réactions entre eux, et ce lorsqu'ils sont ensemble dans les limites de l'étendue de la perception, influencent sensiblement sur les organes sensoriels.

Tout bien considérée, la relation d'identité, ou soit le rapport entre la perception pure et la perception consciente ; en les termes de Bergson (1965, p.20), et, la relation d'espace et de temps, ou soit l'étendue des perceptions, mesureraient le degré de qualité et de quantité de la connaissance acquise, et ce lorsque « la distance entre ces deux termes, présence et représentation, paraît justement mesurer l'intervalle entre la matière elle-même et la perception consciente que nous en avons. Et la relation physique d'espace et de temps est, en conséquence, une variable à prendre en compte pour la détermination du rapport d'identité. Mais en ce sens, cette relation physique est également une variable à prendre en compte pour la détermination de la liberté de la volonté. Et c'est bien là, de prime abord, ce qui coïncide avec la part d'indépendance définie par Bergson (1965, p.19), et dont le résultat conçoit une indétermination du vouloir, lequel résultat est fondé sur l'examen de la zone d'indétermination, qui, pour l'être humain, a permis « d'évaluer le nombre et l'éloignement des choses avec lesquelles il est en rapport [...] et par conséquent énoncer cette loi : *la perception dispose de l'espace dans l'exacte proportion où l'action dispose du temps* ». Cela étant dit, la formation du sentiment du plaisir repose sur un choix relatif à la question de l'étendue.

Cette étendue concerne les préliminaires, c'est-à-dire les phénomènes physiques représentant l'action des qualités d'objets sur les organes sensoriels et pour les sensations qui, ainsi, formeraient le sentiment du plaisir. Ce fait flagrant par le matérialisme, la voie de l'expérience le démontre également ; les

considérations bergsoniennes en sont la preuve la plus probante. Compris dans le temps, les mouvements de qualités représentent l'action par laquelle la perception de l'état physique, c'est-à-dire du phénomène physique, passe au phénomène psychique, c'est-à-dire au sentiment du plaisir. Cet état nouveau, où se fixe maintenant la perception, est doué de la capacité de désirer par une certaine force de conviction. C'est pourquoi, mais également parce que les raisons sont nobles et authentiques, en le sens où elles répondent à la singularité de l'être dans l'apprentissage, la perception prend déjà la direction du passé, et ce pour la sélection des seuls attributs ou qualités qui permettront l'élévation de l'intensité des sensations, laquelle élévation évoquera ainsi le sentiment du plaisir dont il est question ici. Si bien que, selon que soient considérées les sensations ou que soit considéré ce sentiment, autrement dit et respectivement, le phénomène physique ou le phénomène psychique, l'objet semble différent, et, finalement, lorsque nous nous en tenons au processus d'induction scientifique.

Or, ces deux spécificités renvoient à des objets de même nature, quand bien même peut différer la quantité de sensations qui les compose selon ce qui est pris dans le travail de la sélection. Il s'agit en conséquence d'une différence dans la ressemblance, c'est-à-dire de la relation humienne de ressemblance, en somme, par la conservation de certaines sensations du phénomène physique dans le phénomène psychique. Il y a donc le principe synthétique qui s'impose en considérant, cette fois-ci, le processus de déduction scientifique. Par celui-ci et dans le rapport du phénomène physique d'avec le phénomène psychique, c'est donc une généralité que d'avoir des sensations dans ces deux classes suprêmes de phénomènes. Alors et par le principe synthétique, la transition d'une sensation, du premier phénomène au second phénomène, ne serait-elle pas qu'une simple question de degré d'intensité ? Par-là, la formation d'un état de conscience n'est-elle pas due à ce degré ? Mais selon l'explication par le spécial, si nous ne considérons, d'après Brentano (2008, p.252), « que les termes intermédiaires et que l'on ne compare jamais que les deux termes qui se suivent immédiatement, ne trouve-t-on pas partout la liaison la plus intime et une transition quasi imperceptible ? ». Si tel était le cas considéré ici, il y aurait, en revanche, le risque d'une différence de degré d'intensité sous le seuil

du minimum perceptible, qui, à propos de l'intensité des sensations, est régit par la loi du seuil que la psychologie ordinaire commente comme suit :

C'est ce que Fechner appelle la *loi du seuil* : ce seuil doit être franchi pour que l'objet obtienne droit d'entrée dans l'esprit. L'excitation qui se trouve juste au dessus du seuil est appelée le minimum *visible, audible, etc.* A partir de ce point, et à mesure que grandit l'excitation, croît parallèlement la sensation, mais d'une allure plus lente, jusqu'à ce qu'enfin elle atteigne son *acmé* ou degré le plus élevé ; aucun accroissement ultérieur de l'excitation ne serait le lui faire sensiblement dépasser. (JAMES, 1909, p.57)

Si l'acte de la volonté est poussé par une certaine force de conviction, force que nous remettons à l'excitation susmentionnée par James (1909), le rôle de cet acte serait son action directe sur le degré d'intensité de la sensation, et cela dans la mesure où les deux phénomènes de la sensibilité croissent proportionnellement. Mais d'après une autre loi de la nature, ou soit la règle de la conservation d'une espèce dans un milieu lui étant inconnu, sous-entendue ici la sensation du phénomène physique dans le phénomène psychique, aucune adaptation ne semble se produire. Il est indubitable que nous n'entrons pas dans le détail de la concurrence entre les espèces et des facteurs nouveaux liés au milieu inconnu, car, quoi qu'il en soit, l'état psychique semble ne pas demander à la sensation de s'adapter à son environnement. Tout bien considérée, la sensation est plutôt la source matérielle de l'état psychique même et nécessaire à la formation du sentiment. Mais si l'indétermination du vouloir paraît jouer un rôle dans le degré d'intensité, en jouerait-elle un dans la progression maintenant considérée, c'est-à-dire en direction du présent qui rencontre la volonté sur le mouvement dynamique, et cela si nous suivons le mécanisme physiologique défini par Bergson (1965, p.23) au sujet de la perception, et lorsque pour l'auteur le présent est d'essence sensori-moteur : « les images extérieures atteignant les organes des sens, modifiant les nerfs, propageant leur influence dans le cerveau. Allez jusqu'au bout. Le mouvement va traverser la substance cérébrale, nous sans y avoir séjourné, et s'épanouira alors en action volontaire ».

Partant, si la description et l'explication ultérieures permirent d'exposer les principes de la représentation considérée comme liée aux principes des phénomènes physiques, Brentano (2008, p.93), qui signale son importance quand elle « ne constitue pas seulement le fondement du jugement, mais aussi du désir et de tout autre acte psychique. Rien ne peut être jugé, mais rien non plus ne peut être désiré, rien ne peut être espéré ou craint, qui n'ait d'abord été représenté », fait déjà part de la reconnaissance et non plus de la connaissance comme nous en avons traitée. Mais par-là et suivant la considération précitée, l'auteur a incité à identifier l'origine de la reconnaissance, c'est-à-dire de la connaissance préalablement acquise par l'expérience. En définitive, il s'agit ici d'une connaissance comme étant le fondement de l'existence des objets. Mais il faut maintenant accepter la double nature de la sensation. À savoir et à propos des objets effectifs, puis de leur virtualité, respectivement, leurs qualités senties empiriquement ou de manière représentative par les organes sensoriels et leurs qualités senties de manière représentative par les mécanismes sensori-moteurs, ou soit les mouvements sensitifs et musculaires. Par conséquent, ce qu'il faudrait accepter est, ou bien a) que l'objet effectif soit représenté, donc, admettre la théorie de la reconnaissance, ou b) qu'il soit présenté à proprement parler, c'est-à-dire présenté au-devant des organes sensoriels du corps, donc, admettre une certaine théorie de la connaissance.

Cette distinction est capitale d'après la définition brentanienne de l'acte de représenter, lequel et selon cette définition, advient d'un acte de la volonté, mais qui, de prime abord, entretient un rapport très étroit avec la connaissance. Par conséquent, les choses se compliquent lorsque a) ces deux théories sont reliées, liaison qui n'échappe pas à notre étude ayant en son centre le rapport des deux grandes classes de phénomènes précitées, mais que b) chacune d'elle a également sa propre conception de la volonté. Si Brentano (2008) objecte sur le fait d'appeler *perception extérieure* la perception de la matière effective, Bergson (1965) l'appelle cependant ainsi, bien qu'il la nomme également *perception pure*, outre qu'il se charge même d'en faire une vraie théorie. Le questionnement à propos du motif d'un sentiment du plaisir, nous fit admettre les principes qui distinguent les phénomènes psychiques

des phénomènes physiques. À ce propos, le débat de Brentano (p.95) est tombé sous le sens. L'auteur répond d'abord au motif d'un sentiment, car si dans « le sens que nous donnons au mot *représenter*, être représenté est synonyme d'*apparaître* », alors nous obtenons que former un sentiment du plaisir équivaut à former l'état psychique selon lequel on se représente l'objet du désir qui apparaît à la conscience. Et la condition fondamentale des phénomènes psychiques, ou soit la direction intentionnelle vers un objet, justifie que l'apparition est voulue ; dans le sens d'intentionnelle. Mais dès le départ, nous soutenons que ces deux grandes classes de phénomènes sont liées, quand bien même la matière n'est pas conditionnée par la direction vers un objet, mais plutôt par l'étendue, c'est-à-dire par la relation physique huienne d'espace et de temps.

Si la matière est inconditionnée intrinsèquement, c'est qu'en définitive elle est l'objet même de la représentation dont le composé est conditionné, non pas extrinsèquement, mais par la relation de cause à effet en son centre, c'est-à-dire en son noyau et autour duquel gravitent, pour être la relation dont dépendent l'ensemble des principales relations classifiées d'après la position matérialiste de Hume (1739), telles que les relations de ressemblance, d'espace et de temps, de degré de quantité et de qualité, d'identité. À propos de l'étendue qui concerne la succession des phénomènes physiques, c'est-à-dire de l'action des qualités perçues par les sens et quant aux propriétés des objets, cette caractéristique principale exposée par Brentano (2008, p.99), puisque tous « les phénomènes physiques, dit-on, se déroulent dans l'espace et comportent une localisation précise, qu'il s'agisse de phénomènes de la vue ou d'un autre sens, ou des images qui nous représentent des objets du même genre », sert à Bergson (1965) pour exposer la transition des phénomènes physiques aux phénomènes psychiques. Nous venons encore de montrer que les phénomènes physiques ont un rapport avec les phénomènes psychiques. En somme, l'ensemble des relations se trouvant dans la représentation semble bien être le *substratum* de la représentation.

Par les images, la question de cette transition semble admettre les phénomènes physiologiques, puisqu'il s'agit d'images, c'est-à-dire de l'autre nature des sensations ou celles apparaissant dans la perception consciente sur la matière et par les mouvements intérieurs de la substance cérébrale ; en les termes bergsoniens. Et

l'étendue des limites de la perception aurait un rapport avec l'intervalle entre la présentation de l'objet effectif au monde sensible, donc l'évocation de la première nature des sensations lors de la perception pure, et la représentation de celui-ci lors de la perception consciente sur la matière. Ce rapport est simplement celui où la grandeur de l'étendue joue déjà un rôle dans la modification de la sensation qui se terminera dans la représentation. Somme toute et en apportant les considérations de Bergson (1965, p.22), si les « 'zones d'indétermination' joueraient en quelque sorte le rôle d'écran. Elles n'ajoutent rien à ce qui est ; elles font seulement que l'action réelle passe et que l'action virtuelle demeure », on comprend maintenant que l'indétermination du vouloir est complice de l'effet de transition ici étudié, étude qui aboutit en la considération pour une modification de l'intensité de la sensation, et, par conséquent, coïncide moins avec la part d'indépendance précitée au sujet des considérations bergsoniennes. En outre, l'auteur emprunte à Bain (1880, p.87) « le discernement, c'est-à-dire le sentiment ou la conscience de la différence » comme une des facultés de l'intelligence, afin de définir, et la représentation, et la signification exacte du terme *consciente* en ce qui concerne la perception consciente ; en les termes bergsoniens.

Nous avons proposé, premièrement, la sélection des seuls attributs ou qualités intéressant la perception dans la formation du sentiment du plaisir. Et, deuxièmement, que la volonté était véritablement déterminée, donc pas totalement libre, et cela par la relation d'espace et de temps entre les objets effectifs et/ou entre les objets effectifs et le corps, autrement dit, les organes sensoriels. Or, si le discernement consiste à focaliser l'attention sur les seuls attributs qui intéressent la perception pour la représentation, le discernement consiste alors en la liberté de la volonté formant le *Moi*, c'est-à-dire la représentation alors démunie de sa réalité, autrement dit, des qualités des autres objets environnants dans les limites de l'étendue de la perception. Somme toute, ces autres qualités influenceraient négativement la formation de la représentation à propos d'un objet, et cela en modifiant les qualités de cet objet intéressé par la perception consciente. Si là est toute la signification du terme *consciente* dans l'expression *perception consciente*, c'est que, tout bien considérée, cette perception, par le discernement, retire les actions et les réactions des objets entre eux et localisées

dans les limites de l'étendue de la perception extérieure, et pour ainsi ne garder que ce qui intéresse la réalisation du désir.

## Conclusion

Les conclusions concernent le rapport que la matière entretient avec la substance. Le raisonnement descriptif et explicatif, pour le mode scientifique qui a formé les considérations proposées, eurent alors ledit rapport comme objectif et dont l'analyse amena à situer l'acte de la volonté et, en conséquence, à valider la présence de la volition en deçà de la perception du phénomène physique et de la représentation de celui-ci dans l'apprentissage. À la confluence du phénomène physique d'avec le phénomène psychique, nous pouvons rapporter que la volition s'y trouve, et que, en tant qu'intermédiaire, son rôle est pour la transition des sensations de la première classe de phénomènes vers la seconde classe de phénomènes. Par le biais d'une force qui aurait un effet de levier pour la sélection des sensations et leur réalisation dans le phénomène psychique, autrement dit, qui ferait accroître l'intensité de la sensation proportionnellement à l'excitation, nous proposons comme première conclusion que, par-là, la volition contribue en la formation du sentiment du plaisir.

En outre, l'acte de la volonté déterminé par l'indétermination du vouloir, comme concept bergsonien, a montré que la volition était alors conditionnée à une variable, donc pas totalement libre, et cela d'après le motif suivant : la relation physique humienne d'espace et de temps déterminant pour la relation physique d'identité, dans le sens de *même que*, et pour la liberté de la volonté. Et, s'il y a la conservation de certaines sensations des phénomènes physiques dans le phénomène psychique et due à la sélection pour l'intérêt de la réalisation du désir, nous avons admis que la différence remettait au degré d'intensité, mais également que la différence se produisait dans la ressemblance ; d'après la définition de la relation humienne de conjonction constante. Ainsi donc et comme deuxième conclusion, le degré d'intensité serait relatif à l'étendue des qualités au sujet des propriétés d'objets effectifs, mais surtout à leurs actions entre eux et dont les réactions détermineraient hypothétiquement le degré

d'intensité. Pour finir, la ressemblance relative au tout compléterait cette seconde conclusion.

Si bien qu'il faut considérer que, le mouvement dynamique, pris dans sa totalité, enveloppe un ensemble de relations physiques, ensemble étant la structure même de la représentation. Par conséquent, le mouvement serait en ce sens ce qu'est l'unité de la conscience; du point de vue brentanien et pour le processus déductif. Par-là et finalement, c'est la relation de ressemblance qui ferait le pont entre la relation de cause à effet, comme étant le noyau ou le cœur de la représentation, et les autres relations autour de celle-ci. Somme toute, si plusieurs de ces relations ont un lien avec chaque concept du mouvement total, il faut évidemment et d'abord se poser la question du pourquoi des sensations, du pourquoi d'un sentiment du plaisir, d'une volonté, d'une action et de la réalisation du plaisir. Par exemple et succinctement, une réflexion sur des données scientifiques, déjà vérifiées et validées, peut amener à une recherche débutant par l'admission selon laquelle avoir des sensations équivaut à sentir un événement physico-physiologique et avoir un sentiment du plaisir équivaut à former un état psychique. De même, avoir une volonté équivaut à réaliser un acte aboutissant à une action, ainsi, à la réalisation d'un plaisir, lequel équivaut à sentir un événement physico-physiologique.

## Références

BAIN, Alexander. **L'esprit et le corps**: considérés au point de vue de leurs relations; suivis d'études sur les erreurs généralement répandues au sujet de l'esprit. 4. ed. Trad. William Battier. Paris: Germer Baillière et Cie, 1880.

BERGSON, Henri. **Matière et mémoire**: Essai sur la relation du corps à l'esprit. 7. ed. Paris: Les Presses Universitaires de France, 1965.

BRENTANO, Franz Clemens Honoratus Hermann. **Psychologie du point de vue empirique**. Trad. Maurice de Gandillac. Paris: VRIN, 2008.

FREGE, Friedrich Ludwig. **Écrits logiques et philosophiques**. 2. ed. Trad. Claude Imbert. Paris: Éditions du Seuil, 1971.

HUME, David. **Traité de la nature humaine, Livre I**: De l'entendement. Trad. Philippe Folliot. London: John Noon, 1739.

JAMES, William. **Précis de psychologie**. Trad. Émile Baudin et Georges Bertier. Paris: Marcel Rivière, 1909.

STUART MILL, John. **La philosophie de Hamilton**. Trad. Émile Cazelles. Paris: Germer Baillière, 1869.

## A SOCIOLINGUÍSTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES E ANÁLISES

SCHNEIDERS, Michele (UNESPAR)<sup>1</sup>

### Introdução

Este estudo visa apresentar os resultados preliminares de um projeto de pesquisa que consiste na análise da Sociolinguística em conteúdos da Educação Básica, sendo objetivo geral do projeto de pesquisa, analisar se a Sociolinguística está presente nos documentos oficiais.

Apesar de já termos alguns avanços com relação aos conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental e médio, entendemos que a teoria Sociolinguística ainda é pouco abordada nos documentos oficiais e em materiais didáticos, aparecendo somente quando trata de preconceito linguístico, não sendo abordadas questões relacionadas à variação linguística, variedades linguísticas e a realidade/heterogeneidade linguística brasileira. Além disso, não são oportunizadas formas de reflexão e análise da língua, bem como possibilidades de pesquisa sociolinguística em que os alunos possam realizar em suas comunidades de fala.

Justifica-se uma pesquisa dessa natureza pelos questionamentos realizados pela própria pesquisadora e pela necessidade de abordar conteúdos que permitam a reflexão da língua. Dessa maneira, propõe-se uma investigação e uma análise dos documentos oficiais e materiais didáticos para posteriormente propor a elaboração de materiais didáticos que auxiliem nesse processo.

A metodologia utilizada caracteriza-se como qualitativa, ao investigar documentos oficiais para então possibilitar reflexões acerca dos conteúdos abordados na educação básica.

A partir dessas reflexões e análises preliminares, propõe-se abordagens do uso real da língua, fazendo com que a Sociolinguística seja uma ponte para o ensino desses conteúdos na educação básica, possibilitando a reflexão da Língua Portuguesa e não só o

---

<sup>1</sup> Professora colaboradora da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Mestre em Estudos Linguísticos (UFFS). E-mail: [schneidersmichele@gmail.com](mailto:schneidersmichele@gmail.com)

aprendizado monótono de regras gramaticais, que muitas vezes são apenas decorados.

### **A Sociolinguística na Educação**

A Sociolinguística é uma área dos estudos linguísticos que aborda o estudo da língua em sua comunidade de fala. Nesse âmbito, a língua é entendida como parte da sociedade e que se relaciona com os seus falantes, de modo que é capaz de apresentar as características culturais, identitárias e históricas da localidade.

A corrente sociolinguística teve seu início na década de 60 nos Estados Unidos a partir da publicação de livros de Gumperz, Labov, Hymes e a conferência de William Bright em Los Angeles. Apesar disso, é William Labov, em 1963, quem inaugura os estudos da Sociolinguística, ao analisar o inglês falado na ilha de Martha's Vineyard em Massachusetts, nos Estados Unidos. Os estudos de Labov foram inspirados nas ideias de Meillet e surgem como uma nova proposta de estudo da língua. Para o pai da Sociolinguística, a língua é um sistema heterogêneo e que possui regras variáveis.

A Sociolinguística também se ocupa de questões envolvendo a “variação e mudança linguística, bilinguismo, contato linguístico, línguas minoritárias, política e planejamento linguístico, entre outros” (COELHO *et al.*, 2010, p. 17). O objeto de estudo da Sociolinguística Variacionista é a língua em uso, ou seja, dentro do seu contexto sociointerativo.

Nesse sentido, considera-se a língua como heterogênea e dotada de variação. Destaca-se que para a Sociolinguística, a variação linguística acontece em todas as línguas naturais, ou seja, é universal e presume a existência de formas alternantes, que coexistem juntamente. As formas alternantes são denominadas de variantes. A Sociolinguística relacionada à sala de aula é abordada por autores como Marcos Bagno, Irlandé Antunes e Stella Maris Bortoni-Ricardo. Podemos citar as obras “Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística” (BAGNO, 2007), “Gramática Pedagógica do Português Brasileiro” (BAGNO, 2012), “Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho” (ANTUNES, 2007), “Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples” (ANTUNES, 2015) e “Educação em língua materna” (BORTONI-RICARDO, 2004).

Ao tratar da língua em seu contexto real de comunicação, entramos em um terreno marcado pela heterogeneidade linguística, resultando, portanto, em fenômenos em variação. Assim, considera-se que a variação é inerente à comunidade linguística (BORTONI-RICARDO, 2004).

Entende-se a variação como um fenômeno que acontece em todas as línguas e refere-se a duas formas variantes que competem entre si, mas não em um jogo de poder em que uma é melhor que a outra, mas, simplesmente porque a língua portuguesa pode ser falada de modo diferente dependendo de fatores intralinguísticos ou extralinguísticos.

Um ensino baseado na Sociolinguística considera o que o aluno já sabe e traz consigo, analisa aquilo que ele já conhece e lhe apresenta o novo.

A tarefa da sociolinguística educacional não se esgota na descrição da variação e divulgação dos dados obtidos. Não basta, por exemplo escrever uma gramática variacionista e entregá-la ao professor, pois estaríamos simplesmente substituindo a gramática normativa. O que é preciso é desenvolver uma pedagogia de ensino sensível às diferenças sociolinguísticas e culturais dos alunos e isto requer uma mudança de postura da escola, de professores e aluno e da sociedade em geral. Para tal mudança de postura, todavia, a descrição das regras variáveis é uma etapa preliminar importante (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 130).

Deve-se ter em mente que a escola é o local do aprendizado e a questão que se coloca quando tratamos de Sociolinguística educacional é que deve haver uma relação entre o conteúdo linguístico abordado com as pesquisas científicas envolvendo a língua, para mostrar ao aluno porque determinada forma acontece dentro da língua e porque outras desaparecem. Assim, permite-se que o próprio aluno preste atenção no uso real da língua, tanto dentro quanto fora da escola.

Bortoni-Ricardo (2004, p. 38) ainda sugere um ensino que seja culturalmente sensível aos saberes dos educandos, e essa forma de ensinar, segundo a pesquisadora, está “atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a da escola, e mostra ao professor como encontrar formas efetivas de conscientizar os educandos sobre essas diferenças”. E com relação às diferenças apresentadas, a autora

menciona a necessidade da conscientização, sem prejuízo do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a tarefa da Sociolinguística Educacional é analisar o aporte teórico da Sociolinguística e verificar como isso pode ser levado para a sala de aula de maneira que o estudante consiga pensar e refletir sobre a sua língua materna.

Com relação ao ensino-aprendizagem de língua materna, Bagno (2002, p. 61) propõe um ensino baseado na educação linguística, sendo necessário, segundo o autor, “criar condições para que os indivíduos possam produzir seu próprio conhecimento linguístico, aprendendo a praticar investigação-teorização sobre os fatos da língua e da linguagem”. É preciso sempre levar em consideração que a disciplina de Língua Portuguesa tem como público-alvo falantes e conhecedores da língua.

### **Aspectos metodológicos da pesquisa**

O projeto de pesquisa apresentado nesse artigo consiste em uma análise qualitativa dos documentos oficiais, como Base Nacional Comum Curricular e Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações a fim de verificar como tratam das teorias sociolinguísticas nos conteúdos da Educação Básica.

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa e explicativa. O procedimento utilizado consiste em pesquisa bibliográfica e documental. De acordo com Silveira e Córdova (2009, p. 32) “os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito”.

A partir disso, a pesquisa concentra-se na explicação e compreensão dos fatos. Os procedimentos utilizados são a pesquisa bibliográfica e documental para então encontrarmos explicações que mostrem de que forma a Sociolinguística está presente nos conteúdos da Educação Básica e quais atividades poderiam ser introduzidas na sala de aula de forma a auxiliar a reflexão da língua portuguesa. A partir das análises feitas por meio da pesquisa, pretende-se também promover reflexões na disciplina de Linguística II do Curso de Letras – Português e Inglês da Universidade Estadual do Paraná, além de, com o auxílio dos estudantes, elaborar

conteúdos e/ou materiais didáticos que abordem a variação linguística na Educação Básica.

### **Reflexões e análises sobre a Sociolinguística na Educação Básica**

Nessa seção, destacamos a contribuição da Sociolinguística em dois documentos norteadores, a saber, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações, ambos aprovados em 2018.

A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem obter ao longo das etapas da Educação Básica (BRASIL, 2018). Esse documento tem como principais propósitos: “a) orientar a formação inicial e continuada de professores e b) servir de apoio à elaboração dos materiais didáticos (incluindo livros e materiais audiovisuais) que ainda serão desenvolvidos” (AZEVEDO; DAMACENO, 2017, p. 85).

O Referencial Curricular do Paraná é um documento que se baseia nos preceitos da BNCC e traz, para a realidade paranaense, reflexões e discussões a respeito do ensino na Educação Infantil e Fundamental. Além disso, o documento propõe “o desenvolvimento integral dos estudantes, dando condições de acesso aos conhecimentos historicamente construídos por meio de diferentes linguagens” (PARANÁ, 2018, p. 13).

Os dois documentos são analisados, verificando, com base nos preceitos da teoria Sociolinguística, qual a concepção de linguagem adotada e se há uma preocupação com a valorização da diversidade e variação linguística, respeitando as variedades linguísticas do estudante.

### **Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018)**

A concepção de língua adotada no documento é o de interação e o ensino deve ser pautado na reflexão. A língua não deve ser ensinada de forma dissociada da sua prática social e do seu contexto de uso, o que já evidencia um grande avanço nos aspectos teóricos adotados. Os estudos metalinguísticos não devem ser tomados como um fim em si mesmo, mas devem estar envolvidos em práticas situadas de linguagem (BRASIL, 2018, p. 71).

A variação linguística aparece como uma prática de linguagem que deve estar em todos os campos de atuação do ensino. O documento também sugere o estudo e a reflexão sobre a mudança linguística, dando destaque às variedades prestigiadas e estigmatizadas e abordando questões sobre preconceitos sociais, rejeitando o preconceito linguístico. No ensino fundamental, o estudo da Língua Portuguesa envolve a compreensão da língua como “fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem” (BRASIL, 2018, p. 87).

No Ensino Médio, uma das habilidades destacadas pela BNCC é a de

Comparar o tratamento dado pela gramática tradicional e pelas gramáticas de uso contemporâneas em relação a diferentes tópicos gramaticais, de forma a perceber as diferenças de abordagem e o fenômeno da variação linguística e analisar motivações que levam ao predomínio do ensino da norma-padrão na escola. (BRASIL, 2018, p. 507).

A percepção entre as diferentes abordagens destacadas pela gramática tradicional e a inserção das gramáticas de uso contemporâneas, evidencia um aprimoramento e um conhecimento científico sobre a linguagem, bem como o estabelecimento de novas estratégias de ensino que, aos poucos, chegam à sala de aula. A partir disso, destaca-se que o documento defende o ensino da língua como uma prática situada, contextualizada e que deve ser ensinada no âmbito da reflexão.

Em Linguagens e suas tecnologias no Ensino Médio, o documento trata da competência a respeito da compreensão da língua como um fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso. Com relação a isso, o documento destaca a importância de, ao final do Ensino Médio, “os estudantes compreenderem as línguas e seu funcionamento como fenômeno marcado pela heterogeneidade e variedade de registros, dialetos, idioletos, estilizações e usos, respeitando os fenômenos da variação e diversidade linguística, sem preconceitos.” (BRASIL, 2018, p. 494).

A percepção de que a língua é heterogênea e dotada de variação demonstra o conhecimento e a valorização das pesquisas sociolinguísticas no âmbito do ensino. Além disso, o respeito e a valorização da diversidade e dos fenômenos em variação, são questões extremamente relevantes e que devem ser levadas em consideração na prática de sala de aula.

### **Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações (2018)**

Ao basear-se nos preceitos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações, estabelece alguns objetivos que devem ser alcançados ao longo da aprendizagem. O estudo da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental estabelece que os alunos devem

Reconhecer diferentes variedades linguísticas em canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas (que se modificam principalmente por fatores históricos e culturais), identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos, a fim de promover convívio respeitoso com a diversidade linguística. (PARANÁ, 2018, p. 588).

Destaca-se, portanto, o entendimento de que a Língua Portuguesa é composta por diferentes variedades linguísticas e que todas devem ser respeitadas, rejeitando, principalmente, o preconceito linguístico.

Ainda no Ensino Fundamental, outro objetivo de aprendizagem apresentado é “Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico, para respeitar e valorizar a dinamicidade linguística como inerente das línguas humanas” (PARANÁ, 2018, p. 629), o que demonstra o entendimento de que a variação é inerente às línguas, além de considerar a dinamicidade como algo característico das línguas.

Com relação à variação linguística, esta é vista como um dos direitos de aprendizagem no Ensino Fundamental. “Compreender o

fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos” (PARANÁ, 2018, p. 535).

A partir disso, entende-se que o Referencial Curricular do Paraná está alinhado com as principais discussões a respeito da língua em uso e, principalmente, a valorização da reflexão sobre a língua em detrimento da normatização.

### **Considerações finais**

O objetivo desse artigo foi apresentar as análises preliminares realizadas pelo projeto de pesquisa intitulado “**A Sociolinguística na Educação Básica: reflexões e análises**”, em andamento na Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR *Campus União da Vitória* – PR.

A partir da análise exposta, evidenciou-se a presença de conceitos relevantes para o estudo e o ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica. A concepção de língua adotada pela BNCC e, conseqüentemente, pelo Referencial Curricular do Paraná, traz uma preocupação com a interação e, sobretudo, com a linguagem em uso, considerando-a como uma prática situada e contextualizada.

Além disso, a variação linguística é entendida como parte inerente às línguas, devendo ser valorizada e respeitada, assim como as variedades linguísticas. O preconceito linguístico e social são temáticas abordadas nos documentos, demonstrando preocupação com as variedades estigmatizadas.

Destaca-se, principalmente, em ambos os documentos, a importância do ensino da língua pautado na reflexão e na compreensão, o que traz semelhança com os preceitos da Sociolinguística Educacional, evidenciada no referencial teórico desse artigo.

Diante disso, é relevante considerar que a BNCC e o Referencial Curricular do Paraná trazem perspectivas muito próximas ao que se tem discutido na universidade e, principalmente, nas pesquisas sociolinguísticas. É preciso, contudo, verificar se os materiais didáticos estão trazendo essa concepção de linguagem a partir desses documentos, atividade que será realizada no decorrer do projeto.

## Referências

- AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de.; DAMACENO, Taysa Mercia dos Santos Souza. Desafios da BNCC em torno do ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. In: **Revista de Estudos de Cultura**. n.7, 2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revec/article/view/6557>. Acesso em: 23 jun. 2022.
- BAGNO, Marcos. A inevitável travessia. In: BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua Materna: Letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2022. p.13-82.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemu na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. 2. ed. São Paulo: Parábola editorial, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: A sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf) Acesso em: 23 jun. 2022.
- COELHO, Izete Lehmkuhl; GÖRSKI, Edair Maria; SOUZA, Christiane Maria Nunes de; MAY, Guilherme Henrique **Sociolinguística**. Florianópolis: LLV/CCE, UFSC, 2010. 172 p. Disponível em: [https://ppglin.posgrad.ufsc.br/files/2013/04/Sociolingu%C3%ADstica\\_UFSC.pdf](https://ppglin.posgrad.ufsc.br/files/2013/04/Sociolingu%C3%ADstica_UFSC.pdf). Acesso em: 20 jun. 2022.
- LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. Trad. de Marcos Bagno; Maria Marta Pereira Scherre; Caroline Rodrigues de Oliveira. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].
- PARANÁ. Conselho Nacional de Secretários da Educação. **Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações**. Paraná, 2018. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial\\_curricular\\_parana\\_cee.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf). Acesso em: 23 jun. 2022.
- SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. Unidade 2 – A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.) **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

120 p.

SCHNEIDERS, Michele. **O tratamento da variação de primeira pessoa do plural em livros**

**didáticos de português do ensino médio.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação).

Universidade Federal da Fronteira Sul: Chapecó, 2014. Disponível em: <https://rd.ufes.edu.br/bitstream/prefix/153/1/SCHNEIDERS.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2022.

## NARRATIVAS DE PROFESSORES RESIDENTES EM TEMPOS PANDÊMICOS: EXPERIÊNCIAS E SABERES NO ENSINO REMOTO (ERE)

TENO, Neide Araújo Castilho (PROFLETRAS/UEMS)<sup>1</sup>; CINTRA, Sones  
Lei Aparecida Domingues (PPGL/UEMS)<sup>2</sup>; CENTURÃO, Marlene  
(PPGL/UEMS)<sup>3</sup>

### Introdução

A reflexão que ora realizamos envolve saberes e fazeres derivadas das experiências e dos desafios vivenciados pelos professores, orientadores, em um curso de formação docente, mormente aqueles ligados ao Programa Residência Pedagógica. Assim, a finalidade do estudo foi analisar narrativas de professores residentes do ensino fundamental para conhecer a ressignificação dos saberes das práticas docentes durante o contexto pandêmico. O ponto de referência para as discussões foram os relatórios autobiográficos dos alunos residentes, do curso de Letras/ Espanhol da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, bolsistas do Programa Residência Pedagógica no ano de 2021. Trata de uma pesquisa autobiográfica com ênfase na voz do professor por meio de suas narrativas, como artefato basilar para analisar a dimensão auto formativa.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação /Letras. Mestre em Linguística. Pesquisadora Sênior do Programa de Mestrado Profissional em Letras–PROFLETRAS, e do Programa de Mestrado Acadêmico em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS/Dourados. /Campo Grande. Coordenadora do projeto de pesquisa “Narrativas de Saberes Profissionais: diálogos sobre o agente de letramento e o ensino de língua” E-mail: cteno@uol.com.br. Orcid <https://orcid.org/0000-0001-5062-9155>

<sup>2</sup> Sones Lei Aparecida Domingues Cintra. Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS – Campo Grande); Professora da Rede Estadual de Ensino. Colaboradora no projeto de pesquisa “Narrativas de Saberes Profissionais: diálogos sobre o agente de letramento e o ensino de língua” E-mail :sonesley.sedms@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8436-2022>

<sup>3</sup> Marlene Centurião. Mestranda em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS – Campo Grande). Área de concentração: Estudos Linguísticos. Professora da Rede Estadual de Ensino. Colaboradora no projeto de pesquisa “Narrativas de Saberes Profissionais: diálogos sobre o agente de letramento e o ensino de língua”. E-mail: marlenecenturu@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1745-5453>

Espaços como escola e instituição pública foram locais para conversas dialogadas, reuniões, trocas de experiências, planejamentos, participação nas aulas, escrita dos relatórios autobiográficos, entre residentes e coordenadores envolvidos com a residência pedagógica. Num corpus de vinte relatórios recortamos dois para este estudo, dada a amplitude no relato das experiências acerca da formação, dos desafios, e da relação escola e universidade. Autores como Nóvoa (2001,2007, 2019), Imbernón (2011), Tardif (2012), entre outros que demandam sobre a importância da articulação entre teoria e prática para a formação de professores foram leituras pertinentes na compreensão do estudo.

Quando refletimos a formação do professor a partir de suas experiências vividas não podemos deixar de pensar nas transformações contemporâneas colocadas no cenário educacional. A partir dessa premissa construímos este texto em três momentos. O primeiro reservamos para dialogar com a literatura que aborda sobre a formação docente, prática pedagógica e relação teoria e prática. O segundo, situamos a implementação do Programa Residência Pedagógica no contexto da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (Polo de Dourados), curso de Letras/Espanhol em tempos pandêmicos e no terceiro, destacamos a voz do professor sobre as contribuições e desafios do programa para a trajetória docente dos residentes.

### **Alguns elementos teóricos sobre a temática**

Iniciamos conversando com Nóvoa (2007) sobre a profissão do professor partindo do dilema central apontada por este estudioso: *a escola é centrada no aluno ou na aprendizagem?* A ideia de uma aprendizagem focada no aluno implica numa formação em um sujeito em transformação, em um sujeito que é necessário saber lidar com suas competências e habilidades e definir prioridades para o ensino na escola. Quando Nóvoa (2007) defende a aprendizagem como cerne do trabalho docente, ele chama atenção para um professor que saiba desenvolver atividades conforme seu espaço e tempo de serviço. Nesse sentido, a residência pedagógica, certamente chega na escola preocupada com o educar no cotidiano, com o modo de lidar

com as diferenças, com o domínio do saber fazer de uma forma mais acessível ao aluno, mesmo em momentos de pandemia.

Outro dilema apontado por Nóvoa (2007) é com relação ao papel da escola, ou seja, a escola deve ser entendida como comunidade ou como sociedade? Entendida como comunidade abre espaço para muitos conflitos, pois todos os problemas sociais são refletivos no contexto da escola, fato esse que sugere se o envolvimento de toda comunidade na participação ativa e solução dos impasses. Nóvoa (2007) posiciona se mais a favor da escola enquanto sociedade, do que como comunidade, dada seu complexo organismo de existência, e do poder maior da sociedade de impor regras para vida, o que a comunidade não tem esse alcance.

Nessa mesma linha de raciocínio destacamos o terceiro dilema apontado por Nóvoa (2007), quanto a escola, se ela (escola) é vista como serviço ou como instituição? Este estudioso não é a favor da escola prestar serviço as famílias, e as crianças de maneira a atender as demandas sociais, mas, a de pensar em um professor de residência pedagógica que possa ensinar a superação das desigualdades e um formador com competências para a formação da aprendizagem e da justiça social.

Ao discorrer acerca de formação profissional Nóvoa (2017), tem sido um estudioso que depõe para uma ideia que considera bastante simples, todavia que serve para compreender o que é ser professor na contemporaneidade, pois “a formação é fundamental para construir a profissionalidade docente, e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico[...].” (NÓVOA, 2017, p. 1131)

Nessa perspectiva, que este estudo discute as contribuições da pessoa do professor enquanto profissional, ou aquele profissional que está inserido na residência pedagógica envolvidos no processo de formação. Reduzir a formação profissional ao domínio das disciplinas a ensinar ou as técnicas pedagógicas, não tem sido a melhor maneira de pensar na formação do professor, “a formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa” (NÓVOA, 2017, p. 1131).

O que propõe este estudioso é olhar para a realidade dos professores e suas condições de trabalho, uma vez que, “precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de

autoconhecimento, de autoconstrução” (NÓVOA, 2017, p. 1121). A residência pedagógica, nesta ótica de formação profissional, muito tem a contribuir dada suas características e finalidades em focar os conhecimentos, expectativas e desafios na escola. Quando mencionamos conhecimento, estamos na crença que o espaço da escola é o melhor espaço para um trabalho coletivo, que estimule a reflexão acerca da participação, da troca de informações, na organização das atividades, no planejamento escolar, pesquisa, avaliação conjunta, partilha de tarefas, responsabilidades e da formação continuada (NÓVOA, 2001).

Ao atentarmos para o contexto mundial em 2020 e a chegada da pandemia COVID-19 no Brasil, a educação passou e está passando por mais um dos processos de mudança com o fechamento das escolas, adesão ao ensino remoto, ao ensino híbrido e o impacto com a operacionalização dos recursos tecnológicos. Essa pandemia radicalizada mundialmente criou uma ruptura em diversas atividades sociais exigindo dos sujeitos adaptações e construções de conhecimentos, para irem além do que estavam habituados.

Cabe destacar, a função da escola nesse contexto pandêmico que deixou de ser o espaço de convívio e aprendizagem, entre os sujeitos, pois criou-se diante disso uma ruptura entre os conceitos de uma educação tradicional e as possibilidades que a tecnologia e o novo modo de vida disponibilizam (BERTHOLDO NETO, 2017). Essa ruptura coloca o aluno como um sujeito em um ambiente desconhecido diante das novas tecnologias, para receber um conhecimento virtual. Toda essa gama de situações foi considerada impactos que movimentaram todo espaço da escola e da sociedade, e com a residência pedagógica não foi diferente, encontrou alguns desafios particulares.

Entende-se que toda mudança promovida pelas instituições de ensino, adotadas pelos seus docentes visam o melhor para os estudantes. Contudo, como as pessoas além de serem diferentes, muitas vezes estão em ritmos e momentos diferentes de suas vidas fazendo com que as mesmas informações e/ou oportunidades sejam recebidas como oportunidades para uma parcela dos envolvidos e como desafio ou obstáculo para outras.

Entre os desafios, podemos citar a necessidade de pensar em uma residência pedagógica sem a interação presencial e o

conhecimento da rotina das escolas públicas da Educação Básica e as informações sobre saberes experienciais e sua articulação entre teoria e prática das vivências. Se o impacto já vinha sendo uma dura realidade para toda comunidade escolar, a residência pedagógica foi mais um dos protocolos na construção do que era ser professor em tempos pandêmicos. Assim, o resgate desses saberes experienciais dos residentes acerca de docência foram realizadas por meio de narrativas autobiográficas durante o período que durasse a residência pedagógica.

A autonomia profissional, tema tratado por (IMBERNÓN, 2011), só pode ser adquirida no contexto da escola com o desenvolvimento de ações reflexivas em grupo. Mesmo que os professores, desacreditados ou não com a profissão e com a escola, um desafio posto vincula-se a necessidade de construir conhecimentos e habilidades no cotidiano da sala de aula para que possamos pensar num “processo de formação deve adotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores” (IMBERNÓN, 2011, p.41).

A residência pedagógica em tempos pandêmicos consistiu em uma formação continuada, à medida que vivenciaram o trabalho pedagógico em busca de soluções coletivas para os desafios da formação de forma remota Imbernón (2011), com um novo formato de construção da identidade docente.

Corroborando com Imbernón (2011, p. 342), que nos apresenta a escola um como espaço para reflexão da formação profissional para entender que formação docente só puderam ser a “relação entre teoria e prática, além de oferecer uma visão holística e crítica das capacitações, sejam de formação docente ou na motivação do atuar na prática pedagógica”. Essa relação de teoria e prática só foi possível na pandemia, por meio dos preceptores e orientadores, que possibilitaram que os alunos elaborassem projetos compartilhados e criassem novas estratégias para o ensino, como pilares para sustentação de práticas de ensino para além da insegurança, do medo em lidar com as questões tecnológicas, com o desconhecido e buscar caminhos que proporcionassem condições de manterem em contato com os alunos. Emerge neste contexto a adesão para inovações tecnológicas, novos espaços, novos

ambientes como conjuntura utilizados pelos residentes. O uso das ferramentas tecnológicas no processo de ensino constituiu um imperativo imediato, e ao arrolarmos o professor e todas as ações de planejamento, docência e avaliação, de acordo com Nóvoa (2009) são fazeres inerentes ao professor e em seu processo de formação, é difícil definir o que é ser bom professor em contextos tão diferenciados como o caso da pandemia e aulas remotas.

O estudioso Novoa (2009) quando discute a formação de professores construída dentro da profissão, ele não destaca tempos pandêmicos em específico, todavia descreve características acerca da profissão docente que vincula-se diretamente à posição do professor iniciante. Destaca ele “disposições” para o trabalho docente, “transformação” social e autoconhecimento e “atuação comprometida” como predisposições necessárias para a autoconstrução profissional, e nesses tempos de inseguranças. Presenciamos no espaço da formação de professores, “um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas” Nóvoa (2009, p. 2). Dentro desta perspectiva que o estudioso defende “a formação de professores deve passar para «dentro» da profissão[...] concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens” (p. 5).

### **Residência pedagógica em tempos de pandemia**

Se pensarmos a Residência pedagógica como um fazer e um pensar coletivo, dentro do contexto da escola, partimos do princípio de um mergulho dos alunos, por um determinado espaço de tempo envolvidos em todas as atividades na escola como uma maneira de experimentar a docência. O PRP-Programa Residência Pedagógica (2018) trata de uma política de formação docente no Brasil, que busca o desenvolvimento de competências e habilidades dos professores em formação inicial ou continuada. O Edital Capes nº 06/2018, definia o termo Residência Pedagógica como:

[...] imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente escolar visando à vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula que depois servirão de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática. Durante e após a imersão, o residente deve ser estimulado a refletir e avaliar sobre sua prática e relação com a profissionalização do

docente escolar, para registro em relatório e contribuir para a avaliação de socialização de sua experiência como residente. Esse material deverá ser utilizado pelas IES para inovar o estágio curricular de seus cursos de licenciatura. (CAPES, 2018 p. 19).

Inovar os estágios, articulação entre teoria e prática, imersão sistemática e planejada são temas que emergem no documento para guiarem a formação profissional nas diferentes áreas. Os pressupostos do documento buscam um professor reflexivo<sup>4</sup> e da epistemologia de práticas aprovadas e ajuizadas por diferentes estudiosos, entre eles podemos citar (TARDIF, 2012; PERRENOUD, 2002), cujos teóricos são a favor de uma formação de professores olhando para as práticas e reflexões contextualizadas.

O Edital CAPES 06/2018, além de nortear acerca das ações nos projetos de Residência Pedagógica, aponta os seguintes objetivos:

2.1 O Programa de Residência Pedagógica visa:

I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;

II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; [...]

IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Edital CAPES, 06/2018)

Tais objetivos passam a consistir metas para os cursos de formação dos professores nas licenciaturas, e na elaboração de seus projetos que visam inserir aos residentes no espaço de trabalho, de maneira que possam experimentar a relação entre teoria e prática.

---

<sup>4</sup> Sobre professor reflexivo consultar SCHÖN, D. A. Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

A Universidade Estadual de Mato Grosso, do Sul, não foi diferente, por meio da Coordenação Institucional do Programa de Residência Pedagógica (PRP), e seguindo o edital CAPES n.º 01/2020 de 03 de janeiro de 2020 e o Decreto n.º 8.752, de 9 de maio de 2016, e a Portaria CAPES n.º 38, de 28 de fevereiro de 2018, Portaria CAPES n.º 259 de 17 de dezembro de 2019, lança o Edital<sup>5</sup> para a seleção de alunos cadastro de reserva para o Programa de Residência Pedagógica. Assim os cursos de formação profissional de toda instituição tiveram seus alunos selecionados para o âmbito do Programa de Residência Pedagógica (RP) da UEMS.

Os diferentes cursos da UEMS elaboraram subprojetos institucionais de residência pedagógica com vigência de 18 meses com carga horária total de 414 horas de atividades, organizadas em 3 módulos de seis meses com carga horária de 138 horas cada módulo. As datas de início e fim dos módulos foram definidas pela CAPES e registradas na Plataforma CAPES de Educação Básica<sup>6</sup>, assim os residentes puderam participar, dos módulos do projeto (número de três), os quais foram desenvolvidos em níveis crescentes de complexidade. Descreve o Edital n.º 035/2021/RP/DEPPE/PROE-UEMS, 2021<sup>7</sup>:

Os módulos de 138 horas que compõem o projeto de residência pedagógica deverão contemplar as seguintes atividades:

- a) 86 horas de preparação da equipe, estudo sobre os conteúdos da área e sobre metodologias de ensino, familiarização com a atividade docente por meio da ambientação na escola e da observação semi-estruturada em sala de aula, elaboração de relatório do(a) residente juntamente com o(a) preceptor(a) e o(a) docente orientador(a), avaliação da experiência, entre outras atividades;
- b) 12 horas de elaboração de planos de aula; e
- c) 40 horas de regência com acompanhamento do(a) preceptor(a).

O Edital na UEMS descreve toda normatização para efetivação da residência pedagógica nos cursos de licenciatura, com

---

<sup>5</sup> Toda normatização e orientações encontram-se no EDITAL N.º 035/2021/RP/DEPPE/PROE-UEMS, de 22 de março de 2021. Retificado pelo Edital n.º 042/2021, de 07 de abril de 2021 Processo Seletivo para Cadastro de Reserva de Acadêmicos para o Programa de Residência Pedagógica – RP 2020/UEMS.

<sup>6</sup> Sobre as datas dos módulos ficaram disponível no link <http://eb.capes.gov.br>.

<sup>7</sup> Para leitura do Edital completo acessar Home Page <http://www.uems.br/curso> de Letras Português/Espanhol/Polo de Dourados/MS

atribuições, vedações, fomento, cronograma de execução, de maneira que os professores, coordenadores pudessem viabilizar as ações com os residentes para o estágio de docência no curso de licenciatura Letras Português /Espanhol.

A Pandemia chegou em 2019 trazendo mudanças significativas marcando todo contexto Educacional com ações voltadas para o Ensino Remoto Emergencial (ERE) com adaptações, usos das tecnologias e reorganização no Programa Residência Pedagógica – RP/CAPES. Em 2020, o Programa foi ampliado para atender escolas da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), além de todas as Unidades da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, o que favoreceu os alunos realizar as residências por meio do ERE.

Assim, guiados por normatizações dos diferentes órgãos Organização Mundial da Saúde (OMS), (Secretaria de Saúde e Secretaria de Educação), normatizações e resoluções internas da UEMS, os diferentes níveis de ensino tiveram suas atividades viabilizadas por meio do Ensino Remoto Emergencial – ERE, mormente a Residência Pedagógica. Assim, estagiários/bolsistas do Programa Residência Pedagógica - RP, Edital CAPES nº01/2020/UEMS do curso de Letras Português Espanhol, Português Inglês consolidaram saberes e fazeres no processo de ensino-aprendizagem por meio de suas experiências diante dessa nova realidade pedagógica.

### **Sobre a pesquisa com narrativas de professores**

O uso das narrativas autobiográficas, neste estudo, justifica-se por estas constituírem a fala do professor no processo do desenvolvimento profissional, ou seja, quando o sujeito se coloca como protagonista de sua história ele, não narra somente seu fazer pedagógico, mas na retrospectiva dos fatos vem também as percepções, as crenças, os avanços, os recuos, as tristezas, as frustrações que constituem pedras no processo de formação e autoformação (SOUZA, 2006).

Acresce esse estudioso que as potencialidades das narrativas, enquanto metodologia da pesquisa, está no fato de constituir em uma investigação na formação, pois, se um lado “

vincula à produção de conhecimentos experienciais dos sujeitos adultos em formação”, por outro considera se ato formativo porque “parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história” (SOUZA,2006, p. 139).

Cerceando a concepção de Souza (2006), a perspectiva de Moraes (2000) observamos nas narrativas um processo de colaboração, de empoderamento tanto daqueles que narram como dos participantes envolvidos. Quando o sujeito narra ele não conta fatos ocorridos nem simplesmente conta o que aconteceu, as narrativas permitem “ [...] uma tomada reflexiva, identificando fatos que foram, realmente, constitutivos da própria formação” (MORAES, 2000, p. 81). A reflexão e avaliação caminham juntas num percurso de histórias de vida compreendendo o sentido das nuances desse caminho percorrido. As experiências vivenciadas pelos alunos na residência pedagógica, na ERE entrecruza-se de alguma forma (ou em algum sentido/lugar) com aquilo que é narrada, por isso podemos dizer que a narrativa abre a possibilidade de aprender com as experiências.

Nessa perspectiva, a narrativa se coloca tanto como metodologia de estudo como instrumento de recolha do corpus para compreender a experiência e avaliar o caminho percorrido. O aspecto da continuidade, da temporalidade tornam nas histórias o cruzando e as ligações das experiências passadas, atuais e futuras. Essa articulação do antes, do durante e do depois constitui um movimento tridimensional da pesquisa narrativa.

Narrativas autobiográficas é um modo de desvelar para o mundo e se coloca como uma escuta do sujeito professor e permite o sujeito pensar na sua formação e na sua práxis. Pautamos nas reflexões de Josso (2004) quando aponta que o processo de pesquisa-formação está intimamente ligada ao que o sujeito faz no seu espaço de trabalho, por isso torna necessário “[...] que eles (professores) possam classificar as experiências que subentendem os seus pontos de vista[...] e que sejam capazes de dar conta do seu processo reflexivo[...]” ( JOSSO,2004, p. 63), chamados neste estudo de experiências adquiridas.

Trouxemos outra estudiosa para subsidiar nossa fundamentação e dizer o que significa usar os relatórios, memoriais, autobiografias como instrumento metodológico de estudo. As escritas dos relatórios se apresentam como documentos formativos, e quando adotamos essa metodologia para o estudo, focamos na ideia de um residente em busca de sua autoformação com atribuídos para falar de si, e ir além disso buscar um paradigma, cujo sujeito reconheça as suas subjetividades, todavia com a ideia de um “sujeito como ser consciente, capaz de reconhecer as relações de poder e de se apropriar do seu próprio poder” (PASSEGGI, 2008, p. 36), pois a escrita de si favorece esse poder e se apresenta sedutora para transgredi-la. Assim explica acerca de narrar sobre da própria experiência:

[...] é justamente a de poder (aprender) a situar-se, deliberadamente, do lado do processo e não do produto, da ação e não da produção, pois se volta para a relação da pessoa com o conhecimento [...] a capacidade de mudança qualitativa, pessoal, profissional, engendrada por uma relação reflexiva com “sua história”, considerada como processo de formação (PASSEGGI, 2008, p. 35).

Esse poder que o residente tem na escrita de sua própria aprendizagem tem se apresentado na academia de maneira muito insipiente, pelas relações que emergem da própria condição da profissão, ou receio de se expor frente a complexidade do fazer pedagógico dos docentes que vivenciam e trabalham em tempos pandêmicos. A proposta do próximo item é trazer para as reflexões a fala dos residentes, suas experiências, seus encontros e desencontros com o estágio de docência e como lidaram com as desmotivações advindas das aulas remotas na modalidade de residência pedagógica a distância.

O alunos residentes do curso de Letras Português /Espanhol, no ano de 2021 construíram de forma remota as bases teóricas da Literatura, e o contexto apresentado foi o isolamento social e os contatos com as escola, via online, momento concebido como conhecimento do contexto sala de aula, do contexto social e as implicações pedagógicas que implicam no fazer pedagógico; além do conhecimento da organização da escola, por meio do diálogo com os professores.

O recorte teórico utilizado está amparado pelo método narrativas e ou de histórias de vida, em que os discursos levantam experiências diversas a partir da vivência do sujeito proporcionando conhecimento de saberes de temas como pratica pedagógica, por exemplo, pois quem narra é um sujeito envolvido no processo da investigação e não tão somente um objeto a ser analisado (OLIVEIRA, 2017).

As narrativas apresentadas, neste estudo, são oriundas de registros dos relatórios dos alunos residentes na fase da residência pedagógica, do curso de Letras Português/ Espanhol, do ano de 2021. De um grupo mais extenso, tomamos dois relatórios, e destacamos fragmentos acerca de categorias como: experiências e aprendizagens vividas, saberes e fazeres pedagógicos e Dificuldades encontradas. Os nomes foram substituídos por siglas para conservar a privacidade dos sujeitos: NRP 1-(narrativas da residência pedagogia 1) e NRP2--(narrativas da residência pedagogia 2).

#### **Quadro I -Dos Relatórios dos alunos residentes -2021**

<b>Nome do residente</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Espaço da residência</b>
Residente 1(NRP1)	Ensino Médio	Escola Publica
Residente 2 (NRP2)	Ensino Fundamental	Escola Publica

Fonte: Organizado pelas estudiosas.

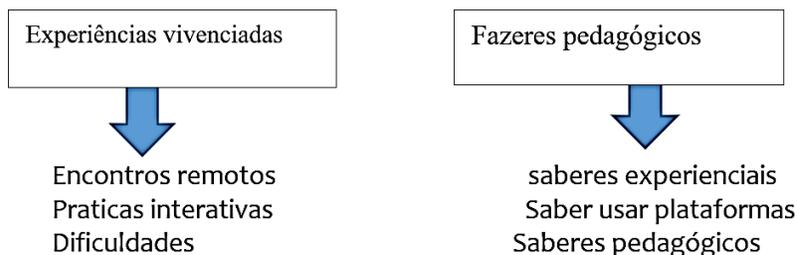
O quadro apresenta os dois relatórios do Programa Residência Pedagógica, da UEMS/2021/ curso de Letras licenciatura Língua Portuguesa e Espanhol, cujos fragmentos foram analisados. Todo planejamento, atividades desenvolvidas ocorreram por meio de aulas síncronas, de forma remota e foram acompanhadas em sua prática docente pela professora orientadora e pela professora preceptora – que desempenharam papel fundamental nas diretrizes necessárias para o bom desempenho das atividades junto aos alunos.

Toda organização da residência obedeceu ao planejamento dos professores das escolas e a exigência da SED/MS (Secretaria de Educação do Estado) para o tempo de pandemia, denominada de

APC<sup>8</sup>, enviada para todas as escolas, por meio de um decreto denominado de RESOLUÇÃO/SED N. 3.745, DE 19 DE MARÇO DE 2020, documento que regulamenta a oferta de Atividades Pedagógicas Complementares nas Unidades Escolares e Centros.

Assim, no Capítulo I, página 02, § 1º, do documento garante que “O modo de comunicação a ser estabelecido pode ser físico ou virtual, dependendo das condições de acesso do estudante, priorizando os meios de comunicação não presencial, a fim de evitar a circulação de pessoas na escola” e o inciso § 2º “A distribuição aos estudantes e os prazos de entrega e recebimento da APC serão de responsabilidade da equipe técnico-pedagógica da escola”. A partir dessa exigência e em cumprimento a Resolução da SED/MS o estágio de docência foi realizado de forma remota, porém conservando os objetivos, as características, as definições, os requisitos, as atribuições do Programa de Residência Pedagógica – RP 2020/UEMS.

### Organograma das Categorias analisadas



Fonte: Elaborado pelas estúdiosas

### O que narram os residentes

Considerando os relatórios como o instrumento de recolha das narrativas, os relatos destacados, apresentam mais como uma descrição dos acontecimentos, de suas interações, suas dificuldades, do que de ações reflexivas, de modo que todos puderam das suas

<sup>8</sup> Documento DOE. Disponível em: <[https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10120\\_19\\_03\\_2020](https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10120_19_03_2020)>. Acesso em: 2021.

impressões acerca do Residência pedagógica, e para isso elegemos o de maior frequência de aparecimento entres os relatórios: Experiência vivenciadas, saberes e fazeres pedagógicos e dificuldades.

*As experiências vivenciadas e os saberes pressupõem uma experiência diferenciada no rol dos relatórios, ora criam oportunidades de estudos, ora optam por narrar sobre como foram os encontros remotos, ou sobre a intermediações entre residentes e professores. Assim narram suas experiências vivenciadas e os saberes adquiridos:*

[...] as aulas ocorreram de forma remota com a intermediação da professora os residentes foram apresentados por via tecnológica aos estudantes da turma, desta feita, a comunicação se fez exclusivamente pelos canais virtuais, Google Meet, Google Classroom e WhatsApp. (NRP1)

As atividades desenvolvidas no decorrer da residência ocorreram de forma remota e foram acompanhadas em sua prática docente pela professora orientadora e pela professora preceptora – que desempenhou papel fundamental nas diretrizes necessárias para o bom desempenho das atividades junto aos alunos, uma vez que conhecia profundamente a realidade da comunidade. (NRP2).

Para o planejamento das aulas e das atividades que seriam desenvolvidas, a comunicação entre residentes, orientadora e preceptora também foi criado grupo no WhatssApp, comunicação via email e muitas reuniões no Google Meet. Em busca de um ensino inclusivo, conforme a universidade orienta, os desafios didáticos foram vencidos paulatinamente. (NRP2).

Os excertos extraídos apontaram para necessidade ao processo de adaptação para a modalidade de ensino remoto e ao uso da tecnologia. Tanto NRP1 como NRP2 apresenta os dispositivos digitais como o meio de comunicação entre os sujeitos “*WhatssApp, comunicação via email e muitas reuniões no Google Meet*” (NRP2), “*a comunicação se fez exclusivamente pelos canais virtuais, Google Meet, Google Classroom e WhatsApp.* (NRP1). Há um reconhecimento dos residentes acerca da importância dos canais virtuais na efetivação da prática, o que identifica como experiência vivenciadas no decorrer da residência. Esse reconhecimento favorece a inclusão das diferentes

atividades por meio de tecnologias para a construção do saber e da prática pedagógica, como meios que possam trazer contribuições significativas no fazer docência.

Kenski (2010) corrobora com a importância da utilização das tecnologias da informação e comunicação na escola, como uma condição inerente do aluno na inserção do sujeito na sociedade tecnológica, pois o progresso da tecnologia trouxe novas exigências e saberes para novos usos de determinados equipamentos e produtos “[...] As tecnologias transformam suas maneiras de pensar, sentir e agir. Mudam também suas formas de se comunicar e de adquirir conhecimentos (KENSKI, 2010, p. 21).

Essas mudanças são sentidas pelos alunos residentes a medida que depõem nos excertos o processo de adaptação para a modalidade de ensino remoto com o uso da tecnologia, “criando grupo no WhatsApp, realizando comunicação via email e com reuniões no Google Meet.” (NRP2), como desafios didáticos que foram vencidos paulatinamente. O ensino remoto trouxe toda uma interferência nas ações, nas condições de pensar em uma residência pedagógica que fosse capaz de representar a realidade e, no caso da formação docente uma forma de desenvolver as atividades ligadas à educação. Essas adaptações encontradas no decorrer da residência pedagógica, é um exemplo da comunicação entre as pessoas, em locais diferentes, com manuseios de aparelhos diferentes. Kenski (2010) posiciona-se para novas formas à atividade de ensinar e aprender, mesmo em processo de aprendizagem, e as adaptações realizadas na educação não deixa de ser uma forma possível de considerar uma pessoa completamente formada, independente do seu grau de formação.

Ao analisar as experiências vivenciadas no planejamento das aulas podemos inferir aspectos ligados a formação de professores no período remoto (ERE). Quando (NRP2) aponta que as experiências foram possíveis por meio de atividades e “muitas reuniões no Google Meet. Em busca de um ensino inclusivo, conforme a universidade orienta, os desafios didáticos foram vencidos paulatinamente” (NRP2), está trazendo aspectos ligados as estratégias de ensino possíveis em tempos pandêmicos.

Configura-se nesse fragmento a relação da teoria e prática entre os saberes que a universidade apresenta e os desafios didáticos

que a residência pedagógica apresenta. Por trás dos saberes que estão sendo construídos durante a residência pedagógica, estão os saberes construídos e adquiridos nos cursos de formação (saberes profissionais), que segundo Tardif (2002) são saberes provenientes das diferentes fontes, das leituras dos compêndios didáticos, dos programas escolares, dos projetos desenvolvidos e das disciplinas curriculares do curso.

Da mesma maneira, o fato dos excertos dar destaque para a *“intermediação da professora e os residentes”* (NRP1), *“atividades acompanhadas em sua prática docente pela professora orientadora e pela professora preceptora”* (NRP2), , *“a comunicação entre residentes, orientadora e preceptora”*(NRP2), já aponta para o envolvimento de outras vozes no processo de aprendizagem ( professor, orientador, preceptora, residente), uma aprendizagem construída no coletivo como um processo permanente que ocorre na trajetória da vida e formação. A residência pedagógica constitui uma das fases da formação, e nessa caminhada os saberes e as experiências se entrecruzam para a construção da profissão e sobre a profissão. Neste estudo, depositamos nas narrativas dos residentes modelos de experiências, pois de acordo com Souza (2008, p. 85), a *“narrativa abre espaços e possibilita aos sujeitos em processo de formação, partilhar experiências formadoras sobre tempos, espaços e trabalho biográfico”*.

Entre os aplicativos utilizados Google Meet, Google Classroom e WhatsApp, o de maior frequência nas narrativas foi o WhatsApp, *“amplamente utilizado a partir da criação de grupos da sala na tentativa de incluir todos os alunos”*(NRP1) , além da plataforma do Google Classroom as atividades *“eram enviadas para o aluno pelo grupo de WhatsApp”*(NRP2). Essa preferência pelo aplicativo WhatsApp deve se ao fato da facilidade de manuseio, da conexão entre pessoas e da possibilidade de comunicar com várias pessoas ao mesmo tempo mesmo estando em locais distintos.

Os estudiosos Araújo e Bottentuit Júnior (2015, p. 13), explicitam acerca do uso do celular e do WhatsApp com fins didáticos, dada a preferência dos alunos, e *“estudos tendem a despontar “[...], visto que praticamente todos os alunos possuem celulares classificados como smartphones com possibilidade de acesso à internet”*, porque o aplicativo WhatsApp, nesse contexto,

tem tornado importante ferramenta para o ensino, muitas escolas públicas.

Os excertos não excluem outros aplicativos utilizados na residência pedagógica, *“os alunos podiam fazer a devolutiva das APCs pela própria plataforma[...] ou Google Meet”* (NRP1), todavia o aplicativo watzap saltou em preferência entre os residentes. Alguns estudos têm evidenciado que *“a aprendizagem móvel ainda não é utilizada de forma significativa por parte dos educadores”* (OLIVEIRA et al., 2014, p. 180) embora há registros que o cotidiano dos alunos o celular e o watzap tem sido o aplicativo de maior preferência.

Nessa mesma linha de raciocínio, os fragmentos das narrativas de (NR1 e NRP2) levantam dificuldades, pelo fato de não saber fazer, ausência de ferramentas digitais desfavorecendo uma eficaz relação com a teoria e prática. Reconhecem as fragilidades do momento, e depõem para o momento da pandemia, que colocou as instituições públicas diante de um desafio de pensar numa residência pedagógica que pudesse colocar o residente o mais próximo possível da realidade da escola.

Apesar da vivência com as tecnologias, o ensino não parece ter sido feito para atuar nesta amplitude, isto é, nas vias tecnológicas[...] grande número de estudantes que desistiram de frequentar a escola devido a emergente e inusitada forma de realização das aulas (NRP1))

Muitas dificuldades dos alunos em acessar a plataforma de ensino online disponibilizado pelo Estado resultaram em reorganização das metodologias inicialmente propostas[...] as atividades foram desenvolvidas mensalmente por que os alunos não tinham conexão com a internet (NRP2)

Na ausência do wazap atividades impressas que foram entreguem com datas marcadas para entrega, seguindo todo o protocolo de segurança Mesmo com todas as tentativas de inclusão, houve muita evasão. Houve alunos que não entregaram todas as atividades (NRP2)

[...] desafio maior foi a interação de professor e aluno, pois muitos alunos não tinham condições de participar das aulas online por não terem condições de acesso à internet e por falta de ter um bom aparelho celular ou um computador (NRP1).

Os excertos dos fragmentos concorrem para uma assertiva de denúncia nos fazeres pedagógicos e no sistema de ensino remoto. Expressões como: muitas desistências, não saber acessar plataforma online, ausência de conexão da internet, não ter celular, não ter computador foram recorrentes nos relatórios, apontando para uma prática no exercício do cotidiano como um impacto na formação. Embora o Estado tenha disponibilizado a internet para todas as escolas públicas do Estado de Mato Grosso do Sul, muitas não conseguiram acesso, ou por conta do distanciamento dos grandes centros ou por conta do acesso. Esse foi um impacto considerado determinante para políticas de ensino remoto, o que causou elevadas taxas de abandono escolar.

Para a residência pedagógica não foi diferente “*grande número de estudantes que desistiram de frequentar a escola devido a emergente e inusitada forma de realização das aulas*” (NRP1), “*dificuldades dos alunos em acessar a plataforma de ensino online*” (NRP2), “*houve muita evasão*” (NRP2). Tais aspectos vinculam-se em saberes experienciais que revelam sinais importantes por meio, não só das ações realizadas, como desvelam situações inesperadas, advindo de um saber-fazer que insurge em meio aos problemas. As narrativas trazem em seu bojo esses saberes experiências sob o olhar das dificuldades e das impossibilidades.

O impacto de não saber acessar plataforma online, ausência de conexão da internet, não ter celular, não ter computador carrega uma marca e mostra as dificuldades e a desigualdade entre escolas, alunos e professores como problemas sociais vivenciados em todo território nacional. Essa desigualdade ficou evidenciada com os projetos de educação remota e o descontentamento pela falta de acesso à tecnologia, o que em alguns excertos provocou a evasão das aulas remotas. Em uma pesquisa realizada pelo IPEA-Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada<sup>9</sup>(2020) ficou evidente que os alunos com menor acesso à internet e a dispositivos de acompanhar as atividades de ensino remotas, são os mais prejudicados na sua aprendizagem.

---

<sup>9</sup> Dados extraídos da reportagem “Pandemia amplia desigualdade no sistema educacional”, publicada em 15/07/2020 no site [https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=36069](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=36069)

Entretanto outros fragmentos destacados depõem para os saberes experienciais, relacionados as atitudes dos professores com o fito de elaborar estratégias de ensino para a modalidade remota. Criaram condições, se reinventaram para amenizar as dificuldades criaram grupos coletivos, atenderam os alunos via watzap: *“Os professores fizeram atividades impressas que foram entreguem com datas marcadas para entrega, seguindo todo o protocolo de segurança”(NRP1), “Os educadores, por sua vez, ao perceberem a dificuldade de adaptação dos alunos perante as aulas remotas, reelaboraram as atividades”( NRP2).*

A função dos saberes da experiência é munir o sujeito de competências e habilidades por meio de sua trajetória profissional e pessoal. Segundo (TARDIF, 2014, p.53) *“a experiência provoca um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional”, e nessa seleção de outros saberes, o professor vai construindo sua formação a partir da conexão e das inter-relações entre todos os saberes.*

Diante do quadro da pandemia e a necessidade de inserir ao ensino remoto tornou se uma exigência profissional, e de conhecimento de outros fazeres e essa vontade do querer fazer é denominada pela estudiosa Tardif (2014) de *“choque de realidade”, e aponta como o não habitus<sup>10</sup> de uso de determinados aparelhos midiáticos. Esses saberes, esclarece Tardif, “brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2014, p.39). Essa negação para o aprender a fazer é o que gera a disposição para uma outra aprendizagem e recai na falta de interesse.*

---

<sup>10</sup> A perspectiva de habitus segundo Bourdieu (2001) é olhar o *habitus* como a maneira de perceber, julgar e valorizar o mundo e confrontar o modo de agir. O *habitus* é um sistema de disposições, modos de perceber, de sentir, de fazer, de pensar, que nos levam a agir de determinada forma em uma circunstância dada. Tardif (2014 ) compreende esse conceito como uma disposições adquiridas na e pela prática real da profissão (p.49).

## Considerações finais

A residência pedagógica, neste estudo, caracterizou-se como semelhante às concepções de estágio, e a presença do residente afiança o que Tardif (2014) considera, um momento de interação entre os envolvidos no processo do estágio de docência, “ela (a residência) é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante”(TARDIF, 2014, p. 49-50 grifo nosso).

As narrativas trouxeram, por um lado as contribuições do programa residência pedagógica, e por outro lado as experiências e desafios encontrados no processo de relação teoria e prática. Os relatórios autobiográficos dos alunos residentes, do curso de Letras/Espanhol da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, bolsistas do programa, trouxeram dizeres e fazeres importantes para repensar outras ações em eventuais outros programas de residência pedagógica.

As dificuldades relatadas no decorrer da trajetória agregaram outros saberes para construção de conhecimentos que podemos considerar como um choque de realidade entre os saberes profissionais. O programa encontra nas escolas um espaço de aprendizagem valiosa para inserir os alunos na profissão e um momento de reflexão no vínculo entre a academia com as escolas.

As narrativas evidenciaram tanto o destaque para a importância do Programa da Residência Pedagógica, como para a contribuição da construção dos saberes e fazeres docentes, a relação teoria e prática no contexto das escolas. A Residência Pedagógica não só fortalece a relação entre escola e a universidade, como aproxima a comunidade escolar dos fazeres dos órgãos governamentais.

## Referências

ARAÚJO, Patrício Câmara; BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. **O aplicativo de comunicação Whatsapp como estratégia no ensino de Filosofia**. Temática, João Pessoa, v. 11,n. 2, p.11-23, fev. 2015.

BERTHOLDO NETO, Emilio. **O ensino híbrido: processo de ensino mediado por ferramentas tecnológicas**. Ponto e Vírgula, São Paulo, n. 22, p. 59-79, 2017.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da Educação. Lei nº 9.394/1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em marco 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. O que é COVID-19. Brasília, 2020. Disponível em <<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>>. Acesso em marco/ 2020.

Edital Capes nº 06/2018 , Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica.

Edital CAPES n.º 01/2020 de 03 de janeiro de 2020 e do Decreto n.º 8.752, de 9 de maio de 2016, da Portaria CAPES n.º 38, de 28 de fevereiro de 2018.

EDITAL Nº 035/2021/RP/DEPPE/PROE-UEMS, de 22 de março de 2021. Retificado pelo Edital nº 042/2021, de 07 de abril de 2021.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. Traduzido por Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2011

JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. Tradução José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância. 9. ed. Campinas: Papirus, 2010.

MORAES, Ana Alcídia de Araujo. **Histórias de leitura em narrativas de professoras**: alternativa de formação. Manaus: Univ. do Amazonas, 2000.

NÓVOA, António Sampaio. Professor se forma na escola. **Nova Escola**, São Paulo, n. 142, p. 13-15, maio 2001. Entrevista concedida a Paola Gentile.

NÓVOA, António Sampaio da. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: SINPRO, 2007. Disponível em:<[http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf)>. Acesso marco 2021.

NÓVOA, António Sampaio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, António Sampaio.

- Professores Imagens do futuro presente.** EDUCA, Fora de colecção. Lisboa. p. 25-46, Jul/2009.
- NÓVOA, Antônio Sampaio da. **Firmar a posição como professor**, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa, v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.
- NÓVOA, Antônio Sampaio da. **Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores.** Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Mediação biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre Barbosa (Orgs.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente.** Natal, RN: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2008.
- OLIVEIRA, Estêvão Domingos Soares de, ANJOS, Eudisley Gomes dos, **Oliveira**, Felipe Soares de, SOUSA, Hercilio de Medeiros, LEITE, Jan Edson Rodrigues. **Estratégias de uso do WhatsApp como um ambiente virtual de aprendizagem em um curso de formação de professores e tutores.** In: Simpósio Internacional de Educação A Distância, 2., 15-26 set. 2014, São Carlos, Universidade Federal de São Carlos/SP. Anais...
- OLIVEIRA, Leonardo Davi Gomes de Castro . Pesquisa narrativa e educação: algumas considerações. Educere – Xiii Congresso Nacional De Educação. 2017. p. 12146 – 12159.
- OLIVEIRA, Jose Claudio; SCHIMIGUEL, Juliano. WhatsApp: aplicativo facilitador no ensino de matemática. Revista de Estudos Aplicados em Educação, v. 3, n. 5, 2018.
- PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- Portaria CAPES nº 259 de 17 de dezembro de 2019, lança o Edital para a seleção de alunos cadastro de reserva para o Programa de Residência Pedagógica.
- SCHÖN, Donald . **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, Elizeu Clementino (Org.). **Autobiografias, História de Vida e Formação**: pesquisa e ensino. Salvador/Bahia: EDUNEB - EDIPUCRS, 2006

SOUZA, Elizeu Clementino. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. In: PASSEGI, Maria Conceição ; SOUZA, Elizeu Clementino de Souza. (Orgs) (Auto)Biografia: formação, territórios e saberes. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008

## NARRATIVAS INTERSECCIONAIS NA PRODUÇÃO DE SABERES HISTÓRICOS PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL

SILVA, Janaína Amorim da (UFSC)<sup>1</sup>

### Introdução

A experiência da colonização e da contínua colonialidade<sup>2</sup> é algo que afeta a todos nós brasileiras e brasileiros; porém os corpos nas suas diferenças, sentirão de forma desigual o peso da opressão desse legado que hierarquiza os *sujeitos*<sup>3</sup>, tendo como referência, o modo de ser e pensar dos europeus, a partir da modernidade. Herdeiras históricas das ideologias de classificação social (racial e sexual) da sociedade ibérica, reproduzimos desigualdades que se tornam intensamente violentas quando sobrepostas ou interseccionadas. No Brasil, a intelectual precursora na adoção da categoria da interseccionalidade, responsável por empretecer e decolonizar o feminismo, foi Lélia Gonzalez. A dupla discriminação que sofrem as “mulheres não brancas: amefricanas e ameríndias, o caráter duplo de sua condição biológica – racial e sexual – as tornam mulheres mais oprimidas e exploradas, em uma região de capitalismo patriarcal-racista dependente” (GONZALEZ, 2020, p. 145).

A atualização contemporânea do racismo sexista é reiteradamente realizada pela branquitude, que desde o período da colonização, até o momento atual, tem sido o segmento racial da sociedade brasileira a ter privilégios de poder econômico, político, social, cultural e simbólico. Compreendo, que ao estudarmos as relações étnico-raciais no Brasil não podemos deixar de tensionar a branquitude, grupo promotor da opressão racista, além de estudar os grupos oprimidos. Dessa forma, enquanto pesquisadora, professora e

---

1 Doutoranda no Programa de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.  
janainayemanjao3@gmail.com

2 A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder [...]. Colonialidade é um conceito diferente, ainda que vinculado a colonialismo, que se refere estritamente a uma contínua estrutura de dominação/exploração (QUIJANO, 2005).

3 Opto por utilizar o termo *sujeitos* em itálico para evidenciar a impossibilidade da flexão da pluralidade de gêneros desta, na língua portuguesa, conforme sugestão da autora Grada Kilomba. (2019, p.15)

mulher branca, me incluo e me exponho nesse estudo, reconhecendo os privilégios que adquiri por fazer parte do grupo lido socialmente como branco, que facilitou minha existência, apesar de ser mulher e por esse pertencimento, também estar sujeita a violências. No entanto, ao compreender essa dinâmica cruel e excludente do racismo estrutural presente na sociedade brasileira, procuro exercitar a desconstrução do racismo que culturalmente habita em mim, buscando diariamente me reeducar, efetivando ações antirracistas nos ambientes sociais, familiares e profissionais dos quais faço parte, assim como, no meu tema de pesquisa.

A proposta desse artigo é sugerir a adoção da categoria da memória como meio, como palco, para a produção de saberes históricos, resignificando os conceitos de história e de educação (GALZERANI, 2021), trazendo a tona narrativas de mulheres negras e brancas que tiveram experiências de vida na mesma cidade de São José, na Grande Florianópolis, no mesmo período histórico, como uma metodologia possível no ensino de história na educação básica. Pretende-se dessa forma, contribuir para o repensar de um currículo que assuma o compromisso ético, político e social de uma educação antirracista, intercultural, interseccional e decolonial.

### **O entrelaçamento das narrativas com a memória**

Compreendo a intrínseca relação da memória com as narrativas, assim como Benjamim, quando considera que a narrativa não existe sem a memória, não existe sem a vinculação com as dobras do tempo. Por sua vez, a recuperação da memória benjaminiana pressupõe a narrativa das experiências vividas entre as diferentes gerações (BENJAMIN, 1987). O saber das experiências é um saber que se distingue da superficialidade da informação ou do saber científico, muito comum nas propostas curriculares. O proposto é que ao incluir as narrativas das experiências no ensino escolar, se pense a educação a partir do par, experiência e sentido (BONDÍA, 2002, p. 20). Considerando a experiência um saber de qualidade existencial, que não está fora de nós, é singular, algo que nos acontece e que ao nos passar, nos forma e transforma (BONDÍA, 2002).

Por pensar a memória como uma forma de conhecimento, um meio de exploração do passado, apresento neste trabalho, a narrativa de duas mulheres, cujas histórias e experiências, podem estimular a partir de uma escuta sensível, a construção de leituras possíveis da experiência social, o conhecimento de histórias outras e sujeitos plurais, imersos e influenciados por uma memória coletiva, marcada pela dor, pobreza, racismo, mas também de alegrias, conquistas e (re) existências, que podem fazer parte do planejamento das aulas de história.

A interface entre memórias e a construção de conhecimentos históricos e educacionais é um processo político de produção coletiva de significados, gestados por subjetividades, intencionalidades e relações de poder (PAIM, 2005). Com o intuito de se aproximar e investigar um passado “soterrado” das práticas cotidianas da vida dos sujeitos, marcadas pela interseccionalidade, bem como, de sua relação com o contexto escolar, de modo que se possa, sob a perspectiva histórica, indagar as relações étnico-raciais no presente com a sua vinculação do passado, dialogo com o conceito de história defendido por Benjamin, que marca uma ruptura com o tempo colocado como homogêneo, estabelecendo um vínculo entre passado, presente e futuro, enquanto construção do agora. Propõe uma busca por elementos que podem ter sido fragmentados, banidos da memória, mas que guardam em si um valor imenso e não devem permanecer no esquecimento, visto que passado e presente estão conectados entre si (KRAMER, 2009).

A primeira das mulheres a ser apresentada é Maria Aurora da Silva<sup>4</sup>, nascida em treze de agosto de mil novecentos e vinte e cinco em São José. Nos diz ela,

Minha infância foi sacrificada. Meus pais eram muito pobres, mas teve naquela pobreza as lições da fé e do trabalho. Eu fui criada carregando berbigão, pra poder ajudar em casa. Meus irmãos trabalhavam no serviço braçal, como a olaria, o engenho de farinha, açúcar; era o que havia naquele tempo. Nós morávamos lá no Roçado. Minha mãe lavava roupa pra fora e eu ajudava e também trabalhava muito em casa de famílias. Eu trabalhei em farinhadas, na roça, nos quintais. Vendí muita verdura nessa Praia Comprida.

---

4 Depoimento coletado no documentário [Mulheres Negras em Terra Firme 2](https://youtu.be/NalSjzktSo), Disponível em <https://youtu.be/NalSjzktSo>. Acessado em 21/04/2020.

A pouco tempo morreu uma mulher que me deu uma mão e se eu consegui ter meu ganha pão hoje, foi por causa da Dona Luci Sandim. Quando eu vinha trazer as verduras, ela me perguntava, “minha filha, porque tu não vais estudar”? Mas eu disse a ela, eu não posso, não tenho dinheiro para os materiais. Ai ela me disse: “Tu sabes ler e escrever muito bem, tens uma caligrafia bem legível, eu vou te colocar no Francisco Tolentino”. Eu disse: Dona Luci, mas como? “Vai sim, eu vou te ajudar”. Saí de lá feliz, contei pra minha mãe e assim voltei a estudar.

Quando eu tinha seis anos eu já sabia ler, porque a gente foi criada pobre, mas os irmãos mais velhos ensinavam a gente em casa. Então quando eu entrei na escola, eu já sabia ler. Ai eu fiquei a primeira metade do ano no primeiro e da metade do ano pra frente, no segundo.

Naquele tempo a diretora era a Osvaldina Cabral Gomes. Ela me chamou, me fez umas perguntas, fiz uns exercícios e segui a diante nos estudos até que depois o magistério. Mas a minha vida foi sacrificada!

Depois que me formei, trabalhei um ano em Gaspar, trabalhei quatro anos em Araranguá em 1947, depois vim para o Roçado. Fui trabalhar em São Pedro de Alcântara, ai depois fui trabalhar no Osvaldo Cabral e dava aula de religião no Francisco Tolentino, até que me aposentei.

Quanto ao racismo minha filha, isso eu já vivo desde a minha infância, porque minha avó foi escrava, a mãe do papai. Daquelas que sofreu até não poder mais. E as vezes ela começava a contar as coisas pra nós, dos tempos dos escravos e a mamãe dizia pra ela: “não conta isso para as crianças” e ela dizia: “conto, conto sim que eles tem que saber o que nós passamos”. Ela contava que eles foram tão sacrificados, que eles as vezes sofriam inocentes. Porque elas... eram obrigadas (coitadas, Deus a tenha!), a engravidar para ter leite suficiente, pra criar os delas e o dos outros, dos donos. Então tinham muito cuidado, elas tinham que ter muito cuidado pra não ter filho de branco, pra não misturar a raça, porque logo apareceria que não era filho de negro.

Mas com tudo isso, ela nunca deixou de trabalhar, isso é que eu fico pensando. Como é que pode uma injustiça dessa? Elas tinham que trabalhar, ficavam sempre perto da casa, pra quando as crianças precisassem mamar, elas estarem ali. E dali continuavam no serviço, na enxada, continuava...

As dificuldades sociais e raciais enfrentadas pelas mulheres negras brasileiras foram negligenciadas por muito tempo, por toda a sociedade. Os movimentos sociais de combate ao racismo não priorizavam questões das mulheres negras e as análises dos movimentos feministas sobre a sina da mulher, tendiam a se

concentrar exclusivamente no gênero e não proporcionavam uma base sólida e ampla sobre a qual construir a teoria feminista. Conforme contribuição, nesse sentido, da feminista estadunidense bell hooks,

Elas refletem a tendência, predominante nas mentes patriarcais ocidentais, a mistificar a realidade da mulher, insistindo em que o gênero é o único determinante do destino da mulher. Certamente, tem sido mais fácil para as mulheres que não vivenciam opressão de raça ou classe se concentrar exclusivamente no gênero. Como grupo, as mulheres negras estão em uma posição incomum nesta sociedade, pois não só estamos coletivamente na parte inferior da escada do trabalho, mas nossa condição social geral é inferior à de qualquer outro grupo. Ocupando essa posição, suportamos o fardo da opressão machista, racista e classista (hooks, 2015, p. 207).

Nas narrativas de Maria Aurora é possível conhecer fragmentos da história de São José, algumas de suas atividades econômicas e sua formação social, além de memórias afetivas familiares herdadas do período escravocrata. A cidade de São José, vizinha a capital Florianópolis, foi fundada em 1750 com a vinda de imigrantes portugueses açorianos e ainda no século XVIII recebeu os primeiros africanos e afro-brasileiros na condição de escravizados. Durante o século XIX, segundo o historiador Wilson Farias, São José chegou a ser o terceiro município com maior população escravizada de Santa Catarina (FARIAS, 1999), tendo atualmente uma população auto-declarada negra que representa aproximadamente vinte por cento da população.

Por fim, a professora Maria Aurora compartilhou mais uma de suas memórias atravessadas pela experiência do racismo, nos tempos de infância:

Eu vou te contar uma, que tu vais dizer, isso não é possível. Aqui na Praia Comprida morava um casal que tinha tanto ódio de negro, que ele fazia assim com o dedo, quando eles passavam e dizia “passa por lá, negro na minha calçada eu não quero”. E o pai dizia sempre pra nós: “você nunca passe por ali, porque aquele homem é um veneno, ele não quer saber da raça negra, não quer saber de negro”. E um dia meu pai vinha pra missa em São José num domingo, aí quando ele ia passando perto daquela casa, mas pelo outro lado, a mulher gritou “oh meu senhor, oh meu senhor, por favor me ajuda, me ajuda, que meu marido, deu um ar de paralisia, caiu da cama e eu não tenho

jeito de levantá-lo”. Ai o pai disse a ela, “mas minha filha, o teu pai tem raiva de negro, como é que eu vou ajudar o teu marido?” E ela continuou “não, por favor me ajuda”. Eu sempre digo, Deus mostra as coisas na hora certa e o pai foi lá, ajudou, colocou na cama. E ela falou “e agora, os parentes moram longe, moram na terra fraca. Será que o senhor não dava um jeito de pegar um cavalo e ir até lá avisar?” Cavalo? “Mas por aqui não tem ninguém que tenha cavalo que possa me emprestar, deixa que eu vou lá mesmo de pé”. Vê só, ele foi lá na terra fraca, chamar os parentes pra avisar que tinha acontecido isso. Ele nem foi a missa, naquele tempo não tinha ônibus mesmo e daí foi pra casa. Chegou em casa e foi nos contando e eu de olho nele, que eu já sabia que ele exigia que não passasse ali. Quando ele acabou de contar a história toda, eu disse: oh pai e o pai foi entrar na casa daquele homem, que o senhor tanto mandava que a gente passasse pelo outro lado que ele não queria saber de negro? Aí ele me disse, “minha filha, na hora da necessidade a gente esquece e serve”. Foi uma lição que ele me deu. Isso foi há muito tempo, pra mais de oitenta anos. Mas hoje, eu vejo assim um certo preconceito, mas num mesmo instante eu já digo que não é preconceito, eu digo que é ignorância, ser racista hoje em dia.

Uma outra mulher que também exerceu a profissão de professora em São José foi a senhora Izabel da Silva Lins<sup>5</sup>, nascida no Centro de Florianópolis em quatro de julho de mil novecentos e vinte quatro, local onde mora até os dias atuais. A professora Izabel é uma mulher branca que desde criança soube que seria professora. Começou a trabalhar apenas depois que se formou no curso Normal em 1946 o mesmo ano que passou no concurso do Estado de Santa Catarina, para ser professora, assumindo uma vaga primeiramente em Rio do Sul e no ano seguinte começou a lecionar no Grupo Escolar Francisco Tolentino, situado no Centro Histórico que São José. Sobre a memória que tem dessa escola, relata a professora Izabel,

Tinha umas oito salas de aula no Francisco Tolentino. Era uma escola grande. Lá era uma escola isolada e a escola isolada era a pobreza. Então aí nós fomos lutar, pra lá pra tentar aumentar o número de salas de aula. Depois nós criamos o Normal Regional, aí nós fomos lutar para aumentar o número de alunos. Corremos a cidade e conseguimos. A gente conversa com as pessoas, pra tentar convencer, falava que São José tá crescendo, precisa aumentar a escola. Aí então, de fato a gente conseguiu. Mas os pretinhos não iam

---

<sup>5</sup> Entrevista cedida em 18 de Outubro de 2019 e autorizada com termo de consentimento, onde registra sua preferência de expor na pesquisa seu nome verdadeiro.

à escola. Eles não iam. Teve até, um dia que eu falei com uma pretinha pra saber porque o filho não tava vindo. Ela disse, ele não vem não pra escola, não adianta, ele tem que vender, levar a mercadoria. Eles faziam pastel, eles tinham que levar, trabalhar. Então achavam ruim que ele viesse pra escola.

Quando perguntado se a maioria dos alunos eram mulheres ou homens, ela respondeu que “era bem variado, tudo bem misturado”. Quanto a presença dos alunos negros nessa época na escola, respondeu:

Só tinha esse pretinho no primário, que depois ele foi até o quarto ano. Engraçado, não tinha quase preto. Não tinha mais aluno preto mesmo, a população de São José era mais branca mesmo, a população de São José não tinha preto, era raro preto. Tinha gente estrangeira, tinha suíços, tinha muita professora loira, alemãs, já foram todas embora cedo.

Quando questionada, se no Grupo Escolar Francisco Tolentino em algum momento teve alguma colega professora negra, respondeu convicta que nunca teve. A respeito do sexo da equipe docente e gestora da escola respondeu,

As professoras eram todas mulheres, mas os diretores, a maioria era homem. Tinha o seu Aldo Câmara que foi muitos anos diretor. Tinha a Eloir que era namorada dele que era professora de Educação Física, tinha a Albertina que era auxiliar de direção. O seu Aldo não ajudava em nada, não ensinava nada. Mantinha a ordem, para isso ajudava. Ele não orientava nada, nós não tínhamos orientação. Cada uma fazia por si e Deus por todos. Aí o diretor do departamento foi lá, olhou, olhou o meu trabalho, de vez em quando eles iam olhar, inspecionar. Faziam perguntas mas não amolavam, não questionavam muito não. Mas em Rio do Sul, quando eu tive também por lá, eu comecei em Rio do Sul, já uma coisa muito calma. Nós que estavam mais recente na formação sabíamos mais que o inspetor, os inspetores não sabiam nada ou menos que nós. Iam lá fazer uma inspeção, meses depois é que apareciam.

Na história da educação brasileira, o processo de feminilização do magistério não ocorreu sem resistência ou desconfiança do potencial da mulher para exercer a profissão. Por um longo período, o papel da mulher na escola não ultrapassou a docência, sendo

permanentemente controlada pelos homens em diferentes cargos de chefia:

Nas escolas públicas, foram os homens que detiveram por longo tempo as funções de direção e inspetores. Reproduzia-se e reforçava-se então, a hierarquia doméstica: as mulheres ficavam nas salas de aula, executando as funções mais imediatas de ensino, enquanto os homens dirigiam e controlavam todo o sistema. A eles se recorria como instância superior, referência de poder. Sua presença era vista como necessária exatamente por se creditar a mulher menos firmeza nas decisões, excesso de sentimento e tolerância. (LOURO, 2008, p.460)

A respeito da possível cobrança sobre o controle do corpo, para as professoras mulheres, sobre a postura delas, vestimenta e de como deveriam se comportar, ela respondeu:

Não havia exigência nenhuma, só que a gente sabia de tudo que era correto tinha que ser usado, não podia fugir da regra. Nós sabíamos perfeitamente que aquele grupo era digno de respeito. E que a comunidade esperava isso de nós. A comunidade esperava e nós nos preparamos. E a gente trabalhava também com os padres. Então a gente não criava caso.

O controle do corpo, em especial o corpo feminino, faz parte do processo de colonialidade do ser e do poder, no qual o racismo e o sexismo são princípios organizadores (GROSFUGUEL, 2019). No Brasil, em meados do século XX os discursos sobre a mulher apontavam que,

A fragilidade feminina constituída pelo discurso religioso, médico, jurídico e educacional é também constituinte de sua proteção e tutela. A professora terá de ser produzida, então, em meio a aparentes paradoxos, já que ela deve ser ao mesmo tempo dirigida e dirigente, profissional e mãe, espiritual, disciplinada e disciplinadora. (LOURO, 2008, p. 454)

A experiência de vida dessas duas mulheres anônimas, a margem dos conhecimentos valorizados pela sociedade e pela escola, por muito tempo não foram escutadas. Como nos diz Grada Kilomba, “Alguém pode falar (somente) quando sua voz é ouvida. Ouvir é nesse sentido, o ato de autorização em direção à falante” (KILOMBA,

2019, p.42). Compreendendo que as memórias influenciam no nosso modo de ser, estar e perceber o mundo, conhecer as mulheres apresentadas nesse artigo, ouvir suas narrativas e aprender com suas experiências, relacionando as múltiplas temporalidades, do passado e presente, possibilitou perceber um fragmento do modo como estavam constituídas as relações étnico-raciais e de gênero, assim como as diferenças e desigualdades resultantes dessa interseccionalidade.

Questionar as desigualdades construídas historicamente entre diferentes grupos, amparada numa proposta ética e política orientada à construção de sociedades democráticas que articulem igualdade e reconhecimento das diferenças (CANDAUI, 2009) faz parte da perspectiva intercultural de educação. E como salienta Catherine Walsh, a interculturalidade crítica está intrinsecamente relacionada à perspectiva decolonial e deve ser compreendida como um processo e projeto intelectual e político orientado à construção de modos outros de poder, saber e ser (WALSH, 2007).

Enquanto educadora, penso ser necessário e urgente a tarefa de desconstruir e reconstruir as culturas escolares nesta perspectiva do desenvolvimento de uma educação intercultural crítica e decolonial. Porém reconheço, que essa complexa tarefa pressupõe a disposição de incluir questões que enriquecem e tensionam o debate educacional na atualidade, como a branquitude e a interseccionalidade (CANDAUI, 2020).

A raça desde a colonização tem sido sempre uma maneira de dar significado a relação de poder em cada local, se constituindo como dispositivo de desigualdade central na organização do trabalho, na distribuição de riqueza e recursos, na definição de cidadania e estabelecendo uma relação assimétrica, que objetifica e desumaniza o ser humano. O branco é uma invenção de si e o negro uma criação do outro (CARDOSO, 2020). É um fazer-se superior, enquanto inferioriza o outro. Porém é preciso esclarecer, como destaca a psicóloga Lia Vainer Schucman em conversa com historiadora Lilian Schuarcz,

“branquitude não é sinônimo de branco. A brancura da pele não seria nada sem o racismo. Ela só tem significado quando a gente vai pensar numa estrutura de poder. Então a branquitude se refere a essa

estrutura de poder em que brancos tem em suas mãos o controle das decisões políticas, econômicas, da produção de subjetividades ou seja, um lugar de vantagem estrutural nas sociedades que são estruturas pelo racismo. Mas ela também se configura historicamente pelo sentimento de superioridade, através da ideia de reça, construída no século XIX<sup>6</sup>.

Incluir a problematização da branquitude, na educação escolar, num Estado majoritariamente branco como Santa Catarina e situar a questão étnico-racial numa perspectiva relacional, em que os brancos, possam refletir sobre o seu papel na construção das desigualdades raciais no Brasil, nos seus privilégios adquiridos historicamente e portanto na sua responsabilidade para a construção de uma sociedade antirracista que busque romper com o “pacto narcísico da branquitude”<sup>7</sup>, torna-se um componente indispensável a uma educação intercultural crítica, decolonial e antirracista.

O racismo estrutural presente na sociedade brasileira faz parte de uma rede de opressões que tem suas raízes nos processos de colonialidade, assim como gênero e sexo. Por isso considero a categoria da interseccionalidade uma lente poderosa para visualizar a teia construída entre os “diferentes tipos de opressões presentes na nossa sociedade, assim como para questionar as visões essencialistas das identidades que, privilegiando determinados marcadores identitários, consideram os demais, como meras consequências”. (CANDAU, 2020, p.682)

Quando percebemos nas narrativas aqui apresentadas, o quanto a vida das mulheres é marcada por dificuldades e controles corporais, especialmente nos corpos femininos racializados, compreendemos a importância de estudar as opressões de maneira interseccional. Embora as duas mulheres apresentadas ocupassem a mesma profissão de professora, atuando na mesma cidade, na mesma época, apresentam diferentes pertencimentos étnico-raciais e condições sociais, que proporcionaram a elas experienciar a cidade, transitar nos lugares e enxergar as pessoas de modos muito distintos.

---

6 SCHWARCZ, Lilian. Lili entrevista Lia Vainer Schucmann. (34min.). Canal da Lili. Disponível em: <https://youtu.be/knHrQcvBMkY> (17/06/2021).

7 Termo cunhado em 2002 pela psicóloga Maria Aparecida Bento, diretora do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, que descreve um acordo não-verbal no qual os brancos em cargos de poder asseguram entre si posições de privilégio.

A amefricanidade proposta por Lélia Gonzalez no Brasil na década de oitenta já articulava a perspectiva interseccional relacionando-a com a exploração capitalista que gera o sexismo e racismo. Nos Estados Unidos, o termo interseccionalidade é atribuído à jurista e feminista afro-americana Kimberlé W. Crenshaw (1989) para designar a interdependência das relações de raça, sexo e classe e não hierarquizar as diversas opressões presentes no tecido social. Mais recentemente no Brasil, Karla Akotirene tem sido uma das autoras que tem contribuído no crescimento da repercussão dessa categoria nos estudos étnico-raciais por dar “instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias onde mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais” (AKOTIRENE, 2018, p.14).

A socióloga feminista argentina María Lugones, acredita que “não existe decolonialidade sem decolonialidade de gênero” (LUGONES, 2014, p.940), e que o gênero é uma construção e imposição colonial na qual a possibilidade de superação dessa colonialidade do gênero estaria na proposta de um “feminismo decolonial”. Além da interseccionalidade ser importante por mostrar a falha das instituições em incluir discriminação ou opressão contra mulheres de cor, precisamos “ser capazes de pensar na sua presença como seres tanto oprimidos como resistentes” (LUGONES, 2014, p.941).

Na sala de aula, a interseccionalidade pode também contribuir de modo relevante para analisarmos as dinâmicas dos processos educacionais e a necessária mudança de abordagem dos conteúdos históricos, que por tanto tempo invisibilizaram o protagonismo feminino na história da humanidade. Como afirma a professora Candau,

A rede de opressões presente na sociedade tem suas raízes nos processos de colonialidade, configuradores histórica e estruturalmente da realidade presente. Desvelar estas teias nos contextos educacionais é fundamental para que possam ser construídas novas práticas educativas equitativas e democráticas. (CANDAU, 2020, p. 682)

A re(ORI<sup>8</sup>)entação epistêmica do currículo, bem como das práticas escolares, tendo a adoção das narrativas como meio de aprendizagem histórica, pode ser uma importante estratégia para pensar sobre os passados sensíveis no ensino de história, dos grupos identitários invisibilizados pela história oficial, colocando o aluno diante da historicidade que nos acontece, das pessoas comuns, suas angústias, medos e lutas, despertando um posicionamento ético e político, de indignação frente a injustiça e à violação dos direitos humanos fundamentais (PAIM, 2018).

No compasso do pensamento Benjaminiano, preocupado com a extinção das narrativas, recuperar essa maneira artesanal de comunicação, exigiria repensar a escola e seus sujeitos,

Para recuperar o sentido de educar, de ensinar ou aprender como experiência da cultura, professores e alunos precisam se tornar narradores, em que pese as condições precárias de trabalho e o contexto contemporâneo que degrada sua experiência [...] requer pensar alternativas pedagógicas em que professores e alunos são incentivados a recuperar a capacidade de deixar rastros, de imprimir marcas e serem autores (KRAMER, 2009, p. 290-291).

Por mais que estejamos vivendo tempos difíceis de retrocessos, precisamos tecer a esperança e agir estrategicamente buscando encontrar caminhos de transgressão ao projeto da colonialidade; reconstruindo modos de resistência, que possam ser pensados coletivamente e horizontalmente, com a comunidade escolar, nos movimentos sociais, nas lideranças comunitárias, nas universidades, nos terreiros e demais templos religiosos, com as comunidades indígenas e demais territórios e comunidades. Que possamos perceber quem somos, de onde viemos e que mundo queremos. O convite à proposta da narrativa enquanto produção de conhecimento histórico caminha nesse sentido, desejando construir relações educacionais e humanas mais dialogais, que possam formar

---

8 Palavra de origem Yorubá que designa cabeça ou centro, seja ela física ou interior. Aquela que guia, reúne intelecto, memória, pensamento, articulando passado, presente e futuro. Uso intelectual atribuído a Beatriz Nascimento. (ORÍ, 1989) Òrí nos convoca, a pensar o corpo, seus gestos, seus modos e sua linguagem como materialidade central para a produção de memória, de identidade e, portanto, de História. Beatriz Nascimento questiona o saber que distingue corpo e mente, questiona nossa razão iluminista e recoloca no corpo o lugar central de resistência e existência (REIS, 2020).

crianças e jovens sensíveis e éticos, para compreender e defender a equidade, a reciprocidade, a solidariedade e a democracia.

## Referências

- AKOTIRENE, Carla. **O que é Interseccionalidade?** São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019,
- BENJAMIN, Walter. **Imagens do pensamento.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- BENJAMIN Walter. **O narrador.** In: Obras escolhidas, V. I, Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- CANDAU, Vera. **Diferenças, Educação Intercultural e Decolonialidade: Temas insurgentes.** Revista Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 678-686, dez., 2020.
- CARDOSO, Lourenço. **O branco ante a rebeldia do desejo - um estudo sobre o pesquisador branco que possui o negro como objeto científico tradicional - a branquitude acadêmica - volume 2 - 1ªed..** Curitiba, PR: Editora Appris, 2020.
- FARIAS, Vilson Francisco de. **São José 250 anos.** Edição do autor, 1999.
- GALZERANI, Maria Carolina Bovério. KOYAMA, Adriana Carvalho; GALZERANI, José Claudio; PRADO, Guilherme do Val Toledo[org.]. **Imagens que lampejam: ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades.** Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2021.
- GROSFUGUEL, Ramón, BERNARDINO-COSTA, Joaze, MALDONADO-TORRES, Nelson. **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico.** 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora Coleção Cultura 2019.
- hooks, bell. **Mulheres negras: moldando a teoria feminista.** Revista Brasileira de Ciência Política, no16. Brasília, janeiro - abril de 2015, pp. 193-210.
- hooks, bell. **Olhares Negros: Raça e representação.** São Paulo: Elefante, 2019.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação - Episódios de racismo cotidiano.** Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- KRAMER, Sonia, SOUZA, Solange (Orgs.). **Política, cidade, educação: itinerários de Walter Benjamin.** Rio de Janeiro: Contraponto. Ed. PUC-Rio, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

MIRANDA, Claudia, ARAUJO, Helena M. M. **Memórias Contra-hegemônicas e Educação para as Relações Étnico-Raciais: práticas coloniais em contextos periféricos**. Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação. V. 37, nº 2, p. 378-397, abril/junho 2019.

ÔRÍ. Escrito e narrado por Maria Beatriz Nascimento. Direção de Raquel Gerber. Brasil: Estelar Produções Cinematográficas e Culturais Ltda, 1989, vídeo (131 min), colorido. Relançado em 2009, em formato digital. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=g7WaWiOkLLg> Acesso em: 20 jan. 2019.

PAIM, Elison Antônio. **Memórias e experiências do fazer-se professor**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Educação de Campinas, Campinas 2005.

PAIM, Elison Antônio, PEREIRA, Pedro M, FREIRE, Ana Paula (orgs.). **Diálogos com Walter Benjamin: memórias e experiências educativas**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires/São Paulo: Clacso, 2005.

REIS, Rodrigo Ferreira dos. Ôrí e memória: O pensamento de Beatriz Nascimento. Sankofa. **Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**. Ano XIII, NºXXIII, abril/2020.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: In-surgir, Re-existir e Re-viver**. (In) CANDAU, Vera Maria (org.) Educação Intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7letras, 2009.

## ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO PROJETO SALA DOS SCRITORES (IFRN): UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

MACÊDO, Arthur Luiz Cavalcante de (IFRN)<sup>1</sup>

### Introdução

Este ensaio aborda o ‘Sala dos Escritores’, projeto do Instituto Federal de Rio Grande do Norte, Campus Natal-Cidade Alta. O foco do referido projeto se ateu à construção de narrativas ficcionais dramáticas<sup>2</sup> com o objetivo de investigar os princípios norteadores comuns entre os diversos teóricos de narrativa, mais especificamente a narrativa cinematográfica no formato de roteiro e, posteriormente – por meio da análise bibliográfica dos elementos estruturantes dos variados modelos de escrita propostos – construir um modelo narrativo. A razão inicial do projeto foi o estudo exclusivo de roteiros de cinema, porém o ‘Sala dos Escritores’ passou a incluir trabalhos de contos, de teatro, de romance e HQs ao longo dos anos.

A concepção do ‘Sala dos Escritores’ se deu a partir do curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) intitulado "Narrativa e Roteiro Cinematográfico", elaborado e ministrado pelo autor deste ensaio e dividido em dois módulos semestrais, abordando a criação e desenvolvimento de narrativas para o cinema, cujo trabalho de conclusão dos alunos consistia na entrega de um curta-metragem escrito e formatado nos padrões internacionais, e que trazia uma narrativa criada a partir de teorias e esquemas narratológicos.

O ‘Sala dos Escritores’, no entanto, ampliou sua proposta para auxiliar disciplinas correlatas à área de cinema do curso Técnico Integrado em Multimídia (Fundamentos da linguagem audiovisual, Princípios de animação, Edição de vídeo, Captação de vídeo e Captação e desenho de som), avaliando cada roteiro cinematográfico individualmente e apontando problemas estruturais, sejam na trama ou argumento, construção e caracterização dos personagens, composição dos diálogos, estilo de escrita ou qualquer outro aspecto

---

<sup>1</sup> Professor no Instituto Federal do Rio Grande do Norte, docente no curso Técnico Integrado em Multimídia, doutorando em Escrita Criativa (PUCRS). E-mail: [arthurl\\_cm@hotmail.com](mailto:arthurl_cm@hotmail.com).

<sup>2</sup> Cujas “ação no mais das vezes [é] violenta ou patética, na qual se enfrentam personagens histórica e socialmente escritas em um espaço crível” (AUMONT, 1993, p. 87)

dramatúrgico, em analogia com o profissional *Script Doctor* – profissão de quem altera ou revisa um roteiro para "melhorá-lo".

Tendo em vista as vicissitudes do próprio curso de Multimídia e do calendário acadêmico, o ‘Sala dos Escritores’ migrou para o desenvolvimento de um novo modelo de narrativa. O intuito era auxiliar os estudantes a entrarem em contato com o pensamento narratológico e o consequente desenvolvimento de seus próprios projetos. A elaboração do roteiro escrito é essencial para o posterior delineamento da obra audiovisual. O ponto central do projeto, portanto, desdobrou-se sobre a criação de personagens e seus perfis, trama e jornadas, arco narrativo e tema, diálogos e estilo de escrita.

O ‘Sala dos Escritores’ identificou as generalizações comuns nos autores pesquisados, ao mesmo tempo em que propôs mudanças e novos termos para a criação de uma narrativa ficcional dramática, construindo um esquema narrativo próprio e que atendessem aos pontos comuns ou divergentes, desconexos e ausentes nos autores pesquisados. A partir desta constatação, nasceu um novo modelo dramatúrgico. O projeto propôs um diagrama que não apenas unifica, mas sugere novos desdobramentos.

A partir do modelo desenvolvido houve a possibilidade de diálogo comum entre orientador e orientando. Ambos compartilham de novos apontamentos dramatúrgicos, os quais criam um raciocínio diferenciado perante teorias já consagradas. Por isso, há especificidade da criação artística como um projeto dinâmico, não-linear e de constantes mudanças no decorrer do processo. E como a gênese do projeto se deu a partir de um curso FIC, a interação entre professor (analista) e aluno (criador) se articula dentro do mesmo discurso.

Há uma busca por se evitar a “tentativa e erro” típica de estudantes que se aventuram no ofício da escrita, inspirados pelo acúmulo de filmes, livros, quadrinhos e peças de teatro, os quais formam uma espécie de amalgama que confunde a mente de quem cria e gera uma falsa experiência, como comenta Mckee:

Se você sonhasse em compor música, você diria a si mesmo: ‘já ouvi um monte de sinfonias... eu sei também tocar piano... Acho que vou fazer uma esse fim de semana?’ Não. Mas é exatamente assim que

muitos roteiristas começam. [...] se você desejasse compor, iria a uma escola de música para estudar tanto teoria quanto prática, focando no gênero da sinfonia. Após anos de diligência, você fundiria seu conhecimento com sua criatividade, e, conduzido por sua coragem, se aventuraria a compor. (MCKEE, 2006, p. 28)

Do mesmo modo como o compositor perpassa a excelência dos princípios da composição musical, o trabalho do escritor inclui entender os princípios correspondentes da história e sua composição, pois desenvolver uma narrativa não é uma pura questão mecânica de passos lineares. Ela é a soma final de todos os modos pelos quais o escritor consegue deixar o público envolvido e manter este envolvimento até gerar uma recompensa significativa. Sem desenvolver sua perícia, o escritor pode deparar-se com questões ligadas à própria qualidade de sua narrativa, visto que sem um preparo ou desenvolvimento teórico anterior, não há comparativo metodológico.

No entanto, mesmo com foco na criação, deve-se lembrar do contexto de ensino e pesquisa do Instituto Federal do Rio Grande do Norte. Isso quer dizer que o contexto pedagógico não deve ser perdido de vista. Aqui, cabe a pergunta: qual o papel do professor, um orientador-analista? Se o intuito do projeto é orientar os alunos na criação de narrativas para diversos meios, de que modo o professor relaciona-se com o texto, com o aluno, e com a relação entre o texto e o aluno?

### **O leitor e o letramento literário**

No processo de ensino, torna-se fundamental que o ambiente escolar lide com diferentes letramentos e possibilite que alunos sejam guiados para o próprio desenvolvimento literário. Formam-se, portanto, leitores críticos que compreendem uma parcela da literatura que os cerca, não se restringindo à leitura de fragmentos textuais.

Em um contexto específico, habilidades de leitura e escrita tornam um indivíduo capaz de navegar por diferentes expressões. Esse mesmo indivíduo, sendo capaz de ler uma notícia, um bilhete ou obra de ficção, por exemplo, pluraliza seu repertório. No contexto específico do 'Sala dos Escritores', é esse acúmulo não-linear de

estímulos que cria o poderoso arcabouço que será usado no processo criativo. Desse modo, faz-se necessária uma abordagem que vá além de um único tipo de letramento, o qual tornou-se convencional, que é o da alfabetização.

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 1995, p. 20)

Para o autodesenvolvimento, o leitor – que será, neste contexto, o criador da própria obra – necessita escolher suas leituras e, a partir delas, conceber significados nas construções poético-artísticas, num processo permeado pelo prazer. Cosson (2006) discute estratégias de letramento literário na escola, destacando a escolha, discussão e análise da obra selecionada. O ‘Sala dos Escritores’ também almeja o que o autor defende: a formação de uma comunidade de leitores.

Para tal formação, Cosson oferece sequências de letramento literário: básica e expandida.

Antes de tudo, deve haver motivação, a qual prepara o aluno para o texto, primeiro passo esse fundamental para o sucesso inicial. No segundo passo, apresenta-se o autor e obra. O terceiro passo consiste na leitura acompanhada, pois há um objetivo a cumprir. O professor acompanha os alunos em sua leitura, ajudando-os caso encontrem dificuldades. Para textos extensos, o autor aconselha a leitura para além do espaço de sala de aula (biblioteca, casa etc.). É no encontro em sala que o professor percebe os resultados da leitura através dos alunos (numa conversa, por exemplo, sobre os eventos da história). O quarto passo é a interpretação individual (primeiro momento, interna), trecho a trecho, capítulo a capítulo, até o término da leitura; e a interpretação

de significados (segundo momento, externa) para uma comunidade de leitores determinada.

Cosson expandiu essa sequência para atender professores do ensino médio, evidenciando a conexão entre o saber, educação literária e experiência. No caso da interpretação (interna e externa, antes contida num único passo), expandiu-se para primeira e segunda interpretação. Na primeira, o aluno traduz sua impressão geral da obra. Na segunda, há uma contextualização dividida em: contextualização teórica, poética, histórica, crítica, estilística, presentificadora e temática. Portanto, a segunda interpretação objetiva um aprofundamento em algum desses aspectos.

No caso específico do ‘Sala dos Escritores’, o foco recai sobre traços estilísticos da obra: personagens, descrições, diálogos, ações, narrador etc. E é através desse repertório que o aluno construirá sua obra pessoal.

[...] o letramento literário possui uma configuração especial. Pela própria condição de existência da escrita literária, o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. (COSSON, 2006, p. 12).

## O leitor e o texto fílmico

Diante da problemática, o coordenador do ‘Sala dos Escritores’ percebeu a necessidade de uma orientação formativa, isto é, de ter o papel de guia na escolha de obras referenciais para a criação literária e cinematográfica. Quais filmes seriam escolhidos como referência de criação? Quais contos e romances? E, para além da escolha do *quê* ser feito, *como* ser feito? É relevante a ordem dos livros e filmes, tanto nas reuniões de grupo quanto para atividades particulares? E, sendo relevante, há uma “ordem correta”? É possível pensar em relevância compartilhada, ou seja, o que é relevante para o professor também o será para os alunos? Como mover-se em território tão movediço?

Este ensaio utiliza tanto de livros quanto de filmes na abordagem de *leitura*. Desse ponto de vista, também lemos os filmes. Como salienta Michel Marie e Laurent Jullier:

Sentar-se diante de uma tela e se deleitar assistindo a um filme é algo tão simples e tão evidente que não se imagina para que um manual de leitura seria de qualquer utilidade. Aprender a ler, isso se concebe; mas cinema não é literatura. A maioria dos filmes parece transmitir sua mensagem imediatamente, e a ideia de uma ajuda, por menos erudita que seja, em matéria de “leitura de filmes” é um tanto chocante (MARIE; JULLIER, 2009, p. 15).

Os autores discorrem que sua obra, já antecipando as possíveis polêmicas, chama-se *Lendo as Imagens do Cinema*, mas que, mesmo paradoxal ao primeiro olhar, a temática do livro não propõe ao cinema a mesma história e respeito que são dados à literatura. Também não se trata de uma espécie de repertório – como uma gramática – sem a qual ninguém poderia entender um filme. Mas admitem que “muitos filmes exigem menos ser lidos como mensagens cifradas do que ser sentidos, experimentados carnalmente, ou quase” (Ibid, p.15-16). O que os autores propõem é uma análise mais imanente do texto fílmico, o que suscita a apreensão dos códigos próprios que o meio de expressão oferece.

Na verdade, uma fração da linguagem cinematográfica permanece constante para além das épocas e das culturas, sobretudo quando se trata de um filme narrativo. Só se pode contar uma história com imagens e sons – pelo menos no campo do cinema experimental – com a ajuda de figuras compreensíveis, em que se supõe que o manual explicativo seja conhecido do espectador ou dado pelo próprio filme. [...] A leitura de um simples plano conduz quase que certamente a entrar nos detalhes e na regulação dos parâmetros técnicos e a flertar com a leitura genética. Um passo para trás permite vislumbrar uma sequência – encadeamento de planos, o choque das imagens justapostas. (Ibid, p.16)

Os autores analisam os diversos níveis do texto cinematográfico narrativo, como o ponto de vista. Nele, o fundamento é a localização da câmera, o ponto de observação da cena, a origem do olhar. Tendo em vista que nenhum ponto de vista é neutro, tais pontos conduzem suas próprias conotações. Decorre-se sobre o nível do plano, verticalidade e frontalidade, distância focal e profundidade de campo, movimentos de câmera, luz e cores, ruídos e música, entre outros.

Como consequência do raciocínio, o coordenador do ‘Sala dos Escritores’ abordou os filmes como textos a serem lidos, antecipando a necessidade de uma alfabetização visual das obras cinematográficas.

Há uma separação entre a obra e sua relação com o autor, público e crítica. Uma das hipóteses traçadas nesse ensaio é que seja comum apenas o pensamento binário público-crítica. Pensa-se, logo, que a obra possa carregar consigo as combinações: sucesso de público e sucesso de crítica, sucesso de público e fracasso de crítica, fracasso de público e sucesso de crítica, fracasso de público e fracasso de crítica. Dentro dessa hipótese, a crítica escolhe as obras com base no cânone e/ou as que trazem uma “relevância” no tratamento dos códigos linguísticos ou audiovisuais quanto ao modo de expressão de cada meio – narrador, personagem, tempo, espaço e enredo – ou, mais próxima às pessoas participantes do mesmo nicho, recomendações informais. No entanto, também há a variável do autor, criando uma tríade inseparável. Uma obra pode ser, aos olhos do próprio artista, um sucesso pessoal, o que não significa necessariamente sucesso de público e crítica. Woody Allen admite (KAMP, 2007)<sup>3</sup> que há filmes em sua vasta carreira que ele não vê relevância, porém são amados pelo público e/ou pela crítica.

Mas Woody Allen não está na relação pedagógica com alunos, desenvolvendo atividades em ensino, pesquisa e extensão. Logo, o coordenador do ‘Sala dos Escritores’ incluiu nesse processo uma quarta variável: sucesso *pedagógico*. O que está em jogo na relação dialógica do ensino-aprendizagem é o objetivo previamente delineado que o professor traça: *o que eu – como professor – desejo atingir com minha orientação?*

O professor pode escolher, portanto, uma obra literária ou cinematográfica que não seja sucesso de público, nem de crítica, nem mesmo sucesso pessoal do autor, desde que possa alcançar o sucesso pedagógico.

Como exemplo, o coordenador utilizou-se da obra de Woody Allen tanto no curso FIC de ‘Narrativa e Roteiro Cinematográfico’, quanto no projeto ‘Sala dos Escritores’. Se o ponto

---

<sup>3</sup> Declaração presente na obra *Conversas com Woody Allen*, do autor Eric Lax.

de vista for o da crítica, *Annie hall* (1977)<sup>4</sup> seria o filme escolhido; se for o do público, *Meia noite em Paris* (2008)<sup>5</sup>; se for do próprio autor<sup>6</sup>, *Memórias* (1980), *Rosa púrpura do Cairo* (1985), *Match point* (2005), *Husbands and wives* (1992) e *Zelig* (1983). A escolha, no entanto, com base no sucesso pedagógico, foi feita pelo filme *Igual a tudo na vida* (2003). O motivo foram os diversos usos dos recursos do próprio meio de expressão imagético – *flashback*, crise existencial do personagem, diálogos concentrados nos conflitos internos e pessoais, divisão de tela na hora de expor cenas, textos sobre tela, entre outros. O filme foi um fracasso de crítica, mas cumpria o intuito pedagógico: orientar os alunos sobre os diversos usos da linguagem, ao mesmo tempo em que desperta o interesse por outras obras do mesmo autor, servindo de trampolim para o fomento da cultura cinematográfica por meio de sua busca pessoal. *Memórias* é uma obra que rompe em grande medida com o classicismo narrativo (BORDWELL, 2005, p. 277-301) e dialoga com a modernidade cinematográfica europeia, isto é, carrega o rompimento com as normas estabelecidas da narração. Caso os alunos entrassem em contato com *Memórias* – experimentando pela primeira vez um filme do Woody Allen – é bem possível que a obra exigisse um repertório mais vasto e posicionamento sobre a história e estética cinematográfica que os alunos possivelmente não teriam.

Nota-se nas escolhas e motivações acima descritas o território movediço do sucesso pedagógico. Nesse processo dialógico em sala de aula, o filme é considerado um texto a ser interpretado, fruído e usado como fonte referencial para o repertório do leitor-aluno e para o conseqüente uso – por meio da apreensão de códigos – em obra cinematográfica ou literária de criação própria. Mas o fenômeno acima descrito, com todo o jogo de escolhas, foi feito do ponto de vista do professor. Pode parecer uma simplificação aparente pelo falso determinismo: *se eu, como professor, senti X diante do fenômeno, então X será sentido pelo aluno*. No entanto, há uma projeção do olhar através de um exercício imaginativo. O

---

<sup>4</sup> Há vários mecanismos de verificação do que os críticos e o público pensam através dos agregadores de nota como IMDB, METACRITICS e ROTTEN TOMATOES. *Annie Hall* possui as seguintes notas: IMDB users: 8. Metacritic: 92. Rotten Tomatoes: 9. Rotten Tomatoes users: 3.9.

<sup>5</sup> Soma da bilheteria doméstica e mundial: \$151.672,318. Fonte: Box Office Mojo.

<sup>6</sup> Declaração presente na obra *Conversas com Woody Allen*, do autor Eric Lax, citada a nota 3.

professor encara o aluno como personagem dentro de uma jornada de amadurecimento. O professor lê o aluno em seu possível repertório literário e cinematográfico por meio de indícios: pergunta a ele sobre obras de que mais gosta e o motivo. A partir deste exercício imaginativo, o aparente determinismo transforma-se em possibilidade pedagógica: *se eu, como professor, senti X diante do fenômeno ‘em certas condições’, então X ‘poderá’ ser sentido pelo aluno ‘se as mesmas condições se mantiverem’*. É necessário, portanto, que o professor elucubre uma autoleitura. Ler sua própria experiência e pôr-se no lugar do aluno quando havia estado nas mesmas condições. “Mesmas” é um conceito hipotético, tendo em vista que cada indivíduo carrega consigo um conjunto de experiências único que o predispõe a certas relações. Novamente salienta-se o exercício imaginativo diante de tamanha diversidade através do contato direto com o aluno e o modo como este relata sua relação com as obras.

Cosson (2006) traz essa noção:

Trata-se do cabedal de leituras do professor. O professor é o intermediário entre o livro e aluno, seu leitor final. Os livros que ele lê ou leu são os que terminam invariavelmente nas mãos dos alunos. [...] É que tendo lido naquela série ou naquela idade aquele livro, o professor tende a indicá-lo para seus alunos e assim, sucessivamente, do professor para o aluno que se fez professor (Ibid, p.32)

Se o sucesso de crítica vem da nota/conceitos atribuídos, o de público através da bilheteria, e do autor por meio das expectativas sobre si mesmo, o sucesso pedagógico pode ser sintetizado pelo *atingimento e avaliação do objetivo do professor em determinadas condições*. A hipótese na mente do professor “*se eu, como professor, senti X diante do fenômeno em certas condições, então X poderá ser sentido pelo aluno se as mesmas condições se mantiverem*” é auferida como verdadeira ou falsa através da discussão “O que você [aluno] pensou/sentiu/entendeu e como usaria esses recursos em obras próprias?” e da orientação efetiva de contos, romances, novelas, roteiros e HQs no ‘Sala dos Escritores’. No projeto, sempre foi incentivado que alunos entrassem em contato com diversos meios de expressão, isto é, que o aluno romancista (por exemplo) sempre tivesse em mente a leitura – para além do meio onde decidiu expressar-se – de contos, HQs, roteiros e novelas. Logo, o estudo de

um único meio de expressão (cinematográfico, por exemplo) pode servir de inspiração para aqueles que criam obras literárias e vice-versa.

### 3 O leitor e o texto literário

Diante de demandas literárias, o coordenador escolheu Dostoiévski para a leitura. A decisão foi motivada, também, pelo fato de o coordenador não ter tido contato (na época) com o referido autor. Logo, sua posição assemelhou-se à dos alunos durante o processo de autodescoberta. O coordenador então buscou alguém que pudesse ter o mesmo olhar pedagógico e o orientasse diante de um autor tão consagrado. A referência utilizada foi o artigo “Um roteiro para ler Dostoiévski”, de Pablo Gonzalez<sup>7</sup> e a motivação deste autor é exposta logo ao início:

Tive a ideia de elaborar este roteiro ao constatar o seguinte fenômeno: muitas pessoas que se lançam na obra de Dostoiévski escolhem, como primeira leitura, *Crime e Castigo* ou *Os Irmãos Karamázov*, por serem os livros mais comentados do autor, e uma grande parte destes leitores, talvez a maioria, abandona o livro, sobretudo os que começam por *Os Irmãos Karamázov*. [...] É claro que começar pelos grandes romances não é nada de tão absurdo assim. Eu mesmo comecei por *Crime e Castigo*, no inverno de 1999, mas essa primeira experiência não foi muito boa (GONZALEZ, 2011).

Onde Gonzalez afirma “por serem os livros mais comentados do autor” há um diálogo com a noção de sucesso de crítica e de público já exposta neste ensaio, e admite que iniciar pela obra inserida nesta dimensão foi um equívoco. O que interessa para a discussão é a noção de experiência “boa”, pressupondo que haja uma ordem mais adequada para a melhor fruição do texto. A ordem sugerida é exposta na tabela abaixo. O autor deste ensaio dividiu-a em duas colunas: título da obra e resumo dos motivos citados por Gonzalez:

---

<sup>7</sup> No blog pessoal do autor.

TABELA 1 – Recomendações de Gonzalez.

1. Noites Brancas	Leitura breve; protagonista cujo perfil tem características que reaparecerão em outros romances do autor; descrição de cenário recorrente em outras obras.
2. Um Jogador	Leitura breve; personagem complexo.
3. A Dócil e O Sonho de um Homem Ridículo	Intercalar leitura de contos e novelas.
4. Crime e Castigo	“Conhecer Dostoiévski é como conhecer o mar”; Quem leu Noites Brancas e Um Jogador já terá visto esse mar.
5. O Eterno Marido	Leitura curta e leve; um dos livros mais engraçados do autor e mais bem acabados; trama cheia de surpresas e suspense.
6. Memórias do Subsolo	Texto obscuro, denso e perturbador; ler Crime e Castigo é conhecer as furiosas ondas de Dostoiévski, mas Memórias do Subsolo é afogar-se nele.
7. O Idiota	Grande conhecimento da psique humana; livro ideal para escapar da solidão e angústia de Memórias do Subsolo; episódico e engraçado.
8. Gente Pobre	Primeiro livro do autor e que fez sucesso; romance epistolar; modo pioneiro de abordar questões sociais.
9. O Crocodilo	Novela engraçada; um Dostoiévski ensaísta.
10. Os Irmãos Karamázov	Frases mais conhecidas do autor; Síntese de suas obras anteriores; A obra é um dos principais monumentos da literatura universal.

Fonte: elaborado pelo autor

Há preocupação na leitura de textos mais curtos ao início, avanço da leitura através do contraste de gêneros (ora novelas, ora contos, ora romances), e antecipação de elementos literários que estarão presentes no objetivo da lista, *Os Irmãos Karamázov*,

encarando-o como uma espécie de jogo a ser vencido por etapas. Também há contraste entre os polos temáticos denso/leve e sombrio/engraçado. Gonzalez não pretende que sua lista seja apreendida por todos os seus “alunos” do mesmo modo por causa de sua experiência pessoal, mas o diálogo se estabelece tendo em vista sua relação com cada uma delas e com os próprios elementos literários. Mas não apenas.

Uma coisa é identificar os elementos linguístico-narrativos em certas obras e que são reaproveitados e refinados em contos, novelas e romances posteriores; outra é a preocupação com a brevidade da leitura ao início e o percurso por meio do contraste temático, o que pressupõe um exercício imaginativo que coloca como *possibilidade* a desistência do leitor iniciante quando defronte das mais de mil páginas de *Os Irmãos Karamázov*. Gonzalez preocupa-se, acima de tudo, com a insistência e autonomia do leitor no cumprimento do objetivo claro: conhecer a bibliografia de Dostoiévski, aproveitá-la em seus elementos estilísticos e ter *vontade* de fazê-lo obra a obra.

O coordenador do ‘Sala dos Escritores’ utilizou-se da orientação de Pablo Gonzalez em suas leituras pessoais antecipadas. Leu primeiramente *Noites Brancas* e *Um Jogador* para adentrar no universo de Dostoiévski antes de repassar tais obras aos alunos. Aqui, existe cautela na hora de orientar os alunos com base em um repertório terceiro. Mesmo em outras atividades – como, por exemplo, o preparo de uma aula sobre um assunto qualquer – é comum que, primeiro, o professor aproprie-se das referências utilizadas para que, na sua relação com o aluno, ofereça uma orientação mais adequada com base na maturação prévia de ideias. Ler as duas obras supracitadas antes que os orientandos o fizessem garantiria um teste sobre a *comprovação* de que a lista fazia sentido.

Em síntese, o que se propõe aqui é combinar esses três critérios de seleção de textos, fazendo-os agir de forma simultânea no letramento literário. Ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre os textos, como a busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o

complexo, em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos (COSSON, 2006, p.36)

## Considerações finais

Tendo claros o objetivo do 'Sala dos Escritores', do texto literário e do texto fílmico, conclui-se ser fundamental o papel do letramento literário na escola para a formação não só de leitores, mas de criadores de obras artísticas. Cosson apresentou um caminho possível para o professor ter sucesso em trabalhar com textos em sala de aula, tendo como base a realidade escolar e a consequente adaptação da teoria. Ao mesmo tempo, o próprio professor também está em sua jornada pessoal para melhor dialogar com os alunos, interseccionando-se assim, realidades pessoais dentro da comunidade de leitores. A abordagem aqui exposta não esgota outras tantas possibilidades, cada uma adaptada ao seu contexto específico. Esta conclusão convida à reflexão sobre desafios que o professor, junto com alunos, tem na construção do repertório próprio e do outro.

## Referências

- AUMONT, Jaques. **A imagem**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1993.
- BORDWELL, David. O cinema clássico hollywoodiano: normas e princípios narrativos. In: FERNÃO PESSOA RAMOS (Org). **Teoria Contemporânea do Cinema**: documentário e narratividade ficcional. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005, p. 277-301.
- BOX Office Mojo. **Midnight in Paris**. Disponível em: << <https://www.boxofficemojo.com/release/rl2825029121/>>>. Acesso em 17 mai. 2022.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.
- GONZALEZ, Pablo. **Um roteiro para ler Dostoievski**. 2011. Disponível em: <<http://pablogonzalez1.blogspot.com/2011/01/um-roteiro-para-ler-dostoievski.html>>. Acesso em 17 mai. 2022.
- KAMP, David. **Woody Talks**. 2007. Disponível em: <<https://www.nytimes.com/2007/11/18/books/review/Kamp-t.html>>. Acesso em 30 set. 2019.

KLEIMAN, Angela B. (orgs.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social a escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.;

MARIE, Michel; JULLIER, Laurent. **Lendo as imagens do cinema**. São Paulo: Editora Senac: 2009.

MCKEE, Robert. **Story**: substância, estrutura, estilo e os princípios da escrita de roteiro. Curitiba: Arte & Letra, 2006.

SIM, David. **Ranked**: Woody Allen's 20 best films. 2019. Disponível em: <<https://www.newsweek.com/woody-allen-best-movies-annie-hall-manhattan-hannah-and-her-sisters-1290340?sl=4&page=1>>. Acesso em 17 mai. 2022.

## O ARGUMENTO DA INFLUÊNCIA EM OTHON M. GARCIA: UMA RECONSTRUÇÃO HISTORIOGRÁFICA POR MEIO DA TEORIA SEMIÓTICA DO TEXTO

ARAÚJO, Carlos H. T. de <sup>1</sup>

### Introdução

Entende-se, informalmente, o estudo de história como mero acesso ou consulta ao passado. No entanto, para este trabalho, parte-se do conceito de história, mais especificamente, de historiografia como construção/reconstrução de narrativas para descrever e explicar a produção de conhecimento (estritamente o conhecimento linguístico – Historiografia da Linguística) científico num determinado contexto sociopolítico-cultural ao longo do tempo (ALTMAN, 1998). A Historiografia da Linguística (doravante HL) “[...] compreende o objetivo de descrever, analisar e interpretar o que se falou sobre a linguagem humana e sobre as línguas em qualquer época” (BATISTA, 2021, p. 6).

Tendo-se em vista essa breve, e necessária, definição, justifica-se a necessidade de uma comunhão da HL com a Semiótica Discursiva: investigação histórica por meio do percurso gerativo de sentido para desvelar os argumentos que impactaram a visão de língua e seu ensino em *Comunicação em prosa moderna*, de Othon M. Garcia. Imbricam-se, portanto, as duas teorias (Semiótica do Texto e Historiografia da Linguística) para se explicitar as continuidades e descontinuidades das ideias linguísticas em Garcia (1983), ou seja, quais ideias linguísticas estavam em voga à época da republicação do livro (nota da 11ª edição). Dessa forma, observar-se-ão o *grupo de especialidade* (formação de comunidades linguísticas em torno de um saber) e o *argumento da influência* (saberes e formações que possam ter influenciado a visão de língua e de linguagem do autor da obra em análise). Por isso, para que se possa reconstruir, interpretativamente, a parte história, parte-se, assim, de uma construção do sentido do texto por meio do percurso gerativo de sentido.

---

<sup>1</sup>Mestre e doutorando em Letras; Universidade Presbiteriana Mackenzie. [carlosaraujoliber@gmail.com](mailto:carlosaraujoliber@gmail.com).

Segundo Fiorin (2014, p. 20), “o percurso gerativo de sentido é um sucesso de patamares, cada um dos quais suscetível de receber uma descrição adequada, que mostra como se produz e se interpreta o sentido, num processo que vai do mais simples ao mais complexo”. Dessa maneira, intenta-se a construção dos sentidos materializados nos enunciados *na nota sobre a 11ª edição* e na *explicação necessária* em Garcia (1982). Analisar-se-ão os níveis: fundamental, a fim de entender as oposições semânticas nos excertos supracitados – assim, esse primeiro nível ajudará a validar a continuidade ou a descontinuidade de uma visão sobre a língua e seu ensino –; narrativo, com o intuito de enxergar as transformações operadas por um sujeito (em seu papel narrativo), ainda mais pela construção de uma narrativa que ora pode operar por enunciados de estados, ora por enunciados de fazer – por meio do percurso narrativo e dos programas narrativos, deseja-se ver a construção de um possível discurso manipulativo (tentação, intimidação, sedução e provocação) na obra em análise –; e, por fim, discursivo, com o fito de interpretar as escolhas do sujeito da enunciação para a construção do discurso por meio do tempo, das pessoas, do espaço, das figuras (BARROS, 2005) – dessa forma, é possível analisar a construção argumentativa a fim de persuadir e de convencer sobre a visão escolhida para uma visão didática de língua.

Portanto, esses dois fragmentos de texto em Garcia (1982) constituem fonte (ou documento) histórica sobre a qual pode debruçar-se com o propósito de investigar a posição *direta* do autor sobre o ensino de língua no começo da década de 80 e até mesmo a posição *indireta* – outros documentos intermediários para a investigação e (re)construção da histórica. Para entender a posição de língua e de ensino, investigam-se, também, a posição *ideológica* e *circunstancial* do autor e, por fim, a intencionalidade (voluntária ou involuntária) argumentativa.

### **Historiografia da Linguística... uma breve introdução**

Conquanto se estude a história apenas para a compreensão do passado, deve-se, pois, estudá-la e até mesmo inquiri-la para a percepção de um sistema intelectual elaborado e divulgado seja por um autor, seja por um *grupo de especialidade*. A disciplina da HL visa à

descrição e à explicação da produção e dos estudos acerca da linguagem humana e seus múltiplos desdobramentos. Sendo assim, ideias linguísticas são examinadas de um ponto de vista reflexivo sobre a filosofia, sobre os posicionamentos político-sociais e sobre os desenvolvimentos pedagógicos. A Historiografia da Linguística, então, analisa de maneira reflexiva os fatos e os eventos sobre linguística que foram desenvolvidos ao longo da história.

Entende-se que o uso da linguagem não seja neutro, ou seja, entende-se que o enunciador deixe marcas e evidências de seu interesse intelectual em seus enunciados. Dessa forma, a produção de conhecimento – especificamente sobre linguística –, por meio da HL, pode ser entendida como uma *metateoria*, visto que é um campo de estudo que se interessa pela produção de conhecimento acerca da linguagem e das línguas nos aspectos teóricos e intelectuais. O interesse, no entanto, recai sobre a visão objetivo-relativizada do que se foi pensado e dito pelos estudiosos da área da linguagem.

Consoante Batista (2021, p. 32, grifo do autor) pode-se definir a HL

*como o estudo sistemático (com pressupostos teóricos e métodos específicos) do conhecimento produzido sobre a linguagem e as línguas, com a intenção de observar, descrever, analisar e interpretar historicamente como se pensou sobre a linguagem e as línguas ao longo do tempo, em diferentes tradições culturais, sociais e políticas.*

Partindo-se do trecho acima, pode-se afirmar, por exemplo, que os autores, ao escreverem seus livros, partem de um panorama sócio-histórico-cultural para elaborar suas ideias e seus conceitos teóricos sobre linguagem, visto que estão imersos numa trama complexa e contínua de produção de saberes, isto é, a produção de conhecimento, conforme Batista (2021), está concentrada num *horizonte de retrospectão* e num *clima de opinião*.

Configuram-se, portanto, três percursos da pesquisa para a análise em Garcia (1983): princípio de *contextualização*, de *imanência* e de *adequação*. Abaixo, usa-se o princípio de contextualização para entender a realidade do clima de opinião e a atmosfera cultural da época (décadas de 60 a 80) para poder se entender as confluências da recepção das teorias discutidas sobre linguagem e suas práticas pedagógicas. Além disso, opta-se por uma análise da obra e do autor

para investigar a interferências intelectuais que convergiram para que o autor escrevesse determinada obra por meio do ponto de vista linguístico adotado. Por fim, interpreta-se, por meio do princípio de adequação, a construção do pensamento do autor acerca da reflexão sobre seu posicionamento e os possíveis impactos no atual ensino de língua.

A primeira edição da obra *Comunicação em prosa moderna* foi publicada em 1967, data essa que evidenciaria uma possível influência histórica de uma visão de língua mais gramatical. De acordo com Soares (2002), mudanças significativas ocorreram no ensino de língua na década de 50, uma vez que mais reivindicações foram feitas para um ensino mais democrático, tendo em vista a integração de alunos de camadas sociais mais baixas. Até então, na década de 40, o ensino de língua portuguesa era pautado na autonomia e persistência da gramática como conteúdo didático em sala de aula (cf. SOARES, 2002). No entanto, na década de 50, começa-se a pensar na interpretação dos textos por meio dos elementos gramaticais e, ao mesmo tempo, a recorrer a linguística para a compreensão das estruturas textuais a fim de se entender melhor o estudo de gramática. Dessa forma, “[...] nos anos 1950 e 1960, ou se estuda a gramática a partir do texto ou estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece” (SOARES, 2002, p. 167).

Nesse período, eram comuns exercícios para treino gramatical, que já estavam inseridos em manuais didáticos – antigamente, havia, em separado, livros práticos e livros teóricos –, tendo em vista o desenvolvimento do vocabulário, da interpretação, da redação e da gramática (cf. SOARES, 2002). A partir desse ponto, pode-se questionar a influência que esse contexto histórico-cultural teve em Garcia (1967) para a produção de seu livro. *Comunicação em prosa moderna* é uma obra didática<sup>2</sup> – dividida em 10 partes – que versa sobre gramática – estrutura das orações, processos sintáticos e organização do período – no primeiro capítulo, na primeira parte, chamada “a fase”. Ainda no primeiro capítulo, existe uma parte dedicada ao estudo do vocabulário – área semântica, figuras de linguagem e relações ente ideias. No segundo capítulo, o autor dedica tempo para falar sobre as feições estilísticas das frases –

---

<sup>2</sup> Opta-se, apenas, por mostrar parte do sumário do livro para este artigo.

sintaxe e estilística. No terceiro e quarto capítulos, fala-se sobre discurso direto, indireto e semi-indireto. Na segunda parte da obra, chamada “o vocabulário”, do primeiro ao quinto capítulos, Garcia desenvolve mais especificamente da escolha vocabular – sentidos das palavras, concreto e abstrato, como enriquecer o vocabulário. Na terceira parte, há um estudo aprofundado sobre a estrutura do parágrafo. Na quarta parte, Garcia fala sobre a eficácia do discurso e de aspectos de argumentação. Na quinta parte, propõem-se caminhos para a organização do raciocínio e das ideias. Na sexta parte, expõem-se maneiras de criar ideias para a escrita de texto. Na sétima parte do livro, analisam-se os modos de construção textual.

Sendo assim, pode-se, pois, evidenciar que Garcia teve influência do meio contextual pedagógico da época para compor seu manual didático sobre comunicação e expressão. Contudo, percebe-se, também, em Garcia certo pioneirismo, já que, a partir das décadas de 70-80, há radical mudança no foco de ensino de língua portuguesa, ainda mais por causa da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692/71). Além disso, deve-se considerar também o impacto do contexto histórico da década de 60 – intervenção militar em 1964 – que motiva os estudos de língua portuguesa para uma vertente mais nacionalista. De acordo com Piletti C. e Piletti N. (2018), a educação nessa época era vista como preparação do aluno, após o término do 1º e 2º graus, para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania.

A nova lei que, sob a égide desse governo, reformulou o ensino primário e médio, punha a educação, segundo os objetivos e a ideologia do regime militar, a serviço do desenvolvimento; a língua, no contexto desses objetivos e dessa ideologia, passou a ser considerada instrumento para esse desenvolvimento. (SOARES, 2002, p. 169)

Dessa forma, a educação voltava-se para as teóricas da comunicação, dado que há alteração no nome da disciplina: deixa-se de chamar *português* e passa-se para *comunicação e expressão* para o primeiro grau; e, para o segundo grau, *comunicação em língua portuguesa* (SOARES, 2002). Nota-se, por exemplo, essa influência da época em Garcia o intuito de um encaminhamento mais comunicativo e expressivo – conforme as diretrizes educacionais da época – por meio do uso da língua efetivo e eficaz da língua em diversos

contextos, mas principalmente para os acadêmicos e profissionais. Portanto, depura-se a língua dos requintes e das “afetações retóricas”<sup>3</sup>

Othon Moacir Garcia (1912-2002) entra em contato, por exemplo, com as Letras quando ingressa na Universidade do Distrito Federal no curso de Filologia e Literatura Luso-Brasileira, em 1935. Garcia teve como professores Cecília Meirelles, José Oiticica e Sousa da Silveira. Adentra na vida magistral em 1938, quando se torna professor do Colégio Pedro II. Sua entrada no curso de Letras, em 1935, já indica influência, em sua formação, de um ensino voltado para Filologia e Dialetoлогия, áreas essas dominantes nas décadas de 1940-1950 (ALTMAN, 1998). Antes de 1968, segundo Altman (1998), os estudos de língua no Brasil focalizavam três vertentes: histórico-filológica, dialetológica e estruturalista. Por meio de uma investigação bibliográfica da obra *Comunicação em prosa moderna*, constata-se que Garcia aproxima-se dos estudos estruturais e gerativistas, uma vez que referencia e cita na bibliografia Ferdinand de Saussure Charles Bally, Émile Benveniste, A. J. Greimas, Roman Jakobson e Noam Chomsky. Garcia também faz referência a Matoso Câmara, grande linguística brasileiro.

Garcia (2006, p. 12, grifo nosso) evidencia “que Othon mantinha-se sempre atento as novas correntes dos estudos literários e da linguística, e delas participava pioneiramente, sem qualquer ranço de modismo, com o objetivo maior de experimentar novas possibilidades de análise e entendimento do discurso, poético ou não”. Sendo assim, houve a recepção de correntes linguísticas em sua obra em análise. No trecho, a seguir, comprova-se a distância com a gramática normativa e sem contextualização

*O aprofundado conhecimento que possuía do idioma levava-o a rejeitar – por isso mesmo – a gramática anacrônica, feita apenas de regrinhas coercitivas e puristas, presa nostalgicamente a um tempo pretérito em que a língua teria constituído modelo de perfeição. Praticava e*

---

<sup>3</sup> Paulo Rónai escreve um artigo sobre o livro de Garcia para o Jornal do Brasil em 1968, cujo nome é “Comunicação planejada”. Rónai avalia positivamente a obra e diz que Garcia conseguiu um grande feito para a comunicação, livrando-a de malabarismos retóricos, da “elegância oca”, da “exuberância lexical” e do “fraseado bonito”. Com base nisso, percebe-se preliminarmente um possível grupo de especialidade, dado que Paulo Rónai valida a nova concepção de ensino de língua em Garcia. Gera-se, assim, uma legitimação intelectual.

ensinava uma gramática dinâmica, *que buscava fornecer ao estudante condições de organizar seu raciocínio, avaliar sua forma de pensar e empregar o léxico de modo conveniente ao objetivo precípuo de transmitir um significado.* A missão do professor de português consistia, para ele, em dotar os alunos de um entendimento do sistema linguístico que se transformasse em proveitoso recurso para melhor compreender as relações lógicas entre conceitos e ideias e melhor elaborar a frase e o texto como um todo (GARCIA, 2006, p. 12, grifo nosso).

Portanto, a visão de língua como um sistema lógico e funcional permeava a perspectiva de ensino em *Comunicação em prosa moderna*. Nesta mesma revista, *Confluência* (nº 32), Evanildo Bechara – em seu texto para homenagear Othon M. Garcia, *Seu labor científico* – enfatiza o aspecto lógico do uso da análise sintática em sala de aula, mas, segundo Bechara, com propósito textual a fim de se compreender as relações e funções entre orações, nos seus sentido sintáticos e semânticos, sem as erudições descabidas com o foco em classificações terminológicas. Dessa maneira, Bechara exalta a maestria no ensino de análise sintática para a construção de proposições nos textos.

### **Semiótica Discursiva... um percurso em busca do sentido**

Após uma breve construção historiográfica do panorama histórico, biográfico e educacional em Garcia, aplica-se a teoria semiótica do texto para o desvelamento desses sentidos externos materializados nos enunciados de Garcia (primeiro, na nota sobre a 11ª edição; segundo, na explicação necessária), a fim de entender o que o diz texto e quais mecanismos são usados para atingir esse objetivo (BARROS, 2005).

#### **NOTA SOBRE A 11ª EDIÇÃO**

Nesta nova edição de *Comunicação em prosa moderna*, graças à inestimável ajuda de meu querido amigo e colega Antônio de Pádua, me foi possível corrigir recalcitrantes erros que sobreviveram a expurgos anteriores. Impunha-se a sua correção, apesar de serem – suponho – irrelevantes e de, por isso, não prejudicarem as

características fundamentais da obra, que tem tido uma gratificante acolhida do público leitor.

O.M.G  
15.9.83

(GARCIA, 1983, XV)

Em um nível das estruturas fundamentais, por exemplo, entende-se que as oposições semânticas que se constroem no texto da “nota sobre a 11ª edição” podem ser divididas em: *correção* vs. *defeito*. Dessa forma, compreende-se que a categoria semântica fundamental expressa por Garcia ressalte a necessidade de correção (elemento eufórico) “me foi possível corrigir recalcitrantes erros que sobreviveram a expurgos anteriores”. Evidencia-se a necessidade de correção em detrimento dos “erros” (elemento disfórico) que afetariam, mesmo que de forma “irrelevante” e “não prejudicarem as características fundamentais da obra”. Essa oposição se tornam perceptíveis por meio da seleção lexical: “recalcitrantes erros”, “sobreviveram”, “expurgos” (metáforas bélicas); “correção [...] irrelevantes”, “não prejudicarem”, “gratificantes”, “acolhida do público leitor”. Mesmo que os erros eventuais não surtisses efeito negativo aos leitores, como se afirmou Garcia, torna-se, ainda, necessária a depuração de reminiscências equívocos na obra. Sendo assim, deseja-se mantê-la o mais próximo possível da perfeição.

Faz-se, assim, o percurso da saída do defeito à correção:

*defeito* (disforia) ----- *não-defeito* ----- *correção*  
(euforia)

Fica notório, por exemplo, o *não-defeito* quando Garcia afirma o não comprometimento dos eventuais equívocos (sejam gramaticais, sejam conceituais) na obra: “Impunha-se a sua correção, apesar de serem – suponho – irrelevantes e de, por isso, não prejudicarem as características fundamentais da obra”. Tal sentido, pois, se dá pela escolha da locução prepositiva “apesar de”, de sentido concessivo. Para mais, a opinião emitida por meio de uma oração interferente “ – suponho –” poderia instaurar uma dúvida do autor, no entanto, essa dúvida é atenuada por causa de um argumento de qualidade e de quantidade (legitimação do público).

Por meio de uma análise da aspectualização, por exemplo, “me foi possível corrigir” demarca o aspecto conclusivo/cessativo da ação verbal. Além do mais, os adjetivo “recalcitrantes”, “irrelevantes” e “gratificante” (por meio do uso do sufixo “-nte”) aspectualizam a duração por meio do particípio longo (COSTA, 2016). Dessa forma, os erros eram recalcitrantes (resistiam de maneira obstinada às outras correções), irrelevantes (sem relevância, insignificantes) e, por fim, mesmo com essas questões, há o prolongamento da gratificação do público à obra, “gratificante acolhida do público leitor”.

Parte-se, agora, para a análise da organização narrativa do texto da “nota sobre a 11ª edição”. Adota-se, aqui, a visão de narratividade da semiótica: “é componente de todos os textos” (FIORIN, 2014, p. 27). Sendo assim, enseja-se a observação dos estados e das transformações nos enunciados em Garcia.

No texto, leem-se enunciados de fazer, uma vez que operações de transformações são feitas: a correção só foi possível por meio da intervenção de Antônio Pádua, ou seja, a operação de outro sujeito desencadeia a possibilidade de correção. Erros que tinham sobrevivido, a partir dessa nova correção, deixam de aparecer na 11ª edição. Mesmo que não prejudicavam a obra 10ª, não prejudicariam, também, a 11ª edição (se não tivessem corrigido). Logo, as transformações são operadas com sucesso: defeitos da 10ª edição são corrigidos para a 11ª edição. Num momento inicial, erros eventuais aparecem na obra, após as transformação (correções), o estado final é a comunhão com a correção.

Apreende-se, também, que o sujeito estava em estado de privação com as correções, apenas, porém, entrou em comunhão a elas por meio da ajuda de outro sujeito, o qual lhe ajuda a atingir um objetivo final: correção dos eventuais erros na obra. Dessa forma, o estado final é o objeto-valor desejado pelo sujeito: uma obra expurgada de inexatidões e imprecisões.

S (Garcia) U  $\rightarrow$ : O (obra sem incorreções).  
 S (Antônio Pádua)  $\cap$   $\rightarrow$  O (concretização de uma obra sem incorreções).

Analisa-se, abaixo, o programa narrativo do enunciado de fazer, regendo um enunciado de estado na “nota sobre a 11ª edição”.

**PN1:** Garcia, por meio do auxílio de Antônio Pádua, entra em conjunção com uma versão sem incorreções de sua obra na 11ª edição (o sujeito do fazer é desmembrado em dois, Garcia e Antônio Pádua, este que lhe presta inestimável ajuda; a transformação é materializada nesta nova edição da obra; o objeto obra é alterado). F (correção) [S1 (Antônio Pádua) → S2 (Garcia) ∩ Ov (correção do livro)].

Entende-se que a conjunção de Garcia com uma obra destituída de erros só foi (sendo o próprio enunciado) alcançado por meio da ajuda de Antônio Pádua. Veem-se, então, enunciados de fazer, pois se há passagem de um estado privativo para um estado conjuntivo. Assim sendo, observa-se um programa de aquisição de objeto-valor, objeto-valor modal esse que por meio de valores investidos nele: dever alterar os eventuais erros por causa da nova edição, querer de Garcia corrigi-los, poder fazê-lo por meio da ajuda de Antônio Pádua.

Os sujeitos (atores) do fazer, aqui, são Garcia e Antônio Pádua que alteram o estado da obra da 10ª edição para a 11ª edição. Vê-se o esquema abaixo:

**A** (aquisição) e **d** (transitiva) – **alteração** (PN1: a obra é revista e corrigida).

Então, obtém-se competência da execução da correção por meio de dois atores diferentes que executam a mudança na obra. Antônio Pádua doa valores modais a Garcia, para que ambos *performem* a mudança final: revisão da 11ª edição.

**F** (ajudar na revisão) [S1 (Antônio Pádua) → S2 (Garcia) ∩ Ov (dever e querer corrigir)].

Observa-se que uma das condições para a revisão foi a inestimável ajuda de Pádua. Por isso, Garcia recebe de Pádua para ter competência de revisão os originais. Conseqüentemente, Pádua torna-se um dos destinadores de Garcia, pois opera-se “a ação do homem sobre o homem” (BARROS, 2005, p. 30).

Porém, atenta-se que o sujeição lança mão da manipulação em seu enunciado para atenuar as não correção da 10ª edição. O sujeito, por meio da manipulação, seduz o público que tem acesso à obra “por isso, não prejudicarem as características fundamentais da obra, que tem tido uma gratificante acolhida do público leitor” ao construir uma imagem positiva da própria obra legitimada pelo público, o qual

também é validado positivamente por meio de uma imagem positiva).

Na última etapa, portanto, obtém-se a sanção positiva: constata-se a consumação da revisão para a nova edição: “me foi possível corrigir recalcitrantes erros que sobreviveram a expurgos anteriores”. Logra-se, assim, sucesso segundo o autor, o qual é sancionado pelo “público leitor”. Mesmo assim, Garcia (também destinador-julgador) avalia positivamente o êxito da obra sem mesmo as correções da nova edição.

Na semântica narrativa, por exemplo, age-se por meio da modalização do fazer: *dever-fazer* e *querer-fazer* (virtualizante) e *saber-fazer* e *poder-fazer* (atualizante). Supõe-se que uma nova edição exija revisões, Garcia opera pelo *querer-fazer*, mas, ao mesmo tempo, pode fazê-la, um dos motivos, por meio da ajuda de Antônio Pádua (graças à inestimável ajuda de meu querido amigo e colega Antônio Pádua), mesmo que Garcia sabia como fazer revisões também em sua própria obra sem a intervenção de Pádua. No mesmo texto, Garcia assevera um não precisar fazer

Agora, no nível discursivo, segundo Barros (2005, p. 53) “o patamar mais superficial do percurso, o mais próximo da manifestação textual”, visam-se as análises das projeções da enunciação e os efeitos de sentido pretendidos por Garcia na nota da 11ª edição. Além disso, quando se passar à semântica discursiva, focar-se-á na tematização e na figurativização.

No texto, aqui em análise, percebe-se o efeito de proximidade, por meio dos *apostos*, “meu *querido amigo* e *colega* Antônio Pádua”, sendo assim, instaura-se um efeito de sentido de subjetividade, ou seja, afetuoso com o colega de Garcia. O enunciado cria, por causa da instauração de um lugar não físico “nesta nova edição”, também uma proximidade, deixando, assim, as outras edições num tempo passado, sem perspectiva. Projeta-se, pois, um lugar (*lugar imaterial*) no presente, tempo esse valorizado por causa das mudanças feitas na nova edição. O enunciador (Garcia) parte-se da *debreagem*: demarca um *eu* (Garcia) direcionado a um *tu* (público leitor); o espaço encontra-se materializado na obra (aqui); o tempo é visto como marcado (15-09-1983). Para mais, existe, também, a proximidade com o público-alvo e leitor da obra: “gratificante acolhida do público leitor”.

Numa análise argumentativa, instala-se, no texto, um lugar retórico da qualidade e da quantidade: a obra encontra-se na 11ª edição, além disso, mesmo os erros mais pontuais das edições anteriores não prejudicaram a imagem de excelência validade pelo público. Garcia argumenta que “apesar de serem [os erros] – suponho – irrelevantes”, tendo em vista o acordo que constrói de maneira implícita com o público-alvo da obra. Os valores validados e legitimados são positivos por causa da hierarquia de superioridade que se instala no discurso: qualidade do conteúdo da obra, e não pequenos desvios que porventura poderiam desqualificá-la.

O *éthos* que se constrói de Garcia é por meio do halo de *autoridade intelectual (ad verecundiam)* que lhe é conferido, mas, ao mesmo tempo, faz-se um apelo *ad populum*, ao afirmar a não perda de qualidade mesmo com os erros. Pensa-se, pois, que lance tal argumento para resguardar sua face positiva. Por meio do percurso da figurativização, Garcia constrói o texto por meio de metáfora da destruição: “sobreviver”, “expurgar”, dando, assim, ao texto concretude aos enunciados temáticos e abstratos por meio do recobrimento dessas figuras. Configuram-se, portanto, uma visão de amizade forte de Garcia por Antônio Pádua, além disso, o discurso da nota da 11ª edição ratifica o *éthos* de excelência de Garcia por causa das metáforas bélicas: deve-se eliminar os erros a fim de assegurar a maestria de uma obra já legitimada. Dessa forma, emprega-se uma retórica de preservação e de manutenção de *éthe*: o *éthos* prévio é assegurado e validado por uma nova edição (11ª), o qual é validade por um horizonte intelectual, social e político, ao mesmo tempo, o *éthos* discursivo mostra-se, por meio dos enunciados, a manutenção de uma imagem de um grande intelectual (pensa-se, analogamente, que se a obra é bem aceita, aceita-se também o escritor dessa obra).

Garcia ampara-se na *dóxa* (senso comum da aceitação de sua obra) para entender que os antigos erros não prejudicariam a imagem da obra por causa de um discurso coletivo validado: sanciona-se o contrato de veridicção, por meio do discurso com efeito de verdade. Por isso, a argumentação torna-se do convencer e do persuadir: *fazer-criar* que a integridade da obra se manteve; e *fazer-fazer* que o público se mantenha fiel à obra e à sua compra.

A breve nota da 11ª edição evidencia o que diz Garcia E. (2006, p. 21, grifo nosso): “não é extensa a obra de Othon Moacyr Garcia, mas

primorosa. Desde o primeiro livro, *soube ele cativar a intelectualidade e a imprensa pela originalidade, pelo pioneirismo, pela argúcia e erudição*”. Na mesma revista, Carvalho e Silva (2006, p. 30, grifo nosso) dá um depoimento sobre Garcia e sua obra:

Othon Moacyr Garcia, aluno da primeira turma de Sousa da Silveira na Universidade do Distrito Federal, entre os anos de 1935 e 1937, desde então pode perceber mais nitidamente, como o velho Mestre ensinara numa conferência de 1922 sobre a língua nacional e o seu estudo, *que era preciso levar os discentes ao conhecimento dos múltiplos recursos que a língua oferece para a mais adequada expressão do pensamento.*

Carvalho e Silva (2006, p. 30, grifo nosso) continua, também, e comenta sobre as influências intelectuais que permeiam a constituição de suas concepções sobre linguagem:

Nossas posições em relação ao papel que deveria ser reservado ao ensino gramatical, sem dúvida importante, mas como meio de proporcionar visão mais nítida do sistema fonológico, morfológico e sintático da língua, e não um fim em si mesmo, se firmaram não só com os ensinamentos do autor das *Lições de Português*, mas também com as de outros filólogos e linguistas de que nos tomamos leitores constantes, entre os quais no meu caso particular destaco *as figuras de Silva Ramos, Said Ali, Serafim da Silva Neto, Gladstone Chaves de Melo e Joaquim Matoso Câmara Junior.*

Percebe-se, acima, que a experimentação constitui a prática pedagógica de Garcia. Carvalho e Silva (2006) disse que a aplicação desses novos estudos de linguística em voga no Brasil não ficou longe das obras de Garcia. Além disso, Carvalho e Silva (2006) enfatiza a grande influência de Joaquim Matoso Câmara Junior nos aspectos linguísticos.

Ambos nunca negamos o valor do ensino gramatical e da análise sintática de modo especial, mas nos insurgimos contra a ênfase exagerada e até a absoluta prioridade que a ele era dada, com o abandono da prática dos exercícios de redação, dos exercícios de expressão oral e da leitura dos bons autores, sem os quais se sonega aos alunos a oportunidade de aprender a pensar, a expressar com correção e arte o pensamento, a falar com mais clareza e fluência. Othon Moacyr Garcia reuniu os resultados de suas experiência em sala de aula no livro pioneiro a que deu o título de *Comunicação em Prosa Moderna – Aprenda a Escrever, Aprendendo a Pensar*, cuja primeira edição data de 1967. (CARVALHO E SILVA, 2006, p. 31)

Abaixo, analisa-se parte da “explicação necessária” de *Comunicação em prosa moderna*. Far-se-á, de maneira breve e resumida, a investigação do percurso gerativo de sentido com o fito de entender a retórica de ruptura (descontinuidade de uma visão tradicional de língua) em *Comunicação em prosa moderna*. Como visto acima, por meio dos excertos de Carvalho e Silva (2006), entende-se que Garcia exercia seu fazer em sala de aula de maneira inovadora, adicionando concepções linguísticas no ensino de redação no Brasil, ensino esse que era até então apenas normativo: estuda-se o texto para entender os elementos gramaticais sem uma função contextuais e pragmática de uso (Cf. SOARES, 2002). O foco na comunicação apenas inicia por causa da instauração do governo militar em 1964: objetiva-se o uso prático e comunicativo da linguagem. Desvia-se, assim, do enfoque puramente gramatical, mesmo que houvesse resquícios, que ainda afetam o ensino de língua até hoje no Brasil.

#### EXPLICAÇÃO NECESSÁRIA

Este livro, devemos-lo aos nossos alunos, aqueles jovens a quem, no decorrer de longos anos, temos procurado ensinar não apenas a escrever mas principalmente a pensar – a pensar com eficácia e objetividade, e a escrever sem obsessão do purismos gramatical mas com clareza, a objetividade e a coerência indispensáveis a fazer da linguagem, oral ou escrita, um veículo de comunicação e não de escamoteação de ideias. Estamos convencidos – e conosco uma plêiade de nomes ilustres – de que a correção gramatical não é tudo – mesmo porque, no tempo e no espaço, seu conceito é muito relativo – e de que a elegância oca, a afetação retórica, a exuberância léxica, o fraseado bonito, em suma, todos os requintes estilísticos preciosistas e estéreis com mais freqüência falseiam a expressão das idéias do que contribuem para a sua fidedignidade. É principalmente por isso que neste livro insistimos em considerar como virtudes primordiais da frase a clareza e a preciosidade das idéias (e não se pode ser claro sem se ser medianamente correto), a coerência (sem coerência não há legitimamente clareza) e a ênfase (uma das condições da clareza, que envolve ainda a elegância sem afetação, o vigor, a expressividade e outros atributos secundários de estilo.

[...]

(GARCIA, 1983, IX-X)

No nível fundamental, abaixo, observa-se que há uma oposição semântica: *ruptura/descontinuidade* vs. *manutenção/continuidade*. A continuidade seria se houvesse a manutenção de um ensino apenas focado na escrita, destituída do pensar. No texto abaixo, entende-se que Garcia enfatiza a descontinuidade com uma visão de cunho normativo: “sem obsessão do purismo gramatical”. O autor saliente, em todo o texto, a necessidade de um novo olhar para a escrita e para o texto: concisão, clareza e coerência, elementos esses que ajudam, de maneira, objetiva e efetiva o uso da linguagem em diversos contexto sociais.

*Manutenção (disforia) ----- não-manutenção -----  
ruptura (euforia)*

Apreende-se a ruptura, consoante Halliday (1999, s/p.), como uma retórica de oposição. Aqui, marca-se a ruptura com um pensamento conversador sobre linguagem/gramática. Sendo assim, Garcia vai contra uma retórica oficial (autoritária): “Uma única definição da realidade lhe é imposta, uma retórica oficial prevalece, classificando outras maneiras de pensar como crime, pecado, subversão ou doença mental”. Garcia adota, mesmo que de maneira não consciente, uma retórica de oposição e seu discurso torna-se progressista em relação ao ensino de língua. Garcia, assim, faz-se de vanguarda ao ir contra à retórica do intocável: herança e tradição do ensino sistemático de gramática normativa.

Garcia assevera a funcionalidade do uso da língua em contexto, língua essa destituída de elementos sem propósitos comunicativos e efetivos durante a comunicação: “elegância oca, a afetação retórica, a exuberância léxica, o fraseado bonito”. Depura-se, pois, o fazer linguísticos que antes tinha um foco exegéticos e literário quando se pensava em texto e em escrita. Soares afirma que no início da década de 70 (2002, p. 169): “A concepção da língua como *sistema*, prevalente até então no ensino da gramática, e a concepção da língua como *expressão estética*, prevalente inicialmente no ensino da retórica e da poética e, posteriormente, no estudo de

textos, são substituídas pela concepção da língua como *comunicação*.”

Mesmo que se tenha visto que a análise sintática (lógica) tenha permeado o ensino de texto, como Bechara (Cf. 2006, p. 36) comenta:

Partia de informações sobre os elementos estruturais da oração, de uma atividade que hoje é execrada por modernos, mas que dela a velha geração de professores se serviu para conseguir que seus alunos chegassem a escrever com razoável decência de forma e fundo: a análise sintática. Sim, a análise sintática! Mas a análise sintática, antigamente chamada também *análise lógica*, ensinada sem os pruridos de erudição, e muito menos, da lógica e má lógica, oferecendo aos educandos a compreensão das relações gramaticais e semânticas que as palavras e funções mantêm entre si para a adequada e conforme manifestação do que se quer transmitir aos ouvintes ou leitores.

Bechara, acima, capta a essência da obra que Garcia descreve na explicação necessária: o fazer pensativo dos alunos ao lidar com texto e linguagem. Mesmo que haja uso da gramática normativa em *Comunicação em prosa moderna*, comprova-se o interesse pedagógico voltado à comunicação: “É principalmente por isso que neste livro insistimos em considerar como virtudes primordiais da frase a clareza e a preciosidade das idéias, [...] a coerência [...] e a ênfase”.

No percurso narrativo, por exemplo, transforma-se um estado (ensino tradicional sem o fazer prático – alunos e professores mantêm relação com objeto gramática tradicional) em outro estado (ensino eficiente da escrita). Garcia, assim, opera uma transformação: o sujeito transforma a relação de junção dos sujeitos alunos/professores com a nova visão pedagógica de ensino em *Comunicação em prosa moderna*. Essa mudança de estado é de percurso de comunhão com uma nova perspectiva, deixando, assim, de lado a privação que existia antes.

Aqui, o objeto-valor é justamente a reinterpretção que Garcia dá ao ensino de texto. Por meio da conjunção a esse objeto-valor, os alunos e os professores têm acesso a valores, por exemplo, escrita efetiva, comunicação eficiente, etc.

Os esquemas (de *estado* e de *transformação*), abaixo, demonstram a afirmação acima:

S (alunos/professores) O (visão tradicional de escrita e produção textual)

S (Garcia) O (nova concepção de escrita e produção textual)

S (alunos/professores) U O (nova concepção de escrita e produção textual)

S (alunos/professores)  $\cap$  O (nova concepção de escrita e produção textual)

O programa narrativo, por meio de um esquema, se dá da seguinte forma:

PN<sub>1</sub> = F (proporcionar nova visão de língua) [S<sub>1</sub> (Garcia) → S<sub>2</sub> (alunos/professores)  $\cap$  Ov (melhora do uso da língua)]

A natureza da função é proporcionar a saída do programa de privação para o programa de aquisição de objeto-valor. Os valores investido no objeto-valor (aquisição de uso efetivo de linguagem) são de valores modais, já que Garcia proporciona aos alunos/professores o poder e o saber executar com maestria o uso da linguagem oral e textualmente. Dessa forma, o ator (Garcia), por meio de natureza da função *aquisição*, estabelece uma relação *transitiva* denominada *doação*: PN<sub>1</sub>: Garcia doa objeto-valor aos alunos/professores por meio da obra *Comunicação em prosa moderna*.

Do ponto de vista dos atores – alunos e professores –, aqueles terão condições de performarem melhores resultados em textos orais e verbais se tiverem acesso ao livro, estes, portanto, performarão melhores condições pedagógicas aos alunos em sala de aula, mas para si mesmos também. Essa aquisição de valores *modais* é representada no esquema abaixo:

F (proporcionar melhor comunicação) [S<sub>1</sub> (Garcia) → S<sub>2</sub> (alunos/professores)  $\cap$  Ov (querer e saber performar melhor na língua portuguesa)]

Já, no valores *descritivos*, há:

F (proporcionar melhor comunicação) [S<sub>1</sub> (Garcia) → S<sub>2</sub> (alunos/professores)  $\cap$  Ov (admissão à universidade, status social, melhores empregos etc.)]

Garcia propõe aos alunos e aos professores: que eles comprem o livro para que tenham acesso à excelência linguística.

PN de competência – F (propor um saber)

Atores distintos – [S<sub>1</sub> (Garcia) → S<sub>2</sub> (alunos/professores)]

Aquisição  $\cap$  Ov

Valores modais – (quer saber usar a língua)

No plano da *realização da ação*:

PN de performance – F (saber usar a língua eficientemente)

Mesmo ator – [S1 (alunos/professores) → (alunos/professores)

Aquisição  $\cap$  Ov

Valor descritivo – (admissão acadêmica, status social, melhores empregos)

A manipulação, por exemplo, no enunciado de Garcia se dá por meio da sedução (imagem positiva) de novas habilidades que podem ser adquiridas decorrentes da leitura do livro. Opera-se, assim, pelo *fazer-fazer* (a persuasão) e *fazer-crer* (o convencimento): por intermédio da nova maneira de lidar com o texto, Garcia *faz-crer* que esse novo ponto de vista sobre escrita e linguagem é inovador e eficaz, levando, assim, aos alunos e aos professores comprarem e estudarem por meio dessa obra/manual didática. Pode-se entender também que exista certa tentação (valores positivos) no enunciado de Garcia: “*se você comprar a obra, irei ajudá-lo a melhorar seu comunicação*”. Dessa forma, o sujeito que adquirir a obra e estudá-la será sancionado positivamente, recebendo, assim, a recompensa: *melhora na comunicação*.

Na semântica narrativa, há, para análise, duas modalizações: a do *fazer* – Garcia assegura a eficácia de seu método para os alunos e professores – e a do *ser* – Garcia opera, neles, a transformação de um não-ser para um ser que sabe se comunicar com eficácia. Dessa forma, Garcia instaura uma paixão da esperança de melhora em comunicação dos alunos e dos professores (querer-ser), quebra-se a paixão da insatisfação com o antigo.

No nível da sintaxe discursiva, Garcia instaura um efeito de “nós” inclusivo e, ao mesmo tempo, um “nós” exclusivo. Aquele diz respeito ao grupo de especialidade que se forma em prol de uma nova visão de linguagem (“temos procurado ensinar não apenas a escrever mas principalmente a pensar”; “estamos convencidos [...] de que a correção gramatical não é tudo”; “e conosco uma plêiade de nomes ilustres”). Marca-se, novamente, uma oposição semântica: nós vs. eles. Sendo assim, há uma pessoa subvertida conforme Fiorin (2016, p. 87) “nesse caso, uma pessoa coletiva é assumida por alguém que se coloca como seu porta-voz, mas também seu participante”.

Além disso, cria-se, espacialmente, um efeito de distância com aqueles que ainda mantêm conexão com uma visão passadista; e de proximidade com a nova metodologia de ensino de texto.

Em relação à argumentação, evidencia-se, por exemplo, argumentos desqualificativos para o antigo (*ad antiquitatem*), qualificando, assim, uma visão *nova* e *moderna* (*ad novitatem*), ao enfatizar a superioridade do uso da língua para o pensar: “um vínculo de comunicação e não de escamoteação de ideias”; “[gramática] mesmo porque, no tempo e no espaço, seu conceito é muito relativo”. Pode-se interpretar que essa nova maneira de lidar com texto e escrita de Garcia seja uma ultrapassagem (argumento voltado ao futuro). Edifica-se, portanto, um *éthos* de líder em Garcia, possivelmente iniciando uma reformulação na maneira de lidar com a gramática no texto.

Garcia subverte, em seu texto, a semântica dos adjetivos usados: “elegância **oca**”, “afetação **retórica**”, “exuberância léxica, fraseado **bonito**, requintes **estilísticos preciosistas** e **estéreis**”. Os adjetivos, assim, tornam-se disfóricos, com carga pejorativa: a beleza é apenas no nível da aparência, não da essência e do conteúdo. Esses revestimentos figurativos do nível da aparência ajudam na leitura temática: Garcia desloca a “elegância oca” do uso da gramática para um fazer efetivo da linguagem. Entende-se, pois, que se deve polir e depurar o uso “preciosista” e “estéril” da gramática normativa, colocando, portanto, em contexto de uso e de eficácia comunicativa. A metáfora biológica “todos os requintes estilísticos preciosistas e **estéreis**” enfatiza que a linguagem precisa ser produtiva, o aluno será capaz de “produzir” comunicação assertiva e terá “frutos” com ela.

### Considerações finais

Consoante Carvalho e Silva (2006, p. 33, *grifo nosso*) entende-se ainda a necessidade de revisitas à obra de Garcia por causa de sua influência nos cursos de Letras e na educação básica, seja por meio de lições do livro, seja como suporte didático ao professor de língua portuguesa:

O fato de estar o seu livro numa 26ª edição e na verdade a maior homenagem que recebeu pela sua primorosa atuação docente. faço votos de que algum editor se lembre agora de reunir e publicar a

matéria dos seus outros livros e de artigos dispersos em um volume ou mais, não sei bem, pois neles há preciosas lições da abordagem dos textos literários para mais valorizá-los, merecedoras de atenção especialmente por parte dos que organizam e redigem monografias, dissertações e teses na conclusão dos cursos superiores de Letras sem ter diante dos olhos bons modelos a serem levados na devida consideração.

Mesmo que haja muitas mudanças no campo da linguagem e do ensino de texto (da primeira edição de *Comunicação em prosa moderna* até hoje), evidencia-se, acima, por exemplo, a importância da obra de Garcia no âmbito universitário (graduação e pós-graduação): Garcia se dedica a sistematizar conhecimentos não apenas de linguagem, mas também de organização técnica de suma valia aos universitários. Além disso, a obra ainda se mantém necessária para entender o processo de construção do texto, nos aspectos estruturais.

E o caminho magistralmente percorrido por Othon no livro *Comunicação em prosa moderna*, alicerçado na exposição didática dos manuais de língua inglesa e francesa sobre o conhecimento da estrutura gramatical do idioma, a variedade dos recursos expressivos da estilística (ainda não no sentido restrito da estilística de Charles Bally) e na fundamentação da arte de pensar e dizer. (BECHARA, 2006, p. 37)

Contata-se, também, a influência da linguística estrutural ao lidar com a produção textual em *Comunicação em prosa moderna*. Garcia tem como influências de: Charles Bally, Émile Benveniste, Noam Chomsky, Jean Dubois, J. A. Greimas, Roman Jakobson, F. Saussure, Adam Schaff, Vladimir Propp, Joaquim Matoso Câmara Junior. Por meio desses nomes, entende-se que há a influência na construção intelectual de Garcia em *Comunicação em prosa moderna*.

O percurso gerativo de sentido faz-se necessário para entender a construção semiótica do texto a fim de corroborar as interpretações historiográficas feitas com o intuito de reconstruir uma parte importante no ensino de língua portuguesa no século XX. Entendeu-se, por isso, que Garcia, no Brasil, rompe, de certa forma, com os pressupostos de ensino de gramática tradicional. Além disso, a dimensão social é significativa para a formação de um *clima de opinião* na época da publicação da 11ª edição (década de 80). Garcia

torna-se de vanguarda ao trabalhar com a análise sintática voltada ao propósito comunicativo e textual. Os parâmetros de análise confirmam as influências externas (outros teóricos e pesquisadores em linguística), mas, ao mesmo tempo, as influências internas também são evidentes (ao enunciados confirmam essa ruptura com a tradição gramatical). Garcia, portanto, exerce uma retórica de revolução e de ruptura com a tradição de ensino de texto.

Não se afirma aqui se Garcia seria um líder, pois precisar-se-ia de uma investigação mais aprofundada nos elementos da HL por meio dos estágios que Murray (1994) (Cf. ALTMAN, 1998) estabelece: estágio *normal*, *liderança*, *sucesso* e *cluster*. Além disso, seria indispensável uma verificação do peso da *posição acadêmica*, *grau de profissionalização* e *grau de reconhecimento* em Garcia com o fito de avaliar a liderança intelectual de Garcia. Apenas, pode-se concluir que, em sua 27ª (2010 / 1ª e 2ª reimpressões – 2011), *Comunicação em prosa moderna* vem vencendo a barreira do tempo (54 anos) e ainda possui grande influência nos meios acadêmicos e escolares.

## ANEXOS

## AGRADECIMENTOS

Quero deixar aqui meus agradecimentos aos amigos que, de uma forma ou de outra, me prestaram inestimável ajuda no preparo desta obra: a Délio Maranhão, pelo empenho em vê-la publicada; a Rocha Lima, pelas judiciosas e proveitosas observações feitas à margem da "Primeira Parte"; a Jorge Ribeiro, pela leitura atenta e perspicaz que fez da quase-totalidade dos originais; a Maria José Cunha de Amorim, pelo precioso e gracioso trabalho das cópias datilografadas; e aos meus alunos, candidatos ao Instituto Rio Branco, pelo interesse com que assistiram às minhas aulas e pela disposição de servirem de cobaia dos métodos com eles ensaiados e agora aqui postos em letra de forma.

O.M.G.

XIII

## EXPLICAÇÃO NECESSÁRIA

*Este livro, devemos-lo aos nossos alunos, aqueles jovens a quem, no decorrer de longos anos, temos procurado ensinar não apenas a escrever mas principalmente a pensar — a pensar com eficácia e objetividade, e a escrever sem a obsessão do purismo gramatical mas com a clareza, a objetividade e a coerência indispensáveis a fazer da linguagem, oral ou escrita, um veículo de comunicação e não de escamoteação de idéias. Estamos convencidos — e conosco uma plêiade de nomes ilustres — de que a correção gramatical não é tudo — mesmo porque, no tempo e no espaço, seu conceito é muito relativo — e de que a elegância oca, a afetação retórica, a exuberância léxica, o fraseado bonito, em suma, todos os requintes estilísticos preciosistas e estereis com mais freqüência falseiam a expressão das idéias do que contribuem para a sua fidedignidade. É principalmente por isso que neste livro insistimos em considerar como virtudes primordiais da frase a clareza e a precisão das idéias (e não se pode ser claro sem se ser medianamente correto), a coerência (sem coerência não há legitimamente clareza) e a ênfase (uma das condições da clareza, que envolve ainda a elegância sem afetação, o vigor, a expressividade e outros atributos secundários do estilo).*

*A correção — não queremos dizer purismo gramatical — não constitui matéria de nenhuma das lições desta obra, por uma razão óbvia: Comunicação em prosa moderna não é uma gramática, como não é tampouco um manual de estilo em moldes clássicos ou retóricos. Pretende ser, isto sim, uma obra cujo principal propósito é ensinar a pensar, vale dizer, a encontrar idéias, a coordená-las, a concatená-las e a expressá-las de maneira eficaz, isto é, de maneira clara, coerente e enfática. Isto quanto à comunicação.*

*Mas o título do livro é Comunicação em ... "prosa moderna", moderna e não quinhentista ou barroca. Os padrões estudados ou recomendados são os da língua dos nossos dias — ou daqueles autores que, mesmo já seculares ou quase seculares, como um Alencar, um Azevedo ou um Machado, continuam atuais —, da língua que está nos cronistas do século XX e não na dos do século XV, da dos romancistas, ensaístas e jornalistas de hoje. As abonações que se fazem com excertos de autores mais recuados — um*

**BIBLIOGRAFIA**

- ALTMAN, C. **A pesquisa linguística no Brasil (1968-1988)**. São Paulo: Humanitas, 1998.
- BARROS, D. L. P. **Teoria do discurso: fundamentos semióticos**. 3. ed. São Paulo: Humanitas, 2002.
- BARROS, D. L. P. **Teoria semiótica do texto**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- BATISTA, R.O. (Org.). **Historiografia da Linguística**. São Paulo: Contexto, 2019.
- BATISTA, R.O. **Fundamentos da pesquisa em Historiografia da Linguística**. São Paulo: Mackenzie, 2020a.
- BATISTA, R.O. **Introdução à Historiografia da Linguística**. São Paulo: Cortez, 2013.
- BATISTA, R.O.; BASTOS, N.B. (Org.). **Questões em historiografia da linguística: homenagem a Cristina Altman**. São Paulo: Pá de Palavra, 2020b.
- COSTA, Sônia Bastos Borba. **O aspecto em português**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- FIORIN, J. L. **As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- FIORIN, J. L. **Elementos de análise do discurso**. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- FONTANILLE, J. **Semiótica do discurso**. São Paulo: Contexto, 2007.
- GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar**. 11. ed. Rio de Janeiro: Ed. Da Fundação Getúlio Vargas, 1983.
- GREIMAS, A. J; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- HALLIDAY, Tereza Lúcia. **O que é retórica**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- HÉNAULT, A. **História concisa da semiótica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- PIETROFORTE, A. V. **Análise do texto visual: a construção da imagem**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.
- PIETROFORTE, A. V. **Semiótica visual: os percursos do olhar**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

PILETTI, Claudiano; PILETTI, Nelson. **História da educação:** de Confúcio a Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. Português na escola – História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma.** São Paulo: Loyola, 2002.

GARCIA, Eduardo Amorim. Biobliografia de Othon Moacyr Garcia. In: **Confluência (Revista do Instituto de Língua Portuguesa)** n° 32. 2º Semestre de 2006. Rio de Janeiro.

## **“PERTENCER É PRECISO!”: O QUE AS CRIANÇAS E OS JOVENS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO TÊM A DIZER SOBRE AS PROBLEMÁTICAS AMBIENTAIS NO MUNICÍPIO DO RIO GRANDE (RS)**

RAMOS, Ana Paula Borges (SMEd)<sup>1</sup>; SANCHEZ, Karine Ferreira (SMEd)<sup>2</sup>; SARLOT, Michelle Coelho (SMEd)<sup>3</sup>

### **Introdução**

O presente artigo pretende apresentar uma análise dos dados da 1ª Conferência Municipal Infantojuvenil de Educação Ambiental - Pertencer é Preciso! (CMI-EA), realizada por meio da Secretaria de Município da Educação (SMEd) no ano letivo de 2019, envolvendo 23 escolas da Rede Municipal de Ensino e mais de dois mil estudantes. Dessa forma, elegemos aqui como problemática central a relação entre o que entendemos como pertencimento com as temáticas emergentes na CMI-EA, temáticas estas levantadas pelos(as) estudantes na observação de seu entorno. Nossa hipótese é a de que, apesar da genuinidade do trabalho coletivo, horizontal e emergido das crianças e jovens, a influência dos termos e problemas mais comuns trabalhados em Educação Ambiental continua notável e saliente nas vivências, aulas e projetos, por conta de um conservadorismo da área e também porque as gerações anteriores, na prática, não deram como vencidas essas problemáticas.

Assim, como questão central indagamos: qual a relação entre a temática que mais emergiu em todos os níveis e modalidades na CMI-EA e o conceito de pertencimento? Nossa hipótese é a de que, por maior esforço e autenticidade com que este projeto foi levado a acontecer, a problemática ambiental mais apontada remete à questão mais tradicional e escolar da EA – a do resíduo sólido –, em um movimento que pode nos indicar uma tendência ainda muito forte do que se entende por Educação Ambiental ou do que é

---

<sup>1</sup> Prefeitura Municipal do Rio Grande- Secretaria de Município da Educação- SMEd- paulinha\_357@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Prefeitura Municipal do Rio Grande- Secretaria de Município da Educação- SMEd- kakasanchez\_rs@yahoo.com.br.

<sup>3</sup> Prefeitura Municipal do Rio Grande- Secretaria de Município da Educação- SMEd- michelle.tutoria@gmail.com.

possível trabalhar sobre ela junto aos(as) estudantes da Educação Básica. Isto nos leva, necessariamente, a perceber fragilidades na práxis educacional de atrelar a Educação Ambiental a todas as disciplinas e a todos os(as) professores(as) e momentos escolares. Isso porque a confusão teórico-metodológica pode levar à diluição da concepção, fazendo com que, muitas vezes, seja trabalhada periféricamente e pelos(as) professores(as) que simpatizam com a causa, quase sempre de modo voluntário e individual, evidenciando a necessidade de formação permanente e continuada para professores(as), bem como de projetos escolares interdisciplinares.

Buscando compreender tal complexidade, e com a cautela de valorizar a riqueza de resultados da Conferência, também procuramos responder, mais pontualmente, questões como as que seguem: como esses temas perpassam os sujeitos e até que ponto estão diluídos nos discursos de Educação Ambiental? Por que não superamos a temática do lixo e avançamos em outras frentes de protagonismo da EA nas escolas? Se a geração passada se debruçou tanto no tema, por que a geração atual continua apontando o problema? Em que ponto da jornada nos perdemos? Será que continuamos alimentando o ensino bancário identificado por Freire (1996) e, portanto, não efetivo e reflexivo? De que forma a teoria e a prática se desencontram ao ponto de que, uma vez fora da escola, o sujeito vive sua vida ignorando aquilo que aprendeu e construiu na escola, coletivamente?

Movidas por esses questionamentos, e ponderando que se trata de estudo a partir de projeto institucional, traçamos agora um histórico das ações de Educação Ambiental das Secretarias que antecederam e desembocaram na Conferência, conforme as Correntes da Educação Ambiental apontadas por Sauvé (2005).

### **Diagnóstico – registro de a es anteriores amparadas por Correntes da Educa o Ambiental**

Para iniciar uma elucida o deste trabalho, são necessários o resgate de um diagnóstico e a explana o das condi es institucionais que antecederam o processo ao qual nos referimos. Durante o ano de 2017, a Portaria n 043/2017 marca o começo de uma

sistematização das distintas ações referentes à Educação Ambiental desenvolvidas pelas Secretaria de Município de Educação (SMEd), Secretaria de Município de Saúde (SMS), Secretaria de Município do Meio Ambiente (SMMA), Secretaria de Município de Cidadania e Assistência Social (SMCAS) e Secretaria de Município de Controle e Serviços Urbanos (SMCSU). De tal sistematização, surge um diagnóstico das ações que cada Secretaria desenvolve de forma isolada acerca da temática ambiental, tendo por objetivo conhecer para poder potencializar a prática de ações, vislumbrando uma proposta de engajamento intersetorial. Cabe salientar que cada Secretaria Municipal enviou um resumo com as ações desenvolvidas para serem analisadas e sistematizadas a partir das Correntes de Educação Ambiental de Lucie Sauvé (2005).

Nesse sentido, entendemos que as ações da SMS, que realiza o aproveitamento de papéis já impressos, da SMCAS, que conseguiu eliminar a utilização de copos descartáveis, e da SMEd, principalmente junto ao Núcleo de Tecnologia Municipal (NTM), onde promove o reaproveitamento de componentes eletrônicos, estão relacionadas à Corrente Conservacionista/Recursista, na perspectiva de Sauvé (2005). Segundo a autora, tal Corrente está centrada na “conservação” dos recursos naturais, pregando, em sua prática, os três “R”, ou seja, a redução, a reutilização e a reciclagem. Existe uma preocupação com a administração do meio ambiente por meio de uma “gestão ambiental”. Nas palavras de Sauvé (2005, p. 19-20),

esta corrente agrupa as proposições centradas na “conservação” dos recursos, tanto no que concerne à sua qualidade quanto à sua quantidade: a água, o solo, a energia, as plantas (principalmente as plantas comestíveis e medicinais) e os animais (pelos recursos que podem ser obtidos deles), o patrimônio genético, o patrimônio construído, etc. Quando se fala em “conservação da natureza”, como da biodiversidade, trata-se, sobretudo, de uma natureza-recurso. Encontramos aqui uma preocupação com a “administração do meio ambiente”, ou, melhor dizendo, de gestão ambiental.

Entendemos que ações como a separação de material úmido e seco (papéis), conforme é feito pela SMS e SMCAS, a separação de lixo, como papelão e garrafa *pet*, realizada pela SMEd, e a Coleta Seletiva pelo setor de alimentação se enquadram na Corrente

mencionada acima, assim como as atividades de palestras e oficinas de arte com sucata promovidas pela SMMA, além das oficinas com material reciclável da SMCSU.

Já o “Projeto Pé na Areia – Educadores Ambientais Mirins”, promovido pela SMMA, no qual os(as) estudantes podem aprender sobre o entorno a partir de seu contexto, remete a uma concepção da Corrente Naturalista, uma vez que se centra na relação com o ambiente natural, em que os sujeitos podem vivenciar experiências cognitivas. Segundo Sauvé (2005, p. 19),

[...] na pedagogia para adultos (andragogia), Michel Cohen (1990) afirma igualmente que de nada serve querer resolver os problemas ambientais se não se compreendeu pelo menos como “funciona” a natureza; deve-se aprender a entrar em contato com ela, por intermédio de nossos sentidos e de outros meios sensíveis: o enfoque   sensualista, mas também espiritualista, pois se trata de explorar a dimensão simbólica de nossa rela o com a natureza e de compreender que somos parte dela. Também frente aos adultos, Darlene Clover e colaboradores (2000) insistem sobre a importância de considerar a natureza como educadora e como um meio de aprendizagem; a educa o ao ar livre (*outdoor education*)   um dos meios mais eficazes para aprender sobre o mundo natural e para fazer compreender os direitos inerentes da natureza a existir por e para ela mesma; o lugar ou papel ou “nicho” do ser humano se define apenas nesta perspectiva  tica.

Todavia, as oficinas voltadas para as questões patrimoniais, destacando a importância do cuidado com o meio, em locais pontuais do município, desenvolvidas pela SMEd por meio do Núcleo de Educa o Ambiental e Patrimonial, além da “Trilha cultural e ecológica nas praças” e do “Projeto Forma o de Educadores Ambientais com as M dias”, da SMMA, estão balizadas pelas premissas da Corrente Humanista, de acordo com a perspectiva de Sauvé (2005), principalmente por tratarem-se de a o es que entrelaçam o ambiente natural e cultural socialmente construído. Para Sauvé (2005, p. 25),

esta corrente d  ênfase   dimensão humana do meio ambiente, construído no cruzamento da natureza e da cultura. O ambiente não   são apreendido como um conjunto de elementos biofísicos, que basta ser abordado com objetividade e rigor para ser mais bem

compreendido, para interagir melhor. [...] o “patrimônio não é somente natural, é igualmente cultural: as construções e os ordenamentos humanos são testemunhas da aliança entre a criação humana e os materiais e as possibilidades da natureza. A arquitetura, entre outros elementos, encontra-se no centro desta interação. O meio ambiente é também o da cidade, da praça pública, dos jardins cultivados, etc.

Por fim, concluímos que as ações desenvolvidas pelas Secretarias se relacionam com a Corrente Ecoeducação, já que a SMS proporciona palestras em escolas e unidades de saúde; a SMMA também realiza palestras, além de passeios, enfatizando a preservação e a conscientização ambiental; a SMEd, por meio do Núcleo de Bibliotecas, usa a metodologia de contação de histórias, destacando a relevância do cuidado com o meio e a reciclagem de materiais; a SMCSU proporciona diálogos nas escolas, promove a eleição de um agente ambiental, realiza mostra de vídeos sobre resíduos sólidos e entrega de material informativo, bem como uma mostra de produção artística. Tais ações encontram-se relacionadas com a Corrente supracitada, uma vez que dão ênfase à aprendizagem. Para Sauvé (2005, p. 35),

esta corrente está dominada pela perspectiva educacional da Educa o Ambiental. Não se trata de resolver problemas, mas de aproveitar a rela o com o meio ambiente como cadinho de desenvolvimento pessoal, para o fundamento de um atuar significativo e responsável. O meio ambiente   percebido aqui como uma esfera de intera o essencial para a ecoforma o ou para a ecoontog nese.

A Ecoforma o compreende a articula o de três movimentos: a socializa o, a personaliza o e a Ecologiza o. Já a Ecoontog nese relaciona-se com o *Oikos*, com a g nese do sujeito em rela o ao seu próprio meio.

Ao analisarmos as a es relacionadas   Educa o Ambiental desenvolvidas pelas Secretarias, podemos notar que, na maioria das vezes, são muito semelhantes. Percebemos que, por melhor que sejam as a es já conquistadas dos setores apresentados, uma Rede Municipal deve ir além.   notável o quanto a ordem vertical   ineficaz no que se refere a problematizar hábitos e colaborar com o ambiente

e com o próximo. Entretanto, se dermos voz e vez a cada um(a) para que exponha e, melhor ainda, pense coletivamente em uma solução para os diversos problemas ambientais, poderemos colher resultados autênticos e tocar os sujeitos de forma intrínseca. Nesse sentido, acreditamos que a Educação Ambiental deve instrumentalizar as pessoas para desvelarem conflitos e integrarem conhecimentos, aptidões, valores, atitudes e ações, buscando a transformação de hábitos consumistas e condutas ambientais inadequadas. Essas características sintetizam, em última instância, uma educação para outra sociedade.

Do estudo do diagnóstico, surge a proposta de criação do Grupo de Trabalho de Educação Ambiental (GT-EA) com representantes da SMEd, bem como de formação continuada com professores(as) da Rede Municipal por meio da criação do Grupo de Educadores(as) Ambientais (GEA) e, ainda, da organização da CMI-EA, etapa escolar e etapa municipal, a fim de conhecer as distintas realidades do município.

### **O sentido de pertencimento como tema para a CMI-EA**

Para chegar à decisão e execução de uma conferência com grande participação, o GT-EA teve dois fatores norteadores: o desejo, desde 2018, de promover um projeto/processo que envolvesse amplamente a Rede na questão da Educação Ambiental; e o compromisso de pensar na Educação Ambiental como política pública. Nesse sentido, e inspirado pela Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente<sup>4</sup>, entendeu-se que a melhor maneira de compreender as problemáticas ambientais do município era vê-las surgir, genuinamente, de cada localidade e por meio de sujeitos providos de criticidade e legitimação de vivência na comunidade, ou seja, os(as) estudantes, em sua maioria, crianças e adolescentes. A oportunidade, antes mesmo de se pensar sobre os valiosos dados que emergiriam daí, mostrava-se muito fértil para se pensar o processo da própria Educação Ambiental na escola. A sala de aula tornava-se espaço de discussão, compreensão e reflexão, e

---

<sup>4</sup> Projeto do Ministério do Meio Ambiente. Para maiores informações, acessar: <http://conferenciainfanto.mec.gov.br/>

proporcionava a construção e experiência de projetos viáveis e efetivos, nos quais o protagonismo dos(as) estudantes fluía naturalmente. Por isso, a temática do pertencimento foi o mote para a CMI-EA; afinal, “Pertencer é Preciso!” foi releitura do próprio projeto pedagógico da SMEd no ano de 2019: “Navegar é Preciso!”, frase emprestada do poeta Fernando Pessoa que serviu de metáfora e inspiração para um conjunto de trabalhos da Rede ao longo do ano. Assim, o tema proposto para a CMI-EA é referente à relação congruente entre o cuidado e o pertencimento. Daí a preocupação para que os(as) estudantes revelassem problemáticas do seu entorno, pois acreditamos que uma relação de pertencimento é oriunda do conhecimento sobre o lugar. Assim sendo, tornava-se primordial para a CMI-EA, o olhar para o entorno, em uma tentativa de conhecer o lugar e, dessa forma, potencializar uma relação de pertencimento com ele.

No Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), encontramos a seguinte diretriz: “Acompanhar os desdobramentos dos programas de Educação Ambiental, zelando pela coerência entre os princípios da Educação Ambiental e a implementação das ações pelas instituições públicas responsáveis” (BRASIL, 2014, p. 27), o que colaborou na justificativa para o planejamento das Conferências a partir da Secretaria.

De acordo com Sá (2005), para superar a relação de dominação/separação homem/natureza, faz-se necessário fazer emergir do inconsciente coletivo da humanidade todas as vivências relativas às questões de pertencimento, uma vez que se trata de um problema educacional, no seu sentido psicocultural e sociopolítico. Como evidencia Salort (2016, p. 130),

a relação de pertencimento e lugar aponta para um entendimento do lugar como um espaço vivenciado e dotado de significação, uma vez que é nos lugares que nossas experiências acontecem, é no lugar que conhecemos o mundo, é no lugar que podemos aprender que vivemos em congruência com o “outro”.

Para Lesting (2004), o sentido de pertencimento pode ser compreendido a partir de duas possibilidades, ou seja, como um enraizamento, o pertencimento ligado a um espaço físico, transversalizado pela realidade sociopolítica e econômica; e como

sentimento do sujeito incrustado em um todo maior. Para Salort (2016, p. 140),

o sentido de pertencimento depende de uma combinação entre o conhecimento, o que não ocorre necessariamente no espaço escolar, combinado a uma experiência significativa, prazerosa, boa. Assim, espaços que habitamos podem ser transformados em lugares de convivência como sistemas sociais. O pertencimento é um saber, um sentir e, como tal, está ligado à nossa constituição tanto biológica quanto cultural.

Pela ótica de Brandão (2008), a relação de pertencimento tem duas características distintas, ou seja, existe a relação de coisas a que pertencemos e das que nos pertencem; tal diferenciação é evidenciada quando o sujeito se expressa dizendo “minha casa” ou “minha cidade”. Em ambas as afirmações, é usado o pronome possessivo, entretanto, ele se refere a coisas distintas. Em “minha casa”, a relação é de posse, de apropriação, por tratar-se de um bem material que pode ser vendido; já em “minha cidade”, esta pode ser minha, mas também é de “outros”, em um sentido de bem coletivo. Assim, a relação torna-se díspar, pois, “sou responsável e devo cuidar do que ‘é meu’, mas me sinto menos responsável ou até não responsável pelo que ‘é meu sendo nosso’ e, menos ainda, pelo que é nosso sendo de todos” (BRANDÃO, 2007, p.95). Nesse sentido, Salort (2016, p. 143) revela

[...] o pertencimento como um sentimento constituído de um saber que leva ao compartilhar, uma vez que o sentido de pertença aponta para a corresponsabilidade, conduz ao cuidado, incentiva ao “sentir-se parte”, fundamentais para a construção de uma realidade embasada na ética, que tem como ponto nevrálgico o bem comum. Esse “sentir-se parte”, como ser pertencente e responsável, é um dos objetivos mais complexos da Educação Ambiental.

Dessa maneira, para que o sujeito se sinta como “parte de”, ou seja, para sentir-se pertencente, é preciso que ele conheça, que ele vivencie experiências significativas (SALORT, 2016), o que é corroborado por Brandão (2005a, p. 103):

só se preserva o que se ama. Só se ama o se compreende. Só se compreende aquilo a respeito do que possui uma forma coerente e

confiável – mesmo quando provisória – de conhecimento. Ou o que se pode colocar como uma dimensão do mistério da Vida e do Universo a ser um dia compreendida. Mesmo que essa compreensão seja também sempre provisória e aberta a transformar-se, a se tornar mais diferenciada e mais complexa, só se conhece de maneira verdadeira o que se reconhece como parte, eixo ou relação de teias da complexidade da própria existência e como um momento dos processos contínuos de transformação e de recriação de tudo o que existe no todo que existe.

Com base nessa concepção de pertencimento e na certeza do imenso valor do protagonismo estudantil, o GT-EA, no começo do ano letivo de 2019, enviou um ofício convidando as 77 escolas da Rede Municipal para participarem da formação continuada, bem como da CMI-EA, convite que foi aceito por 23 escolas. Diante de tal fato, acreditamos que, mesmo se tratando de uma política pública, a Educação Ambiental ainda se efetiva de modo facultativo, uma vez que vivemos tempos curriculares em que a preocupação conteudista e a fragmentação em disciplinas são maiores do que os demais conceitos relevantes para a vida dos(as) estudantes. Desse modo, corre-se o risco de que os(as) professores(as) vejam a possibilidade/opportunidade de trabalhar a Educação Ambiental como um trabalho extra. Isso, provavelmente, afasta os(as) profissionais da educação que consideram (e, de fato, há o problema) a falta de tempo hábil para abrir os horizontes em suas atuações em sala de aula. Percebe-se, assim, uma diluição da Educação Ambiental no ensino básico e vários trabalhos cujos frutos (conceitos e hábitos) se perdem no tempo, para o(a) estudante e para o(a) professor(a).

Marcos Reigota (2009) sustenta que a Educação Ambiental deve ser uma ação global, em que o cidadão, ao ter conhecimento dessa realidade, produz um pensamento universal para assim atuar conscientemente como modificador do meio onde está inserido. Para o autor, essa modalidade de educação não poderia ser considerada como disciplina dentro do processo educativo, mas, sim, como uma perspectiva que permeie todas as disciplinas. Levando em conta essas dificuldades e respeitando a compreensão da relevância de uma Educação Ambiental que permeie todas as disciplinas, o GT-EA ofertou, no início do ano letivo de 2019, formação continuada para o GEA sobre diferentes aspectos da Educação Ambiental, mas, sobretudo, tinha

como proposta apresentar e desenvolver a metodologia da CMI-EA, em que cada escola poderia realizar um diagnóstico do seu entorno e dos atravessamentos socioambientais que a interpelam.

Gomes e Nakayama (2017) destacam o importante papel dos(as) professores(as) que buscam estratégias educacionais capazes de mobilizar a comunidade em prol de ações socioambientais e de relacionar o conhecimento, o sentido de aprender sob a égide do significado para a vida. Nesse sentido, os(as) estudantes foram provocados(as) a pensar sobre as singularidades e especificidades de seus contextos, além de terem oportunidade de desenvolver o sentido de pertencimento.

O objetivo era problematizar suas realidades e construir as compreensões necessárias para desenvolver ações ambientais e transformadoras dessas realidades, tendo como centralidade evidenciar o protagonismo dos(as) estudantes e a formação cidadã a partir da proposta democrática e participativa de oportunizar que a comunidade se manifestasse e se conhecesse por meio de ações realmente significativas nos diferentes contextos. Isto porque essas ações precisam emergir do desejo, do conhecimento e da análise da realidade, tanto para quem as propõe, quanto para quem é atingido por elas.

### **CMI-EA- Etapa Escolar e Municipal**

A CMI-EA etapa escolar foi sistematizada e concretizada por meio das mais variadas ações, bem como pela escuta das comunidades escolares. Assim posta, um dos objetivos era promover os encontros em locais diversos e descentralizados, possibilitando abranger escolas ou outros ambientes de difícil acesso. Seguindo as instruções para organizar as conferências, cada escola escolheu o dia e a forma como a conferência iria acontecer. Em muitas, a comunidade participou ativamente; os pais estavam presentes e opinaram sobre as problemáticas que os(as) estudantes tinham elencado como prioridade para debater no dia da conferência. A diversidade de ações e projetos marcou a CMI-EA etapa escolar, a qual ultrapassou a marca de dois mil estudantes participantes da Rede Municipal de Ensino.

Já a CMI-EA etapa municipal ocorreu no dia 25 de outubro de 2019 e teve como principal objetivo fomentar a ação de dar voz às comunidades e de ouvir a realidade ambiental de cada uma. As propostas foram previamente enviadas para o GT-EA, que as organizou por temáticas para serem apresentadas em diferentes salas. Em cada sala temática, houve a compilação de todos os projetos das escolas reunidas naquele espaço e a eleição de um(a) delegado(a) para apresentar o resumo da sala na grande plenária.

A CMI-EA etapa municipal foi organizada em função de um número de participantes, em grande parte composto de crianças, tanto da Educação Infantil, quanto dos Anos Iniciais, e ainda estudantes dos Anos Finais, Educação Especial, Educação Complementar e EJA.

A manhã da CMI-EA etapa municipal começou com o credenciamento, quando cada estudante recebeu uma mochila com material para escrita e registro do evento, uma camiseta, e um crachá (Figuras 1 e 2) que identificava a sala onde iria apresentar seu projeto e compartilhar com outras escolas a sua experiência.

Figuras 1 e 2 CMI-EA – etapa municipal



Fonte: Arquivo do GT-EA

Logo após o credenciamento, os(as) estudantes participaram de uma atividade (Figuras 3 e 4) de acolhimento no espaço aberto em frente à escola que recebeu o evento.

Figuras 3 e 4 - Atividade de Abertura CMI-EA



Fonte: Arquivo do GT-EA

Em seguida, os(as) estudantes foram para as salas de discussões. Havia oito salas diferentes, identificadas por cores, para a apresentação dos projetos. Foram 47 projetos, apresentados por 183 estudantes. Ao todo, participaram do evento cerca de 350 pessoas, entre professores(as), pais e outros(as) convidados(as).

Em cada sala, havia um(a) redator(a) para anotar os pontos principais dos projetos que estavam sendo apresentados. Após as discussões nas salas, os(as) estudantes, agrupados(as) pelas cores dos crachás, participaram das oficinas/vivências recreativas, como: Aprendendo com as diferenças, Meditação, Musicalização, Corporeidade, Trilha, Mandala, Dança e Tangram.

À tarde, os(as) estudantes foram se acomodando no saguão da escola para a grande plenária, na qual aconteceu a mesa de fechamento, com a presença de autoridades e o show de encerramento. Nesse momento, já com autoridades presentes, os relatos das salas foram apresentados pelos(as) delegados(as).

A preciosidade da CMI-EA reside no protagonismo das comunidades, representadas pelos seus membros mais observadores

e sinceros, cujo olhar não se deixa levar pelos vícios habituais e desesperanças da população. Esses membros são justamente aqueles(as) que vão poder ensinar ou (re)esperançar para as suas e as próximas gerações sobre a convivência e partilha no meio em que vivemos, do micro (casa, vizinhança, escola, bairro...) ao macro (continente, planeta). A voz deles(as) nos remeteu às problemáticas mais práticas e genuínas que suas famílias enfrentam cotidianamente, e entendemos que esses dados são os frutos mais virtuosos de nosso evento, a que devemos dar visibilidade, em busca de soluções.

### **Apresentação dos dados da CMI-EA**

Como dito anteriormente, na CMI-EA etapa municipal, foram expostos 47 projetos, apresentados em oito salas temáticas. Assim, neste artigo, foram sistematizados os dados com os detalhamentos possíveis, dentro do que foi vivenciado e redigido em cada sala, sendo a fonte primária para tal sistematização o registro escrito pelo redator(a) (assessores(as) da SMEd) de cada sala. Essa sistematização torna-se necessária para ampliar a compreensão da dimensão da CMI-EA e registrar os dados com a maior veracidade possível, dando origem aos gráficos a seguir.

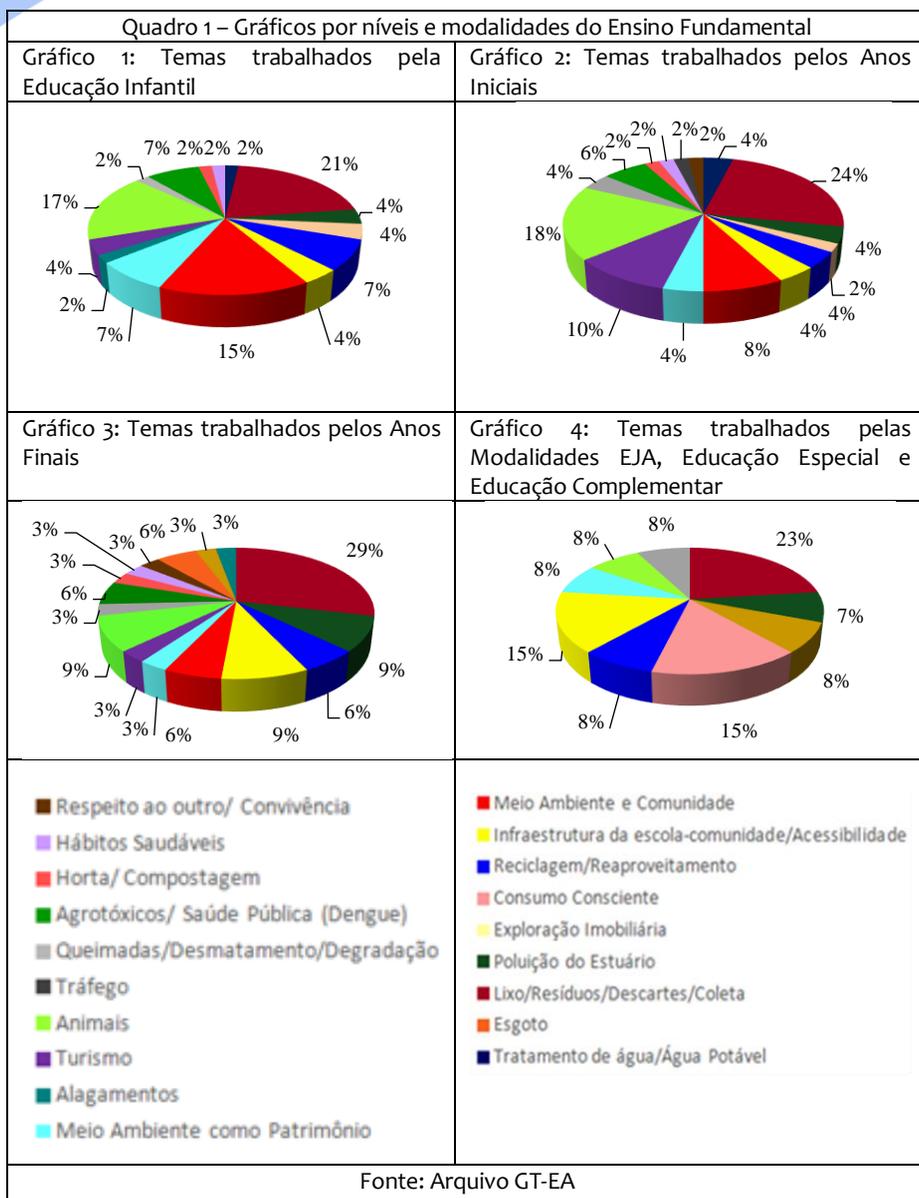
É importante salientar que os 47 projetos estão diluídos em temáticas. Entretanto, um mesmo projeto, por vezes, aparece em mais de uma temática. Isso porque, na CMI-EA etapa escolar, foi solicitado que as escolas compilassem as propostas em um único projeto, a ser apresentado no dia da CMI-EA etapa municipal, respeitando a diretriz previamente estabelecida de que cada escola poderia apresentar um projeto para cada nível, etapa ou modalidade (Tabela 1).

Tabela 1: Temas emergentes

Tratamento de água/Água Potável	3
Esgoto	2
Lixo/Resíduos/Descartes/Coleta	29
Poluição do Estuário	6
Exploração Imobiliária	2
Consumo Consciente	2
Reciclagem/Reaproveitamento	8
Infraestrutura da escola- comunidade/Acessibilidade	8
Meio Ambiente e Comunidade	8
Meio Ambiente como Patrimônio	3
Alagamentos	2
Turismo	6
Animais	18
Tráfego	1
Queimadas/Desmatamento/Degradação	4
Agrotóxicos/ Saúde Pública (Dengue)	5
Horta/ Compostagem	3
Hábitos Saudáveis	3
Respeito ao outro/Convivência	2

Fonte: Arquivo GT-EA

A seguir, apresentamos os gráficos de temas por nível/modalidade. Conforme corroboram esses gráficos (Quadro 1), podemos observar que os temas mais trabalhados em todos os níveis e modalidades foi o “lixo, resíduos, descarte e coleta”.



Fica evidenciado, a partir das temáticas discutidas nas comunidades, que é preciso, sim, ultrapassar os muros de cada instituição e que é função social da escola abrir espaços para debates democráticos. Os dados nos gráficos também se constituem como

registro de importantes informações, não só para a Rede Municipal de Educação, como também para o município como um todo – informações e questões estas de caráter ambiental, social, histórico, educativo e ético que envolvem diferentes Secretarias, poderes e instâncias.

Torna-se necessário ultrapassar o “adestramento” ambiental apontado por Brügger (2004), sobretudo, considerando-se a questão da perpetuação de uma estrutura social injusta. Segundo a autora, esse adestramento ambiental é mais frequente em países do Terceiro Mundo, por possuírem uma orientação política descomprometida com a realidade sociocultural e ecológica. Em suas palavras (BRÜGGER, 2004, p. 106),

a educação adestradora se alicerça, em termos curriculares, em uma visão de mundo incluindo a de ciência, de tecnologia e de sociedade, que é essencialmente consensual e, portanto, vazia epistemologicamente. A educação assim “desaturizada” se torna uma mercadoria – e não qualquer mercadoria, mas um veículo de subordinação ao *status quo* – pois perde seu caráter negativo, no sentido frankfurtiano do termo (de protesto ou transcendência da ordem estabelecida), e seu potencial de talento e criatividade.

Esse adestramento pode ser verificado em práticas que se intitulam de Educação Ambiental em diferentes estabelecimentos de ensino. Como fica evidenciado nos gráficos acima, mesmo ao se solicitar que cada escola olhasse para o seu entorno, para a sua realidade mais próxima, justamente por entendermos que o sentido de pertencimento é fundamental para o sujeito se sentir pertencente ao lugar (RAMOS, 2017; SALORT, 2016), a problemática mais abordada está relacionada a “lixo, resíduos, descarte e coleta”. A intenção não é julgar tais ações, pois todas elas são bem-vindas ao proporcionarem uma reflexão sobre a própria ação e a emancipação do sujeito, ultrapassando o “ecologicamente correto”. No ponto de vista de Brandão (2008, p. 117), “a educação não existe para treinar produtores de bens, mas para formar criadores de suas próprias vidas e da vida social dos mundos em que vivem”. O autor (BRANDÃO, 2005, p. 98) diz ainda que:

podemos ser adestrados, como um gato ou cachorro. Mas podemos ir muito além disso. Podemos ser treinados, informados, capacitados para o exercício de alguma tarefa, instrumentalizados... e assim por diante. Mas por meio dessas ações de pequena pedagogia ou de situações mais humanas, mais complexas e mais densamente interativas, podemos ir além ainda. Essa é a diferença entre *ser instruído* e *educar-se*.

Ainda para Brügger (2004), que distingue Educação Ambiental de Adestramento Ambiental, como já apontado acima, é necessário entender que: Adestramento é um treinamento, um tipo de instrução em que as pessoas são levadas a executar determinadas funções e tarefas, identificadas com um padrão utilitário-racional; não deveria haver uma Educação NÃO Ambiental; o termo e a necessidade de “ensinar” Educação Ambiental pressupõem que a educação tradicional a ignora. A autora entende a educação como um processo abrangente, complexo e contínuo, um procedimento de transformação que conduz à liberdade com responsabilidade. Nesse sentido, Sanchez (2018, p. 167) afirma que

sabemos assim que a Educação Ambiental crítica deve se fundamentar na contra-hegemonia, e não na escolha de temas ou áreas; deve rejeitar valores antropocêntricos e especistas e promover abordagens mais biocêntricas, zoocêntricas e ecocêntricas; deve fazer abrir mão do domínio sobre o outro; demanda reconhecer limites da ciência, e ausência da neutralidade; deve se mover de forma transdisciplinar, evitando áreas de tradição do pensamento; deve se alicerçar em paradigmas sistêmicos, reconhecendo a interdependência entre processos naturais e sociais; deve valorizar conhecimentos e racionalidades de diferentes povos e culturas; deve incorporar a dimensão do conflito, um pensamento monolítico romperia com seu caráter transformador; deve postular uma orientação ética rigorosa no que tange ao bem-estar coletivo; deve buscar um equilíbrio entre razão e emoção, racional e intuitivo, cognitivo e afetivo, no desenvolvimento do conhecimento; deve promover ideários e ações altruístas e buscar o entendimento de que nós humanos não somos a exceção, fazemos parte de um todo maior, bem como cada ser vivo.

Dessa forma, não é necessário, nem pertinente, que sejamos “instruídos”, ao passo que o que deveríamos promover é a autorreflexão, a autoética e a construção de padrões próprios que

levem em conta a nossa liberdade, sem infringir a liberdade alheia, em um exercício constante de respeito e consideração pelos “outros” que nos cercam. Amparadas nesse viés, colaboramos, e presenciamos, no empenho coletivo das escolas em participar da conferência de que tratamos aqui. É salutar a riqueza de conceitos de Educação Ambiental que surgiram nos projetos, e é coerente expor aqui um pouco da nossa própria concepção desse processo educacional. Nessa perspectiva, concordamos com Sanchez (2018, p. 169) quando considera a Educação Ambiental como:

[...] uma prática de elucidação e diálogo que liberte os indivíduos humanos da alienação social, especialmente no que diz respeito à vida, incluindo toda aquela do seu ou outros meios. Também sinto necessidade de afirmar o que a Educação Ambiental não é: ela não é um conjunto de normas formais, para as quais se exija um estudo aprofundado e inacessível à maioria; não é uma disciplina escolar separada das outras; não se limita a conhecer os benefícios da reciclagem, ignorando a febre do consumo; não é uma estratégia fantasiada de brindes ou festas pelas quais as grandes empresas pedem “desculpas” à sociedade; tampouco consiste em construções com o dinheiro de multas das mesmas; [...] não pode ser biologizante (é também social); não pode ser antropocêntrica (porque deve ser sistêmica); não pode ser absoluta (os paradoxos e contradições fazem parte de sua essência); não pode ser tradicional (senão não seria crítica e reflexiva); não pode ser incoerente entre o que diz ser e o que é.

Fica cada vez mais clara a relevância das vivências práticas em Educação Ambiental, tanto do ponto de vista individual quanto de grupo. O sentido de pertencimento aflora ao vivenciarmos experiências que transformam espaços em lugares na convivência com o “outro”. Afinal, fazemos parte de um grupo, de uma comunidade que cresce junto, tem interesses afins, respira o mesmo ar, deseja coisas semelhantes. Dessa forma, o senso de grupo pode e deve colaborar no fortalecimento dos conceitos, nas superações de antigos paradigmas. Os(as) profissionais da educação devem acreditar no seu poder – que é seu papel – de fazer pensar. Como aponta Sanchez (2018, p. 291)

[...] a educação é a porta de entrada para a civilização moral. A educação permite a reflexão, levando em conta racionalidade e

emoção, ciência e empatia, fraternidade e senso de coletividade, reciclagem de saberes e de fazeres. Só através dela é possível romper com as tradições descontextualizadas de nosso século. Através da educação a própria ética é realizável.

Resgatando os questionamentos que deram vazão a este texto, retomamos e concluímos que a relação de pertencimento dos sujeitos participantes da CMI-EA com a temática mais elencada foi a de cuidado com o seu meio, do desejo de ver e viver esse lugar que chamam de seu como um ambiente saudável e esteticamente equilibrado e bonito. O fato de que a temática do lixo é a primeira a ser lembrada pelas crianças e adolescentes e muitas vezes pelos(as) professores(as) não diminui a importância da observação do entorno nesse sentido. Porém, ratificamos que outros olhares e problemáticas diversas, assim como faltas e ausências no ambiente onde vivem, podem e devem, com o passar do tempo, e dada a dedicação dos sujeitos que prestarem atendimento e formação, aparecer e interessar nossos(as) educandos(as). Por isso, Ramos (2017) destaca a importância de os(as) estudantes aprenderem a ler o mundo, pois é uma forma de resistência às diferentes relações que nos prendem no espaço e no tempo e que, por vezes, passam a nos dominar, à medida que homogeneízam nossas vidas.

A compreensão de que não superamos a temática do lixo enquanto discurso resulta do fato de não termos superado, nos diversos ambientes, a própria problemática do lixo enquanto realidade. Sabemos que, por gerações, o tema dos resíduos sólidos está estabelecido desde a educação escolar mais tenra até os mais renomados eventos e organizações mundiais que se debruçam sobre o tema do meio ambiente. Por que, então, ele não se esgota? Por que as gerações passadas não deram conta de diminuir sua relação com o consumo e o descarte? Há de se pensar em um processo de ensino-aprendizagem cada vez mais voltado à prática, à vida cotidiana, às necessidades reais dos(as) estudantes, das comunidades. Pensar uma educação horizontal, que não deposite conhecimentos, que seja promotora de reflexão, dúvidas, diálogo, que provoque a pensar e a reconhecer as contradições que permeiam a sociedade humana e o restante da natureza, mas a partir de um “si mesmo”. O global diluiu-se quando não percebemos o entorno. É urgente que se olhe para seu próprio chão e se converse sobre ele, antes de desenhar um

cartaz com um enorme “planeta Terra”. Não há desconexão entre o local e o global, mas o local é o que, mais frequentemente, nos fixa e empurra à compreensão de que somos parte de um todo. Por isso, Ramos (2017) afirma que experienciamos a vida por meio do lugar. É no lugar que são produzidos os elos da existência humana. Assim, cabe destacar que o local e o global estão em constante movimento, uma vez que ambos são produtos e produtores de si, na dinâmica da sociedade global capitalista. Sanchez (2018, p. 170) corrobora afirmando que

[...] a Educação Ambiental, apesar de necessitar e ter uma firmeza conceitual, não se basta em teorias provisórias, e muito menos em adestramentos. Nossa cultura, que abarca tudo o que o humano cria, pode e deve revigorar e rever seus objetivos, na busca da melhoria da vida coletiva, acolhendo as esferas individuais e socioambientais da forma mais ética possível. Isto, sim, seria uma missão possível e permanente de Educação Ambiental.

Talvez intensificar as aulas, os projetos, os eventos, estudando mais variadamente as temáticas, os problemas físicos, as teorias e utopias, os sujeitos da escola de hoje possam tomar para si o que conheceram neste imenso e privilegiado coletivo e levar uma vida sendo o exemplo de que tanto precisamos para as presentes e futuras gerações.

### **Reflexões Finais**

Comprendemos que informações e atuações têm significado e intencionalidade quando estão pautadas na capacidade crítica e teórica. Por isso, acreditamos ser possível desenvolver, desde a Educação Infantil, a tomada de posição de responsabilidade pela totalidade que nos constitui.

Como se sabe, quando se substitui o ensinar “bancariamente” pelo ouvir e construir junto, o processo educativo frutifica não só no momento dos primeiros diálogos, mas por gerações. A atuação dos(as) professores(as) participantes de todo o processo da CMI-EA demonstra muito bem isso. Saber conversar, orientar, organizar o diálogo, as ideias, as atividades, os textos, os sujeitos, procurando a imparcialidade e a atuação efetiva de todos(as), é tarefa árdua e

múltipla, essencial a esse tipo de metodologia. Se esses(as) profissionais não estivessem motivados(as) para tanto, o resultado não seria o mesmo.

Ao concluir o resgate dessa jornada no campo da Educação Ambiental, área que por excelência deveria permear todas as outras áreas do conhecimento, ratificamos que as lutas em prol dela são de valia ímpar. Percebemos que, ao invés de “levar” temáticas elencadas aos(às) estudantes, poderíamos “trazer” do(a) estudante aquilo que é latente nele(a) e em seu lugar: problemas, soluções, observações, sonhos, reflexões e crítica. Dessa forma, “colheram-se” do processo informações que representam aquilo que é sagrado e genuíno em termos de Educação Ambiental por lidar diretamente com a realidade e por meio de sujeitos de sentidos atentos e comunicação franca.

Contudo, ao avançar, entendemos como condições indispensáveis a intensificação dos espaços formativos de professores(as)/educadores(as) ambientais, assim como a continuidade do GEA, no intuito de ampliá-lo, buscando envolver outras escolas, bem como as demais Secretarias que tenham objetivos correlatos aos deste GT-EA. O que fica, além da imensa aprendizagem que todos(as) tivemos com esses momentos, construções e, especialmente, com a CMI-EA, é uma certeza de vontade. Vontade porque é sonho realizável: continuar a estimular nossa Rede de Ensino nesse sentido, o da humanização das pessoas; da descoisificação da vida; do olhar com aceitação e respeito para o outro como legítimo “outro” (MATURANA; VARELA, 2001); do saber-se e sentir-se natureza, como e com os outros seres vivos; do sentir-se pertencente a um lugar que merece o melhor, porque os sujeitos desse lugar merecem esse melhor; da compreensão da importância do sentido de coletivo no trabalho e nas vivências; de saber olhar para si, sem se deslocar de sua história, buscando, desde muito cedo, as trilhas possíveis para se fazer um futuro saudável nas mais variadas esferas da vida. Portanto, trata-se de continuar pensando, repensando e provocando a pensar uma Educação Ambiental cada vez mais atual, cada vez mais real, cada vez mais ética – e assim, provavelmente, serão tocados, direta ou indiretamente, incontáveis sujeitos, honrando o trabalho de uma Educação para a vida.

## Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A canção das sete cores: educando a paz.** São Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_. **O voo da arara-azul:** escritos sobre a vida a cultura e a Educação Ambiental. Campinas: Armazém do Ipê, 2007.

\_\_\_\_\_. **Minha casa, o mundo.** Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2008.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. **Programa Nacional de Educação Ambiental:** Documentos de Referência para o Fortalecimento da Política e do Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA.3ed. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente; Ministério da Educação, Órgão Gestor do PNEA,2014.

BRÜGGER, Paula. **Educação ou adestramento ambiental.** 3. Ed. Chapecó: Argos; Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Raimunda Kelly Silva; NAKAYAMA, Luiza. Educação Ambiental: saberes necessários a práxis educativa docente de uma escola amazônica amapaense. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 33, n. 66, p. p. 257-273, nov. 2017. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/50459/33983>>. Acesso em: 30 nov. 2020.

LESTINGE, Sandra Regina. **Olhares de educadores ambientais para estudos do meio e pertencimento.** 2004. Tese (Doutorado em Recursos Florestais) - Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2004. 387f. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/11/11150/tde-03022005-155740/>>. Acesso em: 17 de out. 2020.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento:** as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.

REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental.** São Paulo: Brasiliense, 2009.

SÁ, Laís Mourão. Pertencimento. In: FERRARO JUNIOR, Luis Antônio (org.). **Encontros e caminhos:** formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005, v. 01. p. 245 - 255.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina Moura. (Org.). **Educação ambiental: pesquisas e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

RAMOS, Ana Paula Borges. **O Estudo do Meio nos anos iniciais do ensino fundamental como possibilidade de entrelaçar a Geografia e a Educação Ambiental**. – Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação Ambiental) Universidade Federal do Rio Grande: FURG, 2017. Disponível em: <https://ppgea.furg.br/dissertacoes-e-teses>

SALORT, Michelle Coelho. **O Entrelaçamento entre o Ensino de Arte e a Educação Ambiental: para construir, compartilhar e pertencer**. – Tese de doutorado (Doutorado em Educação Ambiental) Universidade Federal do Rio Grande: FURG, 2016. Disponível em: <https://ppgea.furg.br/dissertacoes-e-teses>

SANCHEZ, Karine Ferreira. **Cativeiros de Animais para Exibição e a Educação Ambiental: implicações éticas contemporâneas** – Tese de Doutorado (Doutorado em Educação Ambiental) Universidade Federal do Rio Grande: FURG, 2018. Disponível em: <https://ppgea.furg.br/dissertacoes-e-tese>.

## ENSINO COLABORATIVO E DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?

BARCELOS, Kaio da Silva (UFGD)<sup>1</sup>; CARBONE, Felipe José (UFGD)<sup>2</sup>; MARTINS, Morgana de Fátima Agostini (UFGD)<sup>3</sup>

### Introdução

A inclusão escolar de Alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE) tem sido amplamente discutida na literatura, pautada em uma legislação que assegura grandes avanços, faz-se necessário pensarmos em estratégias e metodologias de ensino, que busquem melhorar e diminuir as dificuldades que ainda permeiam a temática em questão, que ainda é vista como um desafio para todos os envolvidos. Segundo Mendes (2010) os problemas mais persistentes consistem na escassez de oferta de serviços de apoio, formação de profissionais especializados, baixo investimento em contratação, ausência de recursos e omissão do papel do poder público em suas variadas esferas. Nesse sentido, a proposta do ensino colaborativo emerge como uma possibilidade eficaz para o processo de aprendizagem e de inclusão escolar.

Todos os indivíduos são diferentes, sejam do PAEE ou não, trazendo a necessidade constante de atualização e otimização dos processos de ensino. Essa diversidade traz complexidade ao processo de ensino-aprendizagem, onde novas abordagens e metodologias se tornam cada vez mais importantes para satisfazer toda heterogeneidade de uma sala de aula. Walther-Thomas, Korinek e Mclaughlin (1999), destacam que a prática do professor principalmente da educação infantil, deve estar pautada no ensino

---

1 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. Discente de Doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. [kaiobarcelos07@gmail.com](mailto:kaiobarcelos07@gmail.com)

2 Mestre em Ciência da Computação pelo Programa de Pós-graduação em Computação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor da Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Discente de Doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. [felipe.jose.carbone@gmail.com](mailto:felipe.jose.carbone@gmail.com)

3 Pós Doutora em Educação pela Universidad de Buenos Aires, Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. [morganamartins@ufgd.edu.br](mailto:morganamartins@ufgd.edu.br)

colaborativo, para que assim possibilite mudança de atitudes entre todos os profissionais da escola.

Diante desta diversidade e heterogeneidade presente nas salas de aula, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) também vêm se destacando como solução, trazendo princípios e estratégias que suportem o ensino-aprendizagem de todos alunos. O DUA consiste em um conjunto de princípios baseados na pesquisa que constitui um modelo prático para maximização das oportunidades de aprendizado, se beneficiando de tecnologias assistivas para auxiliar os educadores a escolherem materiais e métodos mais eficientes e aprimorados para avaliar o progresso de todos os alunos (ZERBATO; MENDES, 2018).

Seguindo o conceito do DUA, todos alunos podem ser incluídos em um ambiente que forneça múltiplas representações, expressões e envolvimento. Para isso, os professores devem seguir um conjunto de princípios norteadores, fornecidos pelo DUA, de tal forma a desenvolver seus materiais e planejamentos de ensino levando em conta a diversidade dos alunos.

Já o ensino colaborativo, segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) consiste em:

[...] um dos modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Tal modelo emergiu como alternativas aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, especificadamente para responder às demandas das práticas de inclusão escolar de estudantes do público alvo da educação especial [...] (MENDES, VILARONGA E ZERBATO, 2014, p. 45).

Nesse sentido, o ensino colaborativo é baseado em uma parceria entre o professor da sala comum e o professor especialista, atuando como um facilitador no processo de inclusão escolar, buscando melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem, distanciando-se das práticas segregadoras. Na prática isso nem sempre acontece em um formato ideal, pois, a atuação dos professores envolvidos precisa ocorrer de forma integrada, buscando atender a demanda da sala de forma geral.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), afirmam que:

Entretanto, a proposta de ensino colaborativo não é a do trabalho centrado no aluno com deficiência, ela tem como pressuposto que ambos os professores trabalhem com todos os alunos em sala, adequando-se as atividades para que todos os alunos tenham acesso e possam participar da atividade planejada para dar alcance ao currículo (MENDES, VILARONGA E ZERBATO, 2014, p.76).

A troca de experiências entre os professores é fundamental para a eficácia do ensino colaborativo, considerando que o professor do ensino comum tem o conhecimento sobre os conteúdos específicos da sala de aula e o professor especialista possui um conhecimento mais aprofundado dos alunos com deficiência. Sobre isso, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) enfatizam que:

A força da colaboração encontra-se na capacidade de unir as habilidades individuais dos educadores, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas e apoiar um ao outro, de forma que todos assumam as responsabilidades educacionais (MENDES, VILARONGA E ZERBATO, 2014, p.65).

O DUA, dentro dos seus fundamentos, possui por finalidade aplicação em qualquer solução para a educação, ou seja, não está limitado ao desenvolvimento de materiais nas aulas, processos de ensino ou facilitação de acesso. Qualquer produto desenvolvido com finalidade educacional possui potencialidades a serem maximizadas de acordo com os princípios dos DUA.

No trabalho de Edyburn (EDYBURN, 2005), onde são demonstrados conceitos fundamentais do DUA, um software para leitura de livro em formato eletrônico é apresentado e relacionado aos princípios do DUA, tal como múltiplas opções de representação na tela através do destaque do texto, múltiplos meios de ação através de *hyperlinks* indicativos e múltiplos meios de engajamento, possibilitando uma exploração dos conceitos através da própria ferramenta.

Apesar de sua grande potencialidade, tanto no âmbito teórico quanto prático, o DUA possui desafios para a sua implementação. Esses desafios estão relacionados com a sua execução, com a necessidade de desenvolvimento de programas para a capacitação

dos profissionais envolvidos, criação de ambientes colaborativos e participativos, e metodologias para aplicação e avaliação.

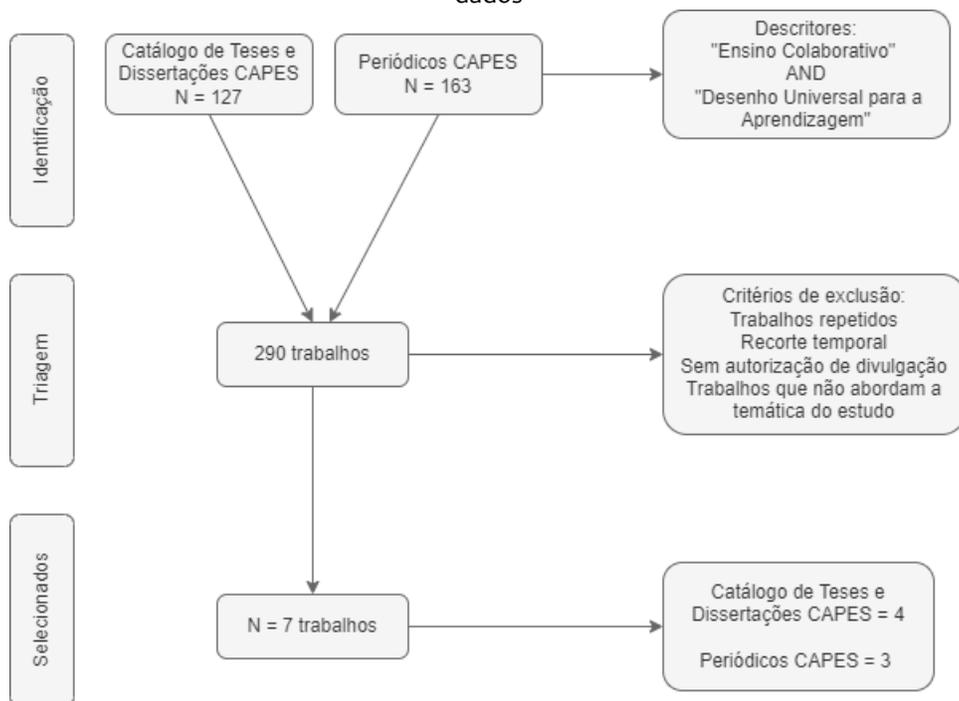
Nesse sentido, vale ressaltar que o ensino colaborativo e o DUA podem ser implementados concomitantemente, e que pode ser benéfico para o processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos e mais especificamente dos alunos PAEE. Assim, destaca-se que o objetivo deste trabalho foi realizar um levantamento bibliográfico das pesquisas que discutem a proposta do Ensino Colaborativo e a apropriação dos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA).

### **Método**

Foi realizado um levantamento bibliográfico que buscou evidenciar pesquisas realizadas nos últimos 10 anos (2012 a 2022). A busca foi realizada no Portal de Periódicos da CAPES e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando os descritores “Ensino Colaborativo” e “Desenho Universal para a Aprendizagem” combinados com o operador booleano “AND”. Os critérios de exclusão foram: trabalhos repetidos, sem autorização de divulgação, que não abordam a temática do estudo, e trabalhos que não estavam dentro do recorte temporal.

No total foram encontrados 290 trabalhos, e após a leitura dos títulos e resumos dos trabalhos, seguindo os critérios de seleção pré-estabelecidos, foram selecionados 7 trabalhos que abordam a temática em questão, sendo 3 artigos publicados em periódicos, 2 dissertações de mestrado de programas de pós-graduação em educação, e 2 teses de doutorado de programas de pós-graduação em educação especial, conforme descrito na Figura 1 a seguir.

Figura 1 - Trabalhos encontrados e selecionados em cada base de dados



Fonte: Os autores, 2022.

### O que dizem as pesquisas?

Com base no levantamento realizado, foi proposto apresentar as pesquisas selecionadas, destacando os títulos, objetivos, e principais resultados, a fim de elucidar o que a literatura recente apresenta sobre a temática desse trabalho. No quadro 1 foi realizada uma breve caracterização dos trabalhos selecionados. Os objetivos das pesquisas, bem como, os principais resultados estão apresentados posteriormente de forma descritiva.

Quadro 1 - Caracterização dos trabalhos selecionados.

Título	Autores / Ano de publicação	Local de publicação
O Desenho Universal	ZERBATO; MENDES,	Revista Educação e

para a Aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas	2021	Pesquisa (Faculdade de educação da Universidade de São Paulo/USP)
Formação docente para praxis inclusivas subsidiadas pelo Desenho Universal para a Aprendizagem	PRAIS; VITALIANO, 2021	Revista Teias (Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ)
Estudantes com deficiência intelectual na escola contemporânea: práticas pedagógicas exitosas	MASCARO; REDIG, 2021	Revista Teias (Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ)
Planejamento colaborativo no ensino de matemática a partir do Desenho Universal para a Aprendizagem	SILVA, 2021	Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal da Paraíba/UFPB)
Objetos educacionais baseados no Desenho Universal de Aprendizagem: Produção de animação para surdos na educação inclusiva	LIMA, 2018	Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade – Universidade do Estado da Bahia/UNEB)
Desenho Universal para a Aprendizagem na perspectiva da Inclusão Escolar: Potencialidades e limites de uma formação colaborativa	ZERBATO, 2018	Tese (Programa de Pós-graduação em Educação Especial – Universidade Federal de São Carlos/UFSCAR)

Efeitos do coensino na mediação pedagógica para estudantes com cegueira congênita	PAULINO, 2017	Tese (Programa de Pós-graduação em Educação Especial – Universidade Federal de São Carlos/UFSCAR)
---	---------------	---

Fonte: Os autores, 2022.

No artigo de Zerbato e Mendes (2021), foi realizada uma investigação em um programa de formação de professores buscando investigar se a utilização do DUA proporcionaria uma prática com maior participação e aprendizagem dos estudantes PAEE. Dessa forma, foi elaborado e aplicado um programa com onze encontros e a elaboração de planos de aula baseados no DUA de maneira coletiva em conjunto com as professoras que participaram do programa. As autoras apontam que os resultados demonstraram que a utilização do DUA e da colaboração se demonstram como ferramentas potencializadoras no desenvolvimento de ações docentes.

O artigo de Prais e Vitalino (2021) enfatiza a importância de uma reorganização curricular do DUA, onde a formação de professores e a reorganização do ensino são essenciais para a efetivação de uma educação inclusiva. Com isso, as autoras analisam o desenvolvimento de um processo de formação continuada com professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. O processo de formação é realizado por meio de uma pesquisa colaborativa e baseado no DUA. Por meio deste processo formativo, foram constatadas mudanças nas práticas pedagógicas e nos planos de aula das professoras, sendo descrito que houve um aprimoramento do trabalho desenvolvido.

Mascaro e Redig (2021) investigam em seu artigo as práticas pedagógicas que promovem acesso, permanência e construção de conhecimento para estudantes com deficiência intelectual. A pesquisa foi realizada por meio da análise de literatura, apontando uma grande relevância ao ensino colaborativo entre docentes do ensino comum e da educação especial, utilização do DUA como instrumento norteador para o planejamento de aulas e o desenvolvimento do Plano Educacional Individualizado (PEI) e do Plano Individualizado de Transição (PIT). As autoras destacam que para se estabelecer uma escola que atenda a diversidade humana,

são necessárias mudanças nos modos de ensinar, e que uma rede de apoio entre diferentes atores é de fundamental importância para possibilitar experiências exitosas no desenvolvimento acadêmico de alunos com deficiência intelectual.

A dissertação de Silva (2021) teve como objetivo geral analisar o processo de construção colaborativa de planos de aula na disciplina de matemática, baseados nos princípios do DUA. Participaram da pesquisa dois professores da área que atuavam em sala de recursos multifuncionais da escola. Dentre os procedimentos da pesquisa, houve a realização de nove encontros onde foram abordados os temas: trabalho colaborativo e conceito do DUA; análise dos princípios do DUA; instruções para elaboração colaborativa de planos de aula; e a produção dos planos de aula. O autor aponta em seus resultados que os professores colaboradores consideram o DUA como um importante conceito no que diz respeito a participação de todos os alunos nas atividades pedagógicas. Já em relação aos planos de aula elaborados na perspectiva da formação colaborativa, possibilitou uma disposição de diferentes aspectos de ensino, porém, o autor enfatiza que os planos de aula ainda se mostraram limitados em relação a oferta de estratégias múltiplas. Por fim, a pesquisa destaca como conclusão que o planejamento colaborativo entre pesquisador e professores demonstrou um potencial para atingir práticas educacionais efetivas e inclusivas.

Com o objetivo de investigar formas de produção colaborativa de objetos educacionais digitais baseados no DUA com acessibilidade para alunos surdos, Lima (2021) utilizou da pesquisa-ação e pesquisa colaborativa, realizando entrevistas com professoras, profissionais do AEE e coordenação pedagógica, além de observação, diário de campo das oficinas realizadas e pesquisa documental. A autora destaca que os resultados alcançados por meio do trabalho colaborativo dos participantes, nas duas etapas da pesquisa, sendo a primeira etapa constituída por uma formação, e apropriação de saberes, foram a base para a produção do objeto final da pesquisa *Animation Production Guide* e uma coletânea de animações sobre educação inclusiva, mais especificamente voltada para o aluno surdo. No entanto, a autora relata que a partir desse trabalho pode-se concluir que há limites e barreiras, considerando que todos os alunos têm direito ao acesso e devem ser atendidos de acordo com suas

necessidades. Conclui-se ainda destacando que a coletânea de animação será disponível e poderá ser utilizada por outras instituições por meio dos recursos educacionais aberto.

Zerbato (2018), pensando nas dificuldades dos professores em atuar com alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE), objetivou em sua pesquisa elaborar, implementar e avaliar um programa de formação colaborativa sobre DUA. Como participantes do estudo tiveram professores da educação básica que atuavam ou já tinham experiência no ensino de alunos PAEE nas turmas do ensino comum, e também estudantes de graduação e pós-graduação. Dentre os instrumentos utilizados na pesquisa destacou-se: ficha de caracterização dos participantes; casos de ensino reais e fictícios; roteiros de orientação; ficha de avaliação do programa. A análise dos dados foi realizada por eixos temáticos, buscando apontar pontos convergentes e divergentes dos resultados da pesquisa com os estudos teóricos sobre a temática em questão. A autora destacou que buscou possibilitar novas reflexões sobre o processo de inclusão escolar nas escolas comuns, colaborando com a elaboração de práticas pedagógicas que permitam não só a participação, mas como a aprendizagem de todos, e ainda, ressaltou a importância do conhecimento sobre o DUA para a formação inicial e continuada de professores, visando melhorias no trabalho docente em uma perspectiva inclusiva.

No último trabalho selecionado, a tese de doutorado de Paulino (2017) conduzida por meio de uma pesquisa-ação de cunho colaborativo, realizada em dois estudos, onde os objetivos do estudo um foram: implementar, descrever e analisar a prática pedagógica para o acesso ao currículo de um estudante cego de uma sala de aula regular, elaborada pelo coensino, contando com a participação de uma professora da sala regular e uma de educação especial. Já no estudo dois, buscou-se conferir o conhecimento e a opinião da professora da sala regular quanto ao servido do coensino, distinguindo o período antes e o pós o serviço prestado. Os resultados apontaram que o currículo teve que ser adaptado com flexibilizações para o aluno com cegueira, no entanto, tais adequações, devido ao DUA, possibilitaram atingir todos os alunos da sala. Já em relação ao coensino foi verificado benefícios para as demandas do aluno com cegueira por meio dessa prática entre os

profissionais envolvidos. Considerando que o estudo trouxe algumas limitações como por exemplo a análise e discussão de uma única prática, envolvendo um único aluno como objeto principal, os resultados apontam que tanto o coensino como o DUA provocaram mudanças positivas de forma direta e indireta na aprendizagem dos alunos, e também foi possível evidenciar o aprimoramento profissional da docente, constatando atitudes sociais que favorecem o processo de inclusão escolar.

Como podemos observar nos trabalhos apresentados, as pesquisas apontam grandes avanços e possibilidades em relação ao Ensino Colaborativo e ao Desenho Universal para a Aprendizagem, passando pelos aspectos da formação inicial e continuada até a prática em si, buscando favorecer o processo de inclusão escolar, de adequações curriculares, acessibilidade, ensino-aprendizagem, dentre várias outras possibilidades, que podem subsidiar esse processo junto aos alunos Público Alvo da Educação Especial.

### **Considerações Finais**

Com o objetivo de realizar um levantamento bibliográfico das pesquisas que discutem sobre a proposta do Ensino Colaborativo e da apropriação dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), partindo da indagação de que “o ensino colaborativo e o DUA podem ser implementados concomitantemente” e que pode ser benéfico para o processo de ensino aprendizagem de todos os alunos e mais especificamente dos alunos PAEE, foi possível evidenciar por meio das pesquisas selecionadas para esse trabalho, que tal prática tem sido realizada, e que os benefícios estão sendo destacados como resultados das pesquisas sobre a temática em questão.

Por fim, destaca-se que ainda há um número baixo de trabalhos publicados sobre o tema em questão, bastante recentes no Brasil, e ressalta-se a necessidade de que mais estudos sejam realizados e que possam emergir novas investigações. Espera-se que este trabalho subsidie e/ou contribua para que novos estudos sejam realizados a partir do levantamento aqui realizado, podendo nortear pesquisas futuras.

## Referências

EDYBURN, Dave L. Universal Design for Learning. **Journal of Special Education Technology**. 16. 66-67. 2005.

LIMA, Regivânia Almeida Moreira. **Objetos educacionais baseados no Desenho Universal de Aprendizagem: Produção de animação para surdos na educação inclusiva**. Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade) - Departamento de Ciências Humanas - Campus IV, Universidade do Estado da Bahia. Jacobina, p. 190. 2018.

MASCARO, Cristina Angélica; REDIG, Annie Gomes. Estudantes com deficiência intelectual na escola contemporânea: Práticas pedagógicas exitosas. **Revista Teias**, [S.l.], v. 22, n. 66, p. 66-79, ago. 2021. ISSN 1982-0305. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/57019>>. Acesso em: 12 jun. 2022. doi: <https://doi.org/10.12957/teias.2021.57019>.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SPC Junqueira & Marin, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial. 1. ed. São Carlos: **Edufscar**, 2014. v. 1. 160p.

PAULINO, Vanessa Cristina. **Efeitos do coensino na mediação pedagógica para estudantes com cegueira congênita**. (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, p. 206. 2017.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; VITALIANO, Célia Regina. Formação docente para práxis inclusivas subsidiada pelo desenho universal para a aprendizagem. **Revista Teias**, [S.l.], v. 22, n. 66, p. 226-239, ago. 2021. ISSN 1982-0305. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/57043>>. Acesso em: 12 jun. 2022. doi: <https://doi.org/10.12957/teias.2021.57043>.

SILVA, Fabrício de Lima Bezerra. **Planejamento colaborativo no ensino de matemática a partir do Desenho Universal para a Aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, p. 154. 2021.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, 22(2), 147-155. 2018.

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho Universal para a Aprendizagem na perspectiva da Inclusão Escolar: Potencialidades e limites de uma formação colaborativa.** (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, p. 298. 2018.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 47, p. e233730, 2021. DOI: 10.1590/S1678-4634202147233730. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/193215>. Acesso em: 12 jun. 2022.

WALTHER-THOMAS, Chriss; KORINEK, Lori; MCLAUGHLIN, Virginia L. Collaboration to Support Students' Success. **Focus on Exceptional Children**, v. 32, n. 3, 1999.

## MEU PRIMEIRO PLANO DE TEXTO: EXPERIÊNCIA DE PRODUÇÃO TEXTUAL ORAL COM CRIANÇAS PEQUENAS

SILVA, Ananias Agostinho da (UFERSA)<sup>1</sup>; DUTRA, Carliana de Moura (UFERSA)<sup>2</sup> ANDRADE, Gabrielly Thiciane dos Santos (UFERSA)<sup>3</sup>

### Considerações introdutórias

Ao sermos questionados sobre o que é um bom texto, muitas vezes, nos deparamos com conceitos tradicionalmente herdados da nossa formação escolar, quando pensamos que o texto, nesse entendimento, pode ser um conjunto de frases que, juntas, têm um sentido e servem para contar uma história, ou passar uma mensagem e que, obrigatoriamente, estão ortograficamente estruturadas e atendam a concordância verbal e nominal como propõe a normativa gramatical.

Quando adentramos na teoria que desenvolve pesquisas sobre o tema em questão, podemos perceber que há cerca de mais de 30 anos, grupos de pesquisadores se dedicam (ou se dedicaram) ao estudo do texto em sua função social, seu uso nas práticas de interação e como esse está organizado no contexto. Essa área de conhecimento recebe o nome de Linguística textual. A linguística Textual (LT) tem o texto como seu objeto de estudo e visa compreender como esse é pensado e produzido nas práticas de comunicação, ou seja, ao me comunicar com outro sujeito nas práticas de interação do cotidiano, estamos em processo de produção textual, que se dá de maneira oral, escrita e entre outras.

Dessa forma, a LT compreende o texto como prática de comunicação, assim, todo ser humano produz textos, desde o momento que desenvolve sua fala, que necessita interagir com o

---

<sup>1</sup> Doutor em Estudos da Linguagem. Professor da Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Programa de Pós-Graduação em Ensino. E-mail: ananias.silva@ufersa.edu.br.

<sup>2</sup> Mestranda em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Membro do Grupo de Pesquisa em Estudos Linguísticos do Texto (GPELT). E-mail: carlianadutra@hotmail.com.

<sup>3</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino - UFERSA/UERN/IFRN. Especialista em Mídias na Educação - UERN. Licenciada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande - UERN. E-mail: gabriellythiciane@gmail.com.

outro, mas é na escola, ao adentrar no processo de escolarização de maneira sistematizada, que a criança tem o primeiro contato com a produção textual direcionada.

A esse exercício a teoria atribui a nomenclatura de processo de alfabetização ou ciclo de alfabetização, momento da vida escolar da criança em que ela é direcionada por práticas metodológicas que objetivam iniciar a mesma na vida letrada, conforme o que propõe o documento normativo mais atual que direciona esse nível de ensino, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Mas, será que é apenas neste momento da vida, isso por volta dos 06 (seis) anos, que a criança é apresentada ao texto?

O trabalho que se inicia objetiva compreender a construção do plano de texto pelas crianças no processo de alfabetização. Para isso, precisamos descrever a metodologia do professor alfabetizador, bem como identificar as práticas de produção textual nas aulas no ciclo de alfabetização.

Ao responder essas indagações, vamos construir alternativas para uma lacuna muito grande estampada na literatura, que versa sobre as dificuldades no processo de alfabetização das crianças do ciclo de alfabetização no que tange a compreensão da produção textual.

Desse modo, na introdução trouxemos uma contextualização inicial da temática central que norteia nosso trabalho, apresentando nosso questionamento e as aspirações que temos ao desenvolver o referido trabalho.

## **Justificativa**

Temos na atualidade uma diversidade de pesquisas que abordam o tema produção textual, apontando as metodologias, as práticas, as experiências, entre outros trabalhos que todos os dias são concluídos: artigos, dissertações e teses que tratam sobre o tema em discussão no trabalho que se inicia.

Pensar no processo de produção textual inicial da criança é de uma complexidade que necessita de uma visão multidisciplinar, ancorada em conceitos da Linguística textual, da psicologia, da Língua portuguesa, das questões sociais, étnicas, entre outras. Assim, é importante compreender que o produto desse processo é o texto,

e produzir um bom texto é seguir normas, pelo menos essa é a ideia inicial que temos.

Dessa forma, propomos nesse trabalho um diálogo com o que propõe a LT sobre a escrita de um bom texto, seguindo um plano para elaboração do seu processo inicial de construção por parte das crianças no ciclo de alfabetização. Com esse diálogo, buscamos romper com ideias que possam existir de que a criança não precisa compreender o processo que a leva escrever, pois ela só precisa escrever. O pensamento apresentado, muitas vezes, pode levar a não aprendizagem de maneira satisfatória da mesma, e essa dificuldade pode ultrapassar o ciclo de alfabetização até o final dos anos iniciais do ensino fundamental.

Nas salas de aula, uma das práticas que fazem parte da rotina na alfabetização é a produção textual. Ela deve começar desde cedo com os pequenos ainda na Educação Infantil, mas ainda há quem acredite, por incrível que pareça, que as crianças só devem escrever textos depois de estarem alfabetizadas. Isso é uma grande contradição, afinal são nas práticas de leitura e escrita que elas refletem sobre o funcionamento do sistema alfabético, na interação entre os pares e objeto de conhecimento. No uso da língua se apropriam de habilidades que as levam a avançar na aprendizagem e, conseqüentemente, em seu processo de alfabetização.

Uma proposta de aula bem planejada, direcionada, com aporte teórico claro e fundamentado, pode levar a um melhor direcionamento na metodologia do professor que, por sua vez, trará uma contribuição maior para o seu aluno(a), que pode superar as dificuldades que são recorrentes em seu processo de construção de um plano de texto.

### **Discutindo sobre plano de texto**

Nesse sentido, é preciso pensar sobre o que propõe um plano de texto. De acordo com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): “a alfabetização na perspectiva do letramento busca favorecer situações propícias de aprendizagem do funcionamento do sistema de escrita alfabética, de modo articulado e

simultâneo às aprendizagens relativas aos usos sociais da escrita e da oralidade”.

Os eixos Leitura, Oralidade e Produção Textual descritos na proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), na área de Linguagens – Língua Portuguesa, contemplam aspectos relevantes:

O **Eixo Leitura** compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2017, p. 69).

Esse primeiro eixo corresponde à leitura ligada às práticas de linguagem e a relação que a criança mantém com os textos orais e escritos. É preciso considerar a fruição estética do texto, proporcionando procedimentos metodológicos que envolvam debates e discussões e que possam suscitar o desejo da leitura nas crianças. Em seguida, o próximo eixo é o da Oralidade:

O **Eixo Oralidade** compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação. (BRASIL, 2017 p. 77).

Como podemos ver, o eixo que envolve o processo da oralidade está relacionado às práticas que envolvem a oralidade, mesmo que não seja face a face. O eixo ainda indica algumas alternativas de gêneros orais, no sentido de mostrar como é

relevante a discussão de que a leitura está presente em todos esses gêneros e que eles, geralmente, fazem parte do cotidiano das crianças. Assim, o terceiro eixo direciona para a produção textual:

**O Eixo da Produção de Textos** compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heróínas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de playlists comentadas; descrever, avaliar e recomendar (ou não) um game em uma resenha, gameplay ou vlog; escrever verbetes de curiosidades científicas; sistematizar dados de um estudo em um relatório ou relato multimidiático de campo; divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa; relatar fatos relevantes para a comunidade em notícias; cobrir acontecimentos ou levantar dados relevantes para a comunidade em uma reportagem; expressar posição em uma carta de leitor ou artigo de opinião; denunciar situações de desrespeito aos direitos por meio de fotorreportagem, fotodenúncia, poema, lambe-lambe, microrroteiro, dentre outros. (BRASIL, 2017 p. 74).

De fato, é preciso pensar sobre o processo de produção textual que envolve as práticas de linguagem. O eixo traz ainda algumas ideias de como se dá essa prática em algumas atividades de cunho cotidiano, vivenciados por todos nós. Os alunos precisam ser conduzidos por atividades que lhe proporcionem o entendimento de que o texto, seja oral ou escrito, está presente diariamente na realidade da criança.

Mesmo assim, o processo de produção textual ainda é cheio de lacunas dentro da sala de aula, de modo que a leitura é sempre um desafio (MIGUEL; PÉREZ; PARDO, 2012). Na concepção de linguagem, os autores ressaltam o oral como fenômeno de linguagem em constante interação com a escrita, constituída pelo fenômeno social da interação verbal (BAKHTIN, 1986; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Nesse sentido, a oralidade e a escrita são práticas sociodiscursivas com características próprias, e a única distinção estrita entre elas é quanto a sua representação, por meio de sinais

gráficos e por meio do som. Para Ferreiro e Teberosky, (1999, p.37), “ler não equivale a decodificar as grafias em sons e que, portanto, a leitura não pode ser reduzida a puro decifrado”. O fato de a criança não saber ler não significa que a criança não tem ideias que um texto escrito precisa ter para permitir a leitura. A relação entre leitura e oralidade permite o desenvolvimento da escrita, sendo o aluno o protagonista na produção textual no processo de alfabetização.

Para que esse processo se construa, apresentamos a ideia de plano de texto que Ainda de acordo com Adam (2005), “um texto está constituído de partes sucessivas, espécies de subtópicos no interior de um texto. Para reconhecer um texto como um todo, é preciso perceber um plano de texto, com suas partes e/ou um agenciamento de sequências” (2005, p. 175). Assim, o plano de texto, é compreendido como um elemento, estruturado por unidades, diante do qual se pode perceber o texto como um todo.

Portanto, o plano de texto é algo que antecede a produção textual, pela definição da tese que será defendida e da forma que assumirá, pela escolha e ordenação dos argumentos, pela seleção das vozes que serão mobilizadas com a contação de histórias do gênero conto apresentado de maneira oral, além da definição de uma intenção, que revestirá o texto de uma maneira geral. Com isso, entendemos, da mesma forma que Adam (2005), que o plano de texto subjaz à macroestrutura textual e, apesar de, na produção, anteceder a escrita propriamente dita, pode ser resgatado durante a contação: ele “reflete a maneira como as informações estão organizadas no texto, indicando também a organização das sequências textuais, sempre de acordo com as intenções de quem escreve” (MARQUESI; ELIAS; CABRAL, 2017, p.14).

### **Conhecendo a experiência**

Era uma vez uma professora do primeiro ano do ciclo de alfabetização, que cumpria seu planejando e investigava novos instrumentos metodológico para fundamentar sua prática no processo de alfabetização das crianças. Um dia, ela teve uma ideia: planejar uma aula diferente, mas a mudança seria na forma dela observar os resultados, pois a metodologia já era bem recorrente.

Assim, ela pensou na contação de estória, com o aspecto tipológico textual narrativo, seguindo o gênero textual “Conto de fada oral e escrito”.

Dessa forma, vamos compreender os protocolos que foram seguidos no planejamento da aula, na sua execução e na avaliação dela. Primeiramente, pensamos na organização do planejamento e apresentamos um quadro com os elementos que julgamos importante no momento do planejamento:

ESCOLA	Jardim de fadas <sup>4</sup>
TURMA	Educação Infantil
QUANTIDADE DE ALUNOS	15
QUANTITATIVO POR GÊNERO	3 meninas e 2 meninos
QUANTOS ESTÃO ALFABETIZADOS	Nenhum
OBJETIVO	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. BNCC (2017)
TEMA DA AULA	Contação lúdica de uma narrativa oral atual
TEMPO DE AULAS	Estimativa uma quinzena, sendo 15min de apresentação e 08h de interação.
TÍTULO DA OBRA	“Um chapeuzinho vermelho” ilustração e texto de Marjolaine Leray- companhia das letrinhas.
RESUMO DA OBRA	A tradicional estória da menina de capuz vermelho que vai deixar doces para vovó doente e é surpreendida pelo lobo já é bem conhecida, mas, a que será contada a menina quem engana o lobo.
METODOLOGIA	A aula será conduzida em etapas: 1º A professora organiza a sala com elementos que reconstrua o ambiente que passa a história numa floresta e na casa da vovó; 2º A professora deve estar caracterizada com a personagem principal e se possível solicitar a ajuda

<sup>4</sup> Nome fictício

	<p>da equipe de apoio para encenar de modo a desenvolver a atenção da criança. Caso não seja possível deve procurar encenar a estória num monólogo, mas, levando em consideração que dever ser respeitado na narração a entonação das falas dos personagens, assim como a representação corporal de cada um. Essas características, fundamento os aspectos que compõe a contação e a diferencia da leitura.</p> <p>3° Ao término da contação, a professora deve se descaracterizar e sair do imaginário das crianças como o personagem que ela montou, e retornar ao seu de professora, neste momento é chegada a hora de iniciar a atividade.</p> <p>4° A atividade é de retextualização, uma produção coletiva feita a partir da narrativa dos alunos sobre a estória que ouviram, a professora nesse momento passa a ser a transcritora na narrativa oral das crianças. O espaço a ser desenvolvido é totalmente virtual. Sempre com interação, via mensagem oral e vídeos.</p> <p>5° No momento dessa chuva de informações a professora deve registrar tudo e no final pedir a participação deles na ilustração do texto produzindo a partir da narrativa deles e sem esquecer de ler para os mesmo em voz e indicando a leitura do texto produzido.</p> <p>6° Ao final, é de extrema importância que este texto seja exposto na sala virtual, para que a criança consiga compreender que as letras se organizam para formar palavras, que por sua vez, formam frases que juntas tem um sentido. Que essa é a estrutura de um texto. É importante que ela saiba que é um texto, como foi construído, qual o momento inicial, o desenvolvimento e o desfecho.</p>
<p>AVALIAÇÃO</p>	<p>Essa será uma atenta observação por parte da professora sobre as atitudes dos alunos terão em relação a sua produção, no momento da construção e no depois, coma contemplação dele. Os elementos a serem observados nesse primeiro momento, podem ser assim direcionados:</p> <p>Esse aluno compreende o que é um texto do gênero</p>

	<p>trabalhado;</p> <p>Ele consegue identificar os elementos textuais presente na sua caracterização, do tipo, “era uma vez como marca da introdução e foram felizes para sempre como elemento da conclusão.</p> <p>Consegue recontar o texto produzido de maneira oral fazendo a prática da imitação.</p> <p>Conseguem identificar outros textos que trazem as mesmas características em seu plano textual a partir da visão.</p>
--	---

FONTE: autoria própria.

O plano que apresentamos diz respeito à experiência que este trabalho analisa, considerando a contação de estórias, no sentido de procurar entender como se estabelece a noção de plano de texto absorvida pelos alunos no decorrer desta atividade. Segundo Cabral (2017), todo texto é organizado estruturalmente, tendo em vista os propósitos do enunciador e a finalidade do gênero. O conhecimento a respeito dessa estrutura contribui para a sua elaboração, no caso do produtor, e, para sua compreensão, em se tratando do leitor.

Por isso, dizemos que todo texto, para pertencer a um tipo ou gênero, deve obedecer a critérios relativos à construção dos parágrafos, à seleção lexical, entre outras coisas, de maneira que seja coerente. Esses aspectos relativos ao planejamento do texto podem ser observados em duas etapas pois, segundo o autor, “as ideias que compoem o conteúdo de um texto não se encontram organizadas, exatamente como o produtor deseja. Por isso é importante organizá-las para a escrita pensando num plano textual que reflita aquilo que ele deseja dizer” (p. 14-15). O planejamento é a etapa inicial do processo de produção de um texto escrito. O aluno deve pensar, considerando o tema, quais argumentos ou fatos podem ou não entrar em sua produção, pois o desconhecimento sobre aquilo que se pretende escrever é um obstáculo.

### **Relato de experiência**

Iniciamos nosso relato apresentando o projeto que foi desenvolvido, sempre preocupados em situar o tempo, o lugar e

enredo dos acontecimentos da prática que iremos apresentar. Há dois anos aproximadamente, o sistema educacional foi surpreendido por uma pandemia que mudou de maneira abrupta a maneira de se fazer ou se ver educação. Esta atividade aqui relatada tem seu início justamente nesse período de mudança na educação.

Em um primeiro momento, veio o susto, tivemos que parar nossas atividades escolares, sem ter noção do que iria acontecer. Saímos do trabalho como um dia normal e passamos dois anos para retornar, mas a educação não poderia parar, não deveria. Não tínhamos consciência de como deveríamos guiar nossa prática. A partir de então, como ministrar as aulas? Como seria as atividades? Como meu aluno(a) iria aprender? Foram interrogações que permearam o imaginário de muitos professores nesse momento histórico da nossa vida profissional de professor na pandemia da Covid-19.

Contudo, precisávamos replanejar, rever, reestruturar nossas ações enquanto profissionais para alcançar nossos objetivos. Eclodia a primeira ruptura da nossa prática, o contato com a tecnologia, que há muito já era previsto pelos documentos que orientam e regulamentam a educação. Muito protelamos para nos capacitarmos e usarmos a tecnologia na nossa prática de sala de aula. Talvez, por medo, desconhecimento, falta de segurança, mas tivemos que, como primeira medida de emergência, sermos autodidatas na prática de metodologias tecnológicas que permitissem que pudéssemos continuar a nossa vida laboral.

Salientamos que as descrições aqui não serão utilizadas nomes para manter a identidades dos sujeitos preservados. A experiência aconteceu na etapa da educação infantil, numa unidade de ensino situada no interior da Paraíba e contou com a participação de duas professoras e um professor. A turma onde foi realizada a experiência tinha o quantitativo de 15 alunos, que tinham seus primeiros contatos com o ensino sistematizado.

Desse modo, tínhamos duas situações conflituosas: primeiro, uma pandemia, quando tínhamos que ficar afastados para não alastrar ou morrer; segundo, precisávamos dar continuidade a um processo educacional e, em especial, com alunos em processo inicial de escolarização. Compreendemos que a nossa formação e a procura

por melhorar a nossa prática, a evolução que move nosso instituto de sobrevivência, nos auxiliou nas escolhas do caminho a seguir.

O Intuito era desenvolver os hábitos de produção textual, estimular a criatividade e a ludicidade, valorizar as diferentes leituras de mundo dos alunos, favorecer a diferenciação dos alunos do desenhar e do escrever, promover o hábito da escrita e produção textual, incentivar a produção textual e trabalhar a interdisciplinaridade através das histórias e leituras. Esses são os aspectos que norteiam a escolha pelo caminho da valorização da produção textual nas atividades passadas para ser produzidas em casa.

Para isso, produções textuais orais foram inseridas e todos os resultados pertinentes desse trabalho para promover a prática da representação e autonomia na comunicação, desde os anos iniciais escolares, foram colhidos de forma imediata, juntamente ao objetivo de se observar uma evolução surpreendentemente regular na vida dos alunos, no que diz respeito ao processo de planejamento de produção de textos oral.

A prática citada recebeu o nome de “Eu conto e tu reconta”, e transcorreu com as professoras regentes, no formato virtual, através da gravação de vídeos pelo celular, que seriam encaminhados para os alunos num grupo criado no aplicativo *Whatzapp*. Esses, por sua vez, foram pensados através do planejamento de sequencias didáticas que visavam trabalhar de forma lúdica e interdisciplinar com contação de histórias. Este trabalho foi realizado diariamente, sendo que cada sequência era desenvolvida dentro de uma quinzena, e ela era guiada por um conto,

Na primeira semana, trabalhamos a sequência do conto infantil “Uma Chapeuzinho Vermelho”, em que todas as atividades seriam norteadas por essa contação. O objetivo era conduzir a criança pelo seu primeiro contato com a produção escrita, através da observação da contação e realização da atividade proposta. O feedback da atividade era organizado pela distribuição das atividades de forma presencial para os pais e pela produção de vídeos dos alunos, junto com seus pais.

O projeto também serviu como técnica da reprodução visual/textual, do que eles tinham acabado de ouvir. Eram observadas autonomia, comunicação, criatividade, além de ser trabalhada a coordenação motora dos alunos que recontavam suas histórias através de desenhos. Foram trabalhadas as áreas como a emoção, a inteligência e a percepção, e todas eram transpassadas para o papel, dando oportunidade a professora de interpretar o estado emocional do aluno, seu sentimento no momento da atividade, dificuldade ou domínio, e até mesmo a observação de algum problema que o aluno esteja passando por fatores externos que poderia ser sanado apenas com a atenção e carinho dos docentes, ou encaminhado para o profissional competente.

Nesse espaço de liberdade de escrita, tudo é expressão, não há limites para a imaginação e essa produção deve ser incentivada, mesmo que de imediato a criança não tenha interesse em representar algo apenas querendo expor sua criatividade, explorando os efeitos que seus movimentos realizados produzem, dependendo dos estímulos dos professores para que haja a evolução no desenhar e passem a ter significados, até o desenhar e o escrever serem diferenciados.

Essa é a ideia que construímos sobre o primeiro plano de texto da criança, não deve ser exigido da criança que ele aprenda a escrever, mas, nos enquanto professores, precisamos ter a intenção de apresentar, desde o início da escolarização, a estrutura de plano de texto organizado para mediar esse processo que, por muitas vezes, tão conflituoso e doloroso na aprendizagem da criança. Para Adam (2005), o plano de texto tem um papel de grande relevância na composição do sentido, pois funciona como um elemento unificador da estrutura composicional do texto.

Para isso, é importante que o professor tenha práticas fundamentadas em concepções que possam contribuir para o desenvolvimento integral da criança. É preciso não só organizar o texto, mas as atividades que o antecedem, proporcionando à criança novas experiências, no sentido de explorar, conhecer, imitar, especialmente quando se trata da contação de histórias. Para

Hofmann (2001), a organização e o planejamento das atividades em sala de aula, proporcionam ao professor a reflexão de suas próprias ações. Para isso, o professor precisa de uma bagagem teórica, capaz de desenvolver a compreensão da criança, da sua formação no início da sua vida escolar.

Nesse sentido, a relação entre leitura e oralidade, permite o desenvolvimento da escrita, sendo o aluno o protagonista na produção textual, no processo de alfabetização. Na realização de atividades significativas e estratégicas, a fim de incentivarmos a apropriação da escrita e incluir o hábito da leitura nos alunos, deixando de lado a repetição mecânica, podemos perceber que o ler e escutar são um meio de alfabetização, pois os alunos passam a gostar de ouvir, criando o desejo de aprenderem sozinhos a lerem suas próprias histórias, adquirindo experiências significativas. É preciso considerar que a atividade oral pode ser entendida como atividade cotidiana, constantemente presente na vida da criança, desde os primeiros dias de vida. A linguagem oral se torna fundamental no aprofundamento da inserção das crianças nas diversas práticas sociais. Para o documento do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 119) “em algumas práticas, se considera o aprendizado da linguagem oral, como um processo natural, que ocorre em função da maturação biológica prescindem-se nesse caso de ações educativas planejadas com a intenção de favorecer essa aprendizagem”. Daí a importância da atividade relatada acerca da contação de histórias. A RCNEI coloca ainda que:

A construção da linguagem oral implica, portanto, na verbalização e na negociação de sentidos estabelecidos entre pessoas que buscam comunicar-se. Ao falar com os bebês, os adultos, principalmente, tendem a usar uma linguagem simples, breve e repetitiva, que facilita o desenvolvimento da linguagem e da comunicação (BRASIL, 1998, p. 125).

Levando em conta as experiências e as vivências das crianças, é preciso entender que elas olham de diferentes formas as situações vivenciadas por elas no cotidiano. A atividade aqui relatada pode ser entendida como um exemplo disso, quando associa a ideia de plano de texto à contação de histórias, uma atividade que, cotidianamente, está na vida da criança, mesmo fora da escola. Assim, o plano de texto precisa ser encarado como um enquadramento teórico e metodológico, como uma ferramenta indispensável na sala de aula, especialmente quando se trata da Educação Infantil. Para Cabral (2013, p. 32), o plano de texto pode ser considerado como “um princípio organizador da leitura”.

### **Considerações finais**

O plano de texto pode ser compreendido como um empreendimento subjetivo, que envolve intenções, objetivos, tanto por parte de quem escreve, quanto por parte de quem ler. Quando pensamos na sala de aula da educação infantil, é preciso considerar que as crianças são sempre interativas. Para Dorneles (2001, p. 103) “a criança expressa-se pelo ato lúdico e é através deste ato que a infância carrega consigo as brincadeiras”.

Nesse sentido, o relato de experiência analisado neste trabalho, nos faz perceber que a contação de histórias pode ser entendida como uma atividade capaz de organizar não só o plano de texto, mas a cabeça da criança. É preciso lembrar que a criança sempre tem algo a dizer, elabora interpretações do mundo que a cerca. No processo de contação de histórias, a criança pode assimilar uma relação dialógica, que pode ser determinante no desenvolvimento de sua oralidade. Assim, entendemos que o ensino tradicional deve perder terreno, especialmente na educação infantil, de forma que em sala de aula seja sempre considerada a modalidade escrita e falada da língua. O relato de experiência que analisamos neste trabalho é apenas um exemplo das muitas possibilidades de atividades lúdicas desenvolvidas nas salas de aula da educação infantil.

## Referências

- ADAM, Jean - Michel. 2008. **A linguística textual:** introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez Editora.
- ADAM, Jean - Michel. **La linguistique textuelle:** Introduction à l'analyse textuelle des discours. Paris: Armand Colin, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998, v. 3
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Educação é a base. Brasília: MEC, 2017.
- CABRAL, Ana. Lúcia. Tinoco. 2013. O conceito de plano de texto: contribuições para o processo de planejamento da produção escrita. **Linha d'água.** 26(2): 241-259.
- DORNELES, L. V. Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. In: CRADY, C. M.; KAERCHER, G. L. e SILVA, P. (Orgs.) **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. esp. ed. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 1999.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.
- MARQUESI, Sueli; ELIAS, Vanda; CABRAL, Ana Lúcia. **Planos de texto, sequências textuais e orientação argumentativa.** In: MARQUESI, Sueli; PAULIUKONIS, Aparecida; ELIAS, Vanda. **Linguística textual e ensino.** São Paulo: Contexto, 2017. P13- 32.
- MIGUEL, Emilio Sánche; PÉREZ, José Ricardo García; PARDO, Javier Rosales. **Leitura na sala de aula: como ajudar os professores a formar bons leitores.** Porto Alegre: Penso, 2012.

## A INFLUÊNCIA DA LINGUAGEM MANIPULADORA DA GRANDE MÍDIA BRASILEIRA NA REPULSA DA SOCIEDADE À POLÍTICA DE COTAS RACIAIS E MOVIMENTOS SOCIAIS

MARCHI, Cláudia de (UPF)<sup>1</sup>

### Noções introdutórias

Desde crianças, através do que ouvimos, lemos e aprendemos em casa e na escola construímos os sentidos que determinado tema assunto terá para nós; obviamente, ao longo da vida, através do estudo e leituras científicas, podemos mudar de concepções, entretanto, observando muitos adultos educados em meios preconceituosos, nota-se a reprodução de alguns dos preconceitos aprendidos, haja vista que, no que tange a determinadas questões, nunca se debruçaram a estudar ou, simplesmente, careceram de um meio educacional de qualidade.

Em muitas famílias é comum falar-se de diversos assuntos nas junções familiares, obviamente, nem sempre as opiniões manifestadas possuem respaldo científico, caso daquelas atinentes aos movimentos sociais, como o dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra que, nos anos 80 e 90, obtinha bastante atenção da grande mídia.

Entre 2003 e 2013, haja vista que o então governo federal expandiu a educação superior para os setores populares através do investimento maciço em vagas sociais e raciais, ampliando universidades públicas e escolas técnicas, (SOUZA, 2016, p. 85-99) ouvíamos, também, duras críticas à política de cotas raciais. Diziamos que elas tiravam de nós, futuros universitários brancos que estudavam em escolas privadas, a oportunidade de ingressarmos no ensino superior em consonância com nossos “méritos”. Parecia haver ali um medo dos mais desfavorecidos terem acesso ao capital cultural que deveria pertencer unicamente a uma pequena parcela da população.

---

<sup>1</sup> Graduada em Direito (UPF), especialista em Direito Constitucional (FESMP-RS) e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade de Passo Fundo (UPF). E-mail: claudiademarchi.adv@hotmail.com

Dentro do cenário da disputa entre bens materiais e imateriais (beleza, reconhecimento, prestígio e etc.) nosso país se subdivide em quatro classes específicas: a dos “endinheirados”, qual seja, a elite do dinheiro, classe dominante; a da classe média e suas frações dentre as quais estão os indivíduos que detêm a posse do capital cultural valorizado, ficando, portanto, num local intermediário entre a classe dominante e aqueles que não detêm privilégios; a classe trabalhadora, precária em sua maioria; e, por fim, a classe dos excluídos, situada abaixo da linha da dignidade. (SOUZA, 2016, p. 58-60).

Podemos dizer que os menos favorecidos não detêm liberdade, pois o indivíduo pobre não possui a possibilidade de realizar projetos de vida que possa valorizar, da mesma forma que não detêm as capacidades básicas necessárias para assumir o comando da própria vida, não sendo, portanto, agente de sua existência, mas “um sujeito paciente na loteria natural ou social, à mercê dá própria sorte, sem poder buscar a felicidade da maneira que gostaria de escolher”. (CORTINA, 2020, p. 153).

Todavia, assim como a linguagem nos molda, ela nos lapida. Na escola, na perspectiva da língua, do diálogo e da coconstrução de sentidos, através do estudo, da leitura e da oitiva atenta do conteúdo exposto pelos professores, podemos desgarrarmo-nos dos preconceitos aprendidos em casa e, sobretudo, tornamo-nos curiosos e aptos a questionar o que assistimos na televisão e lemos em matérias de jornais, bem como o nosso lugar na sociedade, entretanto antes do ingresso na escola, a criança já construiu um conjunto de conhecimento informal a partir de suas experiências e que constitui o seu sistema de crenças sobre o mundo tendente a influenciar profundamente a obtenção do conhecimento formal, que se dará de forma planejada pela aprendizagem escolar. (NÉBIAS, 1999, p. 138).

As questões que nos impulsionam são as seguintes: por que e por quais meios linguísticos constrói-se o preconceito de classe que faz com que adolescentes privilegiados por estudarem em escolas particulares passem a repudiar aqueles oriundos de escolas públicas e que, posteriormente- e não sem mérito- serão beneficiários de cotas raciais ou sociais em universidades públicas? E, indo mais adiante, na

luta por justiça e equidade social, por que grande parte dos jovens se tornam avessos aos movimentos sociais como o MST e MTST?

Através de uma pesquisa básica, vez que pretendemos gerar conhecimentos úteis para o avanço científico sem previsão de aplicação prática e, valendo-nos do procedimento bibliográfico (PRODANOV; FREITAS, p. 51-54, 2013), intentamos lançar uma luz sobre tais questões ao longo deste artigo.

### **Sobre as cotas raciais: algumas noções básicas**

No que tange a questão das cotas, Feres Júnior (2020) no estudo em do Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA) sobre o debate acerca das políticas de ação afirmativa de corte racial nos jornais Folha de S. Paulo e O Globo, cobrindo todos os textos publicados sobre o assunto em tais meios de comunicação ocorridos entre 2001 e 2012, desvela-nos que o argumento de que as cotas raciais “não levam em conta o mérito foi o segundo mais utilizado entre os argumentos contrários, aparecendo em 8,1% dos textos. Logo em seguida, vem o argumento de que as cotas seriam uma forma de discriminação às avessas (6,2%)”. (FERES JÚNIOR, 2020)

A ação afirmativa racial fora resolvida pelo Supremo Tribunal Federal no julgamento da ADPF 186, “que o partido Democratas (DEM) impetrou contra o programa de cotas da UNB, e cujo objetivo era declarar a inconstitucionalidade de todas as políticas de ação afirmativa de recorte racial no Brasil”. O Tribunal, unanimemente, afirmou a constitucionalidade de tais políticas públicas salientando que a Constituição de 1988 já continha previsões no sentido de reparação e justiça social. (FERES JÚNIOR, 2020)

A questão do mérito deve ser vista de duas perspectivas distintas, uma normativa e outra prática, ou seja, o mérito entendido como merecimento é um valor estimado por nossa tradição ocidental desde a antiguidade clássica. Entretanto, até o final do século 18 ele estava ligado às divisões hierárquicas nas quais o mérito de um ferreiro era diferente do mérito de um soldado ou de um nobre. Enfim, apenas na era moderna ele passa a ser ligado ao valor da igualdade que, por sua vez, “não parou na letra mais ou menos morta da lei”; ele se espalhou pelas visões de mundo e práticas sociais

encarando a desigualdade com o fito de igualar àqueles estavam alijados. (FERES JÚNIOR, 2020)

O Estado de Bem-Estar Social parte da ideia de que, sem uma igualdade material básica, é impossível que os cidadãos possam- de forma igual- gozar de seus direitos e exercer seus deveres sociais, via de consequência, “qualquer óbice que se coloque no caminho de alguém e que não encontre justificação em termos dessa igualdade moral é injusto e, assim, objeto potencial de uma política pública reparatória”. (FERES JÚNIOR, 2020). Didaticamente, esclarece-nos o autor:

Isso pode parecer complicado se colocado nesses termos teóricos, mas podemos usar exemplos ilustrativos bem simples. O fato de mulheres receberem salários menores que homens ao exercer a mesma função laboral é algo injustificável dentro do sistema jurídico-moral no qual vivemos. O fato de ser mulher não pode ser usado como justificativa para menor pagamento. Da mesma forma, uma pessoa ser preterida em uma entrevista de emprego por ser negra é algo injustificável, a não ser que assumamos uma premissa racista de que negros são em média piores que brancos. Ao traduzirmos esses exemplos para a linguagem do mérito fica clara a conexão desse conceito com o de igualdade. Não há mérito algum em um homem ganhar mais que uma mulher pelo mesmo trabalho. Se isso acontece não se trata de mérito, mas de injustiça. Da mesma forma, não há mérito algum em vencer um concurso para um emprego de um concorrente negro que foi preterido por racismo ou discriminação. Mais uma vez, a vitória não constitui mérito mas um privilégio injustificado.

Logo, inexistente mérito em privilegiado que teve, graças à sua família, condições financeiras para estudar em escolas particulares de qualidade, sem necessitar trabalhar, e, assim, classificar-se num vestibular, na frente de candidatos “que não tiveram outra escolha a não ser cursarem escolas públicas de qualidade ruim” (FERES JÚNIOR, 2020). E nesta questão residia a realidade do ensino superior público brasileiro antes da criação das cotas onde os rebentos da classe média, mormente brancos, emergiam em massa nos melhores postos do ensino superior em detrimento dos candidatos de origem pobre e negros.

Entretanto, a existência das cotas raciais, bem como a existência de alguns movimentos sociais, tais como o dos

Trabalhadores Rurais Sem-Terra e dos Trabalhadores Urbanos Sem-Teto são objeto de repúdio por muitos jovens e adolescentes que se interessam- de pouco a nada- a conhecer tais movimentos, principalmente por não se identificarem com eles, haja vista seus privilégios, mas também por, desde crianças, serem ouvintes e, posteriormente, leitores de uma mídia elitista a favor da manutenção do status quo e contrária ao que elide o mainstream, posto que “advoga” em prol dos interesses da elite do dinheiro que é ferrenhamente aplaudida pela elite do capital cultural que sente-se ameaçada quando negros e pobres emergem à sua posição acadêmica por meio das cotas.

Quem não se recorda da festinha “se nada der certo” promovida pela Instituição Evangélica de Novo Hamburgo (IENH), localizada na região metropolitana de Porto Alegre? Em que os alunos se vestiram de atendentes de lojas e supermercados, empregadas domésticas, pizzaiolos, churrasqueiros, motoboys, garis, moradores de rua e etc. (BRUM, 2017). Tais jovens foram ensinados e, porque não dizer, manipulados, a crerem que alguns postos de trabalho correspondem ao fracasso, logo, ter como colegas filhos de pessoas cujas carreiras eles consideram símbolo da derrocada, pode soar incomodativo, impertinente, posto que tais jovens estariam ocupando um espaço que, lhes fizeram crer, pertence unicamente a eles.

Diante destes fatos, socorrendo-nos em Charaudeau e no sociólogo brasileiro, Jessé Souza, pretendemos, através da leitura de algumas matérias jornalísticas de caráter, teoricamente, informativo, (2001, MEDINA apud SILVA, p. 4)<sup>2</sup>, aferirmos as inferências advindas de tais textos, que, somados a outros com os mesmos vícios, são capazes de influenciar o pensamento de jovens privilegiados, do ponto de vista social e acadêmico, a serem contrários aos movimentos que pugnam por equidade social, entendida aqui como

---

<sup>2</sup> Valer-nos-emos dos conceitos de Medina sobre os quatro grandes grupos de textos jornalísticos, em cujos conceitos estão inclusos os textos não-linguísticos (charges, fotos) e mistos (palavras cruzadas, mapas, tiras):

1. Informativo: há o relato dos fatos da maneira mais objetiva possível;
2. Interpretativo: há a interpretação dos fatos, além da informação;
3. Opinativo: há a expressão de um ponto de vista a respeito de um ou mais fatos;
4. Entretenimento: há informações com o objetivo de distração dos leitores.

algo que transcende a igualdade e tem sua base na necessidade de tratar diferentemente os desiguais na medida de sua desigualdade (MAÇALAI; STRÜCKER, 2018).

### **Os termos utilizados nos textos jornalísticos e o sentido implícito dos enunciados**

Analisemos a título meramente ilustrativo a linguagem utilizada na matéria intitulada “Sem-Teto invadem casas na Vila Mariana: hoje, o bairro já soma pelo menos seis invasões” publicada em 22 de abril de 2014 na Revista Exame (CAMBRICOLI, 2014) e a publicada no Canal Rural (2016), chamada “MST volta a invadir área no Rio Grande do Sul” de novembro de 2016. O tema seria infundável se levarmos em consideração tantos artigos que trazem à baila certa demonização dos movimentos sociais por parte da grande mídia, por exemplo:

O texto “Vandalismo no campo ‘O MST é a nossa Al-Qaeda’”, publicado no blog do jornalista Reinaldo Azevedo, no sítio eletrônico da revista Veja, de fevereiro de 2017, é bastante ilustrativo dos motivos que nos instigaram a desenvolver este trabalho. O jornalista, sem delongas e análises críticas, refere-se ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) como organização “terrorista” e “indústria de produzir ideologia e mentiras”. O texto publicado em fevereiro é uma versão continuada de “MST e o Terrorismo Oficializado”, que foi ao ar no mesmo blog em novembro de 2009, acirrando os ânimos nas redes sociais contra os dirigentes do movimento, sobretudo João Pedro Stedile. Na mesma direção, “Pneus, Paralisações e Vandalismo”, artigo de Denis Rosenield, veiculado em sua coluna no jornal Zero Hora, em maio de 2017, na matéria o MST e o MTST (Movimento dos Trabalhadores Sem Teto) são apresentados como “especialistas em violência”. A ideia defendida por Azevedo e Rosenield de que os movimentos sociais reivindicatórios são graves ameaças à ordem e à propriedade é propagada em demasia, sob diferentes nuances, nos meios de comunicação de massa, sendo reproduzida à exaustão em diferentes contextos sociais. E na era da pós-verdade, o apelo popular provocador de tais notícias se apresenta mais relevante do que a análise acurada dos fatos. (ZUIN, 2018, p. 59)

A *priori*, no que tange as matérias jornalísticas citadas, chamamos a atenção o termo “invasão” e o quanto seu uso é recorrente. O termo invadir subentende violência e o uso de força, todavia, nem o movimento dos trabalhadores sem-terra, nem o dos trabalhadores sem-teto “invadem” propriedades, pois isso subentenderia a existência de moradores ou de proprietários, no caso do latifúndio, trabalhando na terra. E não é isso que ocorre: o movimento ocupa imóveis vazios e terras improdutivas e, mais do que isso, o faz com respaldo legal e baseado no princípio constitucional da função social da propriedade.

Inicialmente, pensemos no que significa ler.

Contentamo-nos com o conceito de Campos (2009 apud PEREIRA; SILVA, p. 58-59): “[...] ler consiste, essencialmente, num processo de construir cognitivamente uma espécie de código mental a partir de um código escrito [...] ler não é adivinhar, é decodificar e compreender”

Ao mesmo tempo, de acordo com a pragmática de Wittgenstein e dos anglo-saxões, os enunciados detém um sentido implícito que o interlocutor ou o auditório devem descobrir por inferência, estando aí explicitado o seu chamado efeito ilocutório—uma possível marca da manipulação. (CHARAUDEAU, 2020, p. 67).

Para Charaudeau (2020, p. 67), a opinião pública é reivindicada, na maioria das vezes, pelas palavras políticas, pelas pesquisas e pelas mídias e se alimenta de todos os discursos que circulam no espaço social, especialmente daqueles dos atores políticos. Sobre os últimos diz-nos o linguista especialista em Análise do Discurso: “Estes sabem bem disso, e usam de todas as estratégias possíveis para persuadir e seduzir seu público. Mas as mídias não ficam atrás, pois, mesmo que não o façam voluntariamente, contribuem para esse jogo manipulador.”

A Pragmática nos traz as distinções entre significação e sentido e frase e enunciado. Fiorin (2010, p. 168) nos diz que a “frase é um fato linguístico caracterizado por uma estrutura sintática e uma significação calculada com base na significação das palavras que a compõem”, enquanto o enunciado seria a frase somada às informações depreendidas da situação contextual em que é enunciada.

Isto posto, dependendo da situação, a mesma frase pode apresentar enunciados distintos, ou seja, a significação reside no conceito de frase, enquanto o sentido se correlaciona ao conceito do enunciado: este depende das circunstâncias contextuais e situacionais para ser obtido. (FIORIN, 2010, p. 168)

No caso do uso da escolha do termo “invasão” nas matérias fica subentendido uma ação ilegal por parte dos movimentos sociais referenciados. Corrobora nossa constatação o pensamento do autor de *Análise Crítica da Narrativa*, Motta (2005):

Quem narra tem algum propósito ao narrar, nenhuma narrativa é ingênua. A análise deve, portanto, compreender as estratégias e intenções textuais do narrador, por um lado, e o reconhecimento (ou não) das marcas do texto e as interpretações criativas do receptor, por outro lado. A ênfase está no ato de fala, na dinâmica de reciprocidade, na pragmática comunicativa, não na narrativa em si mesma.

O sentido de um enunciado não é dado de forma antecipada e é construído através de um processo de semiotização: de transformação e de transação. No primeiro processo está a ação de transformar o “mundo a significar” em “mundo significado” através de categorias que identificam os seres no mundo e os nomeia, que aplica aos seres propriedades e qualifica-os, que descrevem suas ações, narrando-os, que fornecem os motivos de suas ações, argumentando e que avaliam essas propriedades, modalizando.

O ato de informar descreve (identifica-qualifica fatos), conta (reporta os acontecimentos) e explica (dando as causas dos fatos e acontecimentos). O processo de transação, por sua vez, envolve a significação pessoal dada ao ato por aquele que produz o discurso: no ato de informar um fornece a informação que o receptor, teoricamente não tem, e este, por sua vez deve receber, compreender e interpretar o que recebe, logo, conseqüentemente, sofrerá mudanças em relação ao seu estado inicial de conhecimento, aquele que tinha, exemplificativamente, antes de ter lido determinada matéria jornalística. (CHARAUDEAU, 2019, p. 41).

Através da análise dos textos jornalísticos poderemos depreender as intenções comunicativas do jornalista, cientes que estamos de que as significações dependerão não apenas do sentido

dado por ele (intenção), como da recepção, ou ausência dela, por parte do leitor. No jornalismo há uma distinção entre o que se diz (a informação objetiva de cada notícia) e o que se comunica, sendo que está pode ser bem diferente do conteúdo proposicional do enunciado, residindo aí o conteúdo implícito, denominado implicatura. (MOTTA, 2004).

Grice, constatando eventuais divergências entre a significação de uma frase e o sentido enunciado por ela formulou o conceito de implicaturas que nada mais são do que as inferências advindas dos enunciados. Para o autor a noção de implicatura é mais abrangente do que a de implicação, pois abarca as inferências obtidas através de expressões linguísticas, do contexto e dos conhecimentos prévios do falante, incluindo aqui, dos leitores (FIORIN, 2010. p. 176). O autor distinguiu as implicaturas convencionais das implicaturas conversacionais.

Segundo o filósofo da linguagem autor da Teoria da Comunicação enquanto dois indivíduos dialogam existem leis implícitas regendo o ato comunicativo, de forma que os interlocutores se comunicam de acordo com o princípio da cooperação que foi sistematizado em máximas e submáximas (COSTA, 2009): a) máximas da quantidade: a contribuição deve conter o tanto de informação exigida, não mais que isso; b) máximas da qualidade (da verdade): que a contribuição seja verídica, que não se afirme o que é falso ou o que não se pode provar; c) máximas de maneira: ser claro, evitar ser ambíguo, não ser inutilmente prolixo, não exprimir-se de maneira obscura; d) máxima da relação: ser pertinente, falando o que é concernente ao assunto tratado. (FIORIN, 2010, p. 177).

Na “chamada” da matéria “MST volta a invadir área no Rio Grande do Sul” está escrito o seguinte: “Cerca de 500 pessoas ligadas ao movimento invadiram o Horto Florestal Carola na madrugada desta segunda, para pressionar pela destinação da área à reforma agrária”. Apenas através da sua leitura integral constata-se o seguinte:

Cerca de 500 pessoas ligadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) invadiram, na madrugada desta segunda, dia 14, o Horto Florestal Carola, da Companhia Estadual de Distribuição de

Energia Elétrica (Ceee), situado no município de Charqueadas, na região Metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. A ocupação tem como objetivo pressionar para o cumprimento de Termo de Compromisso assinado, ainda em 2014, pela Ceee e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra).

De acordo com o MST, o documento revela o interesse do Incra em comprar o horto, que tem 1.080 hectares, para assentar famílias acampadas no estado. Para isto, a Ceee precisaria retirar a vegetação e tocos de árvores do local, onde também havia embalagens cheias e com resíduos considerados tóxicos.

Apesar de constar, novamente, o termo “invadiram” fica explicitado que a ocupação teve base legal, vez que os membros do movimento intentavam pressionar o INCRA e a CEEE a cumprirem um termo de compromisso outrora assinado e que beneficiaria inúmeras famílias que lá seriam assentadas. No entanto, será que todos leem e compreendem o que consta na matéria, tendo em vista os preconceitos que trazem consigo?

Não podemos, em hipótese alguma, olvidar do fato de que o INAF (Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional) computou que os analfabetos funcionais brasileiros dividem-se em 8% que são absolutamente analfabetos, pois não conseguem ler palavras, frases ou números telefônicos e 21% que tem dificuldade para identificar ironias e sarcasmo em textos curtos e realizar operações simples, como cálculo de dinheiro (LOURENÇO, 2020), logo nada do que foi escrito é claro para boa parte dos brasileiros, incluindo os que não conhecem os gêneros de escritura jornalística e os que não têm nenhum conhecimento jurídico. Segundo Jesse Souza (2017, p. 214):

A história da sociedade brasileira contemporânea não pode ser compreendida sem que analisemos a função da mídia e da imprensa conservadora. É a grande mídia que irá assumir a função dos antigos exércitos de cangaceiros, que é assegurar e aprofundar a dominação da elite dos proprietários sobre o restante da população.

Enfim, a repulsa a movimentos sociais e ações que busquem e pugnem por igualdade social seja inerente a maior parte da nossa elite e classe média “aporofóbicas” (CORTINA, 2020, p. 28)<sup>3</sup>, cabe-nos

---

<sup>3</sup> Adela Cortina, em um artigo publicado em 2000, submeteu à Real Academia Espanhola uma caracterização do neologismo aporofobia para que fosse inserido no Dicionário da Língua

afirmar que somente o conhecimento elide a ignorância, mas, eis aqui uma tragicomicidade: para conhecer, para estudar, há de haver liberdade de pensamento. Para aprender o ser humano precisa abandonar o que fora aprendido em outros tempos e isso, infelizmente, não são muitos que estão dispostos a fazer, porém é dever da escola, incentivar os estudantes a buscar conceitos científicos e libertarem-se daqueles que trouxeram de casa.

Cabe ao ensino escolar, sem desfazer-se da bagagem de aprendizado que o aluno traz de casa, leva-lo a reconceitualizações e, principalmente, “desenvolver formas de pensar que se estendam para outras áreas e para situações que transcendem a sala de aula”. (NÉBIAS, 1999, p. 139).

Para o filósofo e linguista Frédéric François, pioneiro em trazer as “questões teóricas de Bakhtin e do Círculo para discutir a linguagem da criança, com vistas à compreensão mais ampla da natureza e do funcionamento da linguagem humana” (FRANÇOIS, 2004, p. 25 apud DEL RÉ; HILÁRIO; VIEIRA, 2021), quando a criança aprende a falar o processo não ocorre da língua diretamente para a fala, mas da incorporação dos discursos dos outros para o seu, ou seja, há uma relação dialógica mediante a qual, dentre outras coisas, por meio da fala do outro a ela dirigida, que a criança realiza a apropriação languageira e, com ela, conforme salientamos, todos os preconceitos e ideias frágeis que podem ser por elas assimiladas.

## **O movimento dos trabalhadores rurais sem-terra e a legislação brasileira**

Em 1966, paralelamente ao Pacto Internacional dos Direitos Cívicos e Políticos, com a intenção de buscar a juridicização da Declaração Universal de 1948, surgia o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, o PIDESC que não impôs aplicabilidade a tais direitos, mas sua realização progressiva que deveria se dar num curto espaço de tempo, pois tais direitos dependem de recursos econômicos do Estado para serem implementados. (JÚNIOR, 2006, p. 143-146).

---

Espanhola onde deveria constar que tal palavra significa ódio, repugnância ou hostilidade ante o pobre, o sem recursos, o desamparado.

Evidente a relação do pacto ou, mais especificamente dos direitos econômicos, sociais e culturais, com a problemática da distribuição de terra que se encontra prevista em seus artigos 6º e 11º. O primeiro classifica o trabalho como um direito humano de forma que, conseqüentemente, o direito de trabalhar na terra e dela tirar seu provimento consta como dever do Estado. Tal fato vai ao encontro do previsto no artigo 5º, inciso XIII da nossa Constituição Federal que prevê o livre exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, desde que se atenda as qualificações profissionais eventualmente previstas em lei. Conseqüentemente, não há que se questionar a constitucionalidade da luta dos trabalhadores sem-terra (JÚNIOR, 2006, p. 153-155), em que pese o movimento, desde sua fase inicial, seja seguidamente atacado pela mídia e, conseqüentemente, por uma parcela manipulada da população brasileira.

O pacto também prevê o direito de cada pessoa de se proteger contra a fome e “a obrigação que os Estados-Partes têm de concretizar medidas de reforma agrária que assegurem a exploração e a utilização dos recursos naturais de forma mais eficiente” (JÚNIOR, 2006, p. 155). Basicamente, tal reforma se constitui na reorganização das terras agrárias de forma que grandes áreas detidas por poucos sejam divididas em porções menores e distribuídas a pessoas que necessitam da terra para dela tirar seu sustento, mas que não conseguiriam tal feito sem a atitude estatal.

No que tange a tal “atitude”, convém trazeremos alguns números: durante o primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), graças a pressão popular e visando dirimir os conflitos no campo, 288 mil famílias foram assentadas, já, no primeiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, foram cerca de 381 mil famílias. Tais números começaram a decrescer nos mandatos subsequentes do Partido dos Trabalhadores e, após o golpe parlamentar de 2016, durante o governo de Michel Temer, apenas 10 mil famílias foram beneficiadas com a reforma agrária. Este foi o pior número dos últimos 24 anos. (CATTELAN; MORAES, ROSSONI; 2020, p. 143).

Jair Messias Bolsonaro, eleito em 2018, sequer citou o termo reforma agrária em seu “plano” de governo<sup>4</sup>. (CATTELAN; MORAES, ROSSONI; 2020, p. 147) e, inclusive, comemorou o “ostracionismo” do movimento durante o seu governo (MARQUES, 2021). O atual presidente segue o modelo neoliberal segundo o qual o Estado não deveria intervir nas relações sociais exceto para garantir a propriedade privada, ou seja, ele atua por meio da repressão com vistas a conter conflitos que ponham sob ameaça a ordem social. (FERREIRA, 2012, p. 46). O neoliberalismo “trabalha” para sustentar os valores capitalistas da elite endinheirada, enquanto a mídia “trabalha” em prol desta e de seus valores. No atual momento histórico o país conta com um governo que trabalha contra os desabonados: 49,6 milhões de brasileiros estão em situação de insegurança alimentar moderada ou grave. (GUIMARÃES, 2021)

Embora o MST tenha começado a se constituir na década de 70 quando camponeses resistiam as propostas de colonização por parte do governo que não tinha a intenção real de mudar a estrutura fundiária do país, foi coincidindo com o fim do período do golpe cívico-militar, nos anos 80, que o movimento se constituiu oficialmente. De acordo com seus dirigentes, seu marco inicial ocorreu em 1979 com a ocupação da Fazenda Macali em Ronda Alta no Rio Grande do Sul.

O movimento se diferenciou daqueles que ocorreram entre 1960 e 1990 por ter se definido como um movimento nacional, com maior força e poder de resistência e, também, por se construir um movimento familiar do qual participam mulheres, homens, adultos e jovens. (FERREIRA, 2012, p. 14). Sua fundação oficial ocorreu em janeiro de 1984, na cidade de Cascavel, no Estado do Paraná durante o 1º Encontro Nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, com 80 representantes de 13 estados. (STEDILE, 2012, p. 177).

O movimento, de regra visto com maus olhos pela elite e pela classe média que ela manipula através dos meios de comunicação de massa, declarou naquele encontro que reivindicariam e desejavam conquistar os seguintes tipos de terras:

---

<sup>4</sup> “Em 20 de fevereiro de 2020, Bolsonaro publicou o Decreto nº 10.252, que extinguiu cargos e funções do INCRA, exonerando e dispensando funcionários” (BRASIL, 2020). (CATTELAN; MORAES, ROSSONI; 2020, p. 158).

- 1 Terras de multinacionais
- 2 Terras de latifúndios extensivos
- 3 Terras do Estado
- 4 As terras mal aproveitadas
- 5 As terras que estão na mão de quem não precisa delas e que não são agricultores. (STEDILE, 2012, p. 179).

Vê-se que o movimento sempre atuou com base no art. 5º da Constituição Federal (BRASIL, 1988) que, além de assegurar, em seu *caput*, a igualdade de todos perante a lei, o direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, impõe que esta cumpra a sua função social. Entretanto, é no capítulo intitulado “Da Política Agrícola e Fundiária e da Reforma Agrária”, que o constituinte originário especificou o que significa tal função:

Art. 186. A função social é cumprida quando a propriedade rural atende, simultaneamente, segundo critérios e graus de exigência estabelecidos em lei, aos seguintes requisitos:

- I - aproveitamento racional e adequado;
- II - utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente;
- III - observância das disposições que regulam as relações de trabalho;
- IV - exploração que favoreça o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores.

Convém ressaltar que, no Programa Agrário PT de 1989, estava previsto que no Nordeste, seria dada “prioridade à desapropriação de terras dos grandes proprietários localizadas nas margens de rios e açudes e nas áreas de vazante, para assentar pequenos produtores e promover a produção irrigada de alimentos destinados à população da região” (STEDILE, 2012, p. 185). Todos os migrantes tiveram mais esperança depois de 1984 e com a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Como se depreende do *caput* do artigo 186 da Constituição Federal de 1988 a mudança conceitual formal do direito de propriedade fundiária, juntamente com as salvaguardas das terras indígenas e quilombolas dependem de normas regulamentares de política agrária e das regras de administração pública, pois sem estes princípios constitucionais restam ineficazes. (DELGADO, apud MATTEI, 2017, p. 99). Entretanto, a Lei Agrária vigente (Lei nº

8629/93) regulamenta unicamente o primeiro tópico do art. 186, definindo o conceito de “grau de utilização” e de “grau de eficiência” que, teoricamente deveriam ser atualizados pelo menos a cada 10 anos, ao mesmo tempo dos Censos Agropecuários, todavia, desde 1973 não há atualização. (DELGADO, apud MATTEI, 2017, p. 105).

A lei supracitada estabelece que o grau de utilização da terra deverá ser igual ou superior a 80% (oitenta por cento), calculado pela relação percentual entre a área efetivamente utilizada e a área aproveitável total do imóvel e, com base em alguns critérios, o grau de eficiência na exploração da terra deve ser de 100%. (BRASIL, 1993). Números que embasam o proceder do movimento e sua perseverança na luta por uma sociedade menos desigual e mais justa, na luta pelo cumprimento de direitos previstos em pactos internacionais e na Constituição Federal.<sup>5</sup>

De acordo com Plínio de Arruda Sampaio, “a realização da reforma agrária pressupõe a presença de forças sociais capazes de mobilizar força suficiente para vencer a resistência dos grupos econômicos e sociais que resistem à mudança do *status quo*”. O advogado e ativista político também nos advertia que, “sob a liderança do latifúndio e das grandes empresas agroindustriais, a reforma agrária é combatida de maneira sistemática e implacável pelos segmentos da sociedade que dependem da super exploração do trabalho no campo e na cidade” (SAMPAIO, apud ROCHA, 2013, p. 449), a grande mídia brasileira, por sua vez, colabora com tais interesses “satanizando” o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra há quase quarenta anos.

### **Uma conclusão inconclusa**

Em que pese a escola possa fomentar a reconceitualização de ideias que os alunos trazem ao chegarem nela, através de conceitos

---

<sup>5</sup> É necessário a democratização da terra, haja vista que ela é “um bem fundamental da natureza que não pode estar aprisionada pela propriedade privada absoluta, em que o proprietário faz o que quiser”, posto que ela não é fruto do trabalho de uma pessoa ou outra, conseqüentemente ninguém pode ter propriedade ou posse absoluta sobre ela, estando ambas na dependência do cumprimento da sua função social: existindo o latifúndio, nunca viveremos numa sociedade democrática. (STEDILE, 2012, p. 189).

científicos, não se pode olvidar que adultos e jovens são bombardeados por matérias jornalísticas tendenciosas e que fomentam o preconceito contra movimentos sociais e ações afirmativas. Dependendo do meio familiar do aluno, mais difícil é, para ele, libertar-se de conceitos tacanhos e preconceituosos.

Uma possível solução seria o ensino de Direito Constitucional nas escolas em variados níveis para que as crianças e adolescentes não apenas saíssem da escola cientes dos seus direitos e deveres enquanto cidadãos, mas dos direitos e deveres de todos os demais. Uma gama de pessoas cientes do que significa equidade e de quais são os direitos fundamentais e objetivos de nossa República Federativa e Estado Democrático de Direito dificilmente se erigiria contra os movimentos sociais e as cotas raciais enquanto ação afirmativa que visa dirimir desigualdades históricas.

## Referências

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.629 de 25 de fevereiro de 1993. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8629.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8629.htm). Acesso em: 07 jun. 2021.

BRUM, Maurício. Se nada der certo: o que a controvérsia das fantasias em escolas diz sobre nós mesmos. **Gazeta do Povo**, Porto Alegre, 07 jun. 2017. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:pBNGmEqTiqsJ:https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/se-nada-der-certo-o-que-a-controversia-das-fantasias-em-escolas-diz-sobre-nos-mesmos-e8t37sgwjz0of1vq6a61nnxfq/+&cd=10&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 23 dez. 2023.

CAMBRICOLI, Fabiana. **Revista Exame**. Sem-Teto invadem casas na Vila Mariana: Hoje, o bairro já soma pelo menos seis invasões. 22 abr 2014. Disponível em: <https://exame.com/brasil/sem-teto-invadem-casas-na-vila-mariana/>. Acesso em: 23 dez. 2021.

CAMPOS. Jorge. Leitura, cognição e inferência, In: **PEREIRA, V; SILVA, A. Leitura e cognição: teoria e prática nos anos finais do ensino fundamental**. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 58-59, 2009.

CANAL RURAL. **MST volta a invadir área no Rio Grande do Sul. Canal Rural.** 14 nov 2016. Disponível em:

<https://www.canalrural.com.br/noticias/mst-volta-invadir-area-rio-grande-sul-64664/>. Acesso em: 23 dez. 2021.

CATTELAN, Renata; MORAES, Marcelo Lopes de; ROSSONI, Roger Alexandre. A Reforma agrária nos ciclos políticos do Brasil (1995-2019). **Revista Nera.** Presidente Prudente, v. 23, n. 55, p. 138-164, set./dez./2020 ISSN: 1806-6755. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/viewFile/6907/5802>

. Acesso em: 15 dez. 2021.

CHARAUDEAU, Patrick. **A conquista da opinião pública:** como o discurso manipula as escolhas políticas. Tradução Angela M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2020.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias.** Tradução Angela M. S. Corrêa. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

CORTINA, Adela. **Aporofobia, a aversão ao pobre:** um desafio para a democracia. Tradução Daniel Fabre. São Paulo: Contracorrente, 2020.

COSTA, J. C. A Teoria inferencial das implicaturas: descrição do modelo clássico de Grice. **Letras de Hoje**, v. 44, n. 3, 9 set. 2009. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/5758/4178>. Acesso em: 1 maio 2021.

DEL RÉ, A; HILARIO, R. N.; VIEIRA, A. J. A linguagem da criança na concepção dialógico-discursiva: retrospectiva e desafios teórico-metodológicos para o campo de Aquisição da Linguagem.

**Bakhtiniana.** Revista de Estudos do Discurso, v. 16, p. 12-38, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/bak/a/dRS98pVJT4mJdmcc7JvkjyB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2022.

FERES JÚNIOR, João. O lugar do mérito no debate sobre as cotas raciais. **Jornal da USP Especial.** 04 set 2020. Disponível em:

<https://jornal.usp.br/especial/o-lugar-do-merito-no-debate-sobre-as-cotas-raciais/>. Acesso em: 20 dez. 2021.

FERREIRA, Sonia Maria. **A Mídia e o MST:** heróis e vilões na trama do discurso jornalístico. 2012. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/14749>. Acesso em: 15 dez. 2021.

- GUIMARÃES, José. Com Bolsonaro, o Brasil voltou ao mapa da fome. **Carta Capital**. 15 jul 2021. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniaofrente-ampla/com-bolsonaro-o-brasil-voltou-ao-mapa-da-fome/>. Acesso em: 15 dez. 2021.
- JÚNIOR, Wilson Rodrigues Ataíde. **Os direitos humanos e a questão agrária no Brasil**: a situação do Sudeste do Pará. Brasília: Editora Universidade de Brasília: 2006.
- LOURENÇO, Tânia. Escolas brasileiras ainda formam analfabetos funcionais. **Jornal da USP**. São Paulo, 13 nov. 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/escolas-brasileiras-ainda-formam-analfabetos-funcionais/>. Acesso em: 15 dez. 2021.
- MAÇALAI, Gabriel; STRÜCKER Bianca. O princípio da igualdade aristotélico e os seus debates atuais na sociedade brasileira. CONGRESSO BRASILEIRO DE PROCESSO COLETIVO E CIDADANIA, n. 6, p. 684-702, out./2018. ISSN 2358-1557. Disponível em: <https://revistas.unaerp.br/cbpcc/article/download/1258/1058>. Acesso em: 20 dez. 2021. **Anais...**
- MATTEI, Lauro (Org.). **Reforma Agrária no Brasil**: trajetória e dilemas. Florianópolis: Editora Insular, 2017.
- MARQUES, Hugo. **Bolsonaro comemora ostracismo do MST**: Presidente diz que estratégia de esvaziar o poder do movimento foi bem-sucedida. Revista Veja. 26 set 2021. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/bolsonaro-comemora-ostracismo-do-mst/>. Acesso em: 23 dez. 2021.
- MOTTA, Luiz Gonzaga. Jogos de linguagem e efeitos de sentido da comunicação jornalística. Revista Estudos em Jornalismo, Florianópolis - SC. v. 1, n. 2, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/2077>. Acesso em: 04 maio 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>. ISSN 1984-6924.
- MST. **O MST**: nossa história. Disponível em: <https://mst.org.br/nossa-historia/inicio/>. Acesso em: 06 jun. 2021.
- NÉBIAS, Cleide. Formação dos conceitos científicos e práticas pedagógicas. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**. 1999, v. 3, n. 4. p. 133-140. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-32831999000100011>>. Epub 16 Jul 2009. ISSN 1807-5762. <https://doi.org/10.1590/S1414-32831999000100011>. Acesso em: 9 fev. 2022.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REYES, Graciela, La pragmática lingüística, montesinos, Barcelona, 1994, p. 60-65. In: MOTTA, Luiz Gonzaga. Jogos de linguagem e efeitos de sentido da comunicação jornalística. Revista Estudos em Jornalismo, Florianópolis - SC. v. 1, n. 2, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/2077>.

Acesso em: 04 maio 2021. ISSN 1984-6924. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>.

ROCHA, Herivelto Fernandes. Disputa territorial, conceitualização e atualidade da reforma agrária no Brasil. GeoGraphos. **Alicante: Grupo Interdisciplinario de Estudios Críticos y de América Latina (Giecryal) de la Universidad de Alicante**, v. 4, n. 50, p. 433-462, 28 marzo 2013.

STEDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária no Brasil: programas de reforma agrária- 1946-2003**. São Paulo: Expressão Popular, 2. ed., 2012.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SOUZA, Jessé. **A radiografia do golpe**. Rio de Janeiro: Leya, 2016.

SILVA, Pollyanna Honorata. **Os gêneors jornalísticos e as várias faces da notícia**. 2007. 141 f., p. 4. Dissertação (Mestrado em Linguística Letras e Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/15506>. Acesso em: 01 maio 2021.

ZUIN, Aparecida Luzia Alzira. A mídia e sua relação com os movimentos sociais pelo direito à terra: “criminalização e estrutura de poder”. **Estudos em Jornalismo e Mídia**, v. 15, n. 2, jul./dez. 2018.

ISSN 1984-6924. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1984-6924.2018v15n2p58>. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/download/1984-6924.2018v15n2p58/38320>. Acesso em: 23 dez. 2021.

## A MEMÓRIA EM SALA: A UTILIZAÇÃO DA CONCEITUAÇÃO DE MEMÓRIA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

PASTRELLO, Douglas (UEM) <sup>1</sup>; BORGES, Daniel Sartori (UEL) <sup>2</sup>

### Introdução

A teoria da história encontra cada vez mais espaço na historiografia com novos conceitos e reutilizações de outros antigos. Entretanto, é preciso pensar em como utilizar, aplicar e ensinar esses conceitos na educação de base. Assim sendo, este capítulo pretende dissertar acerca da importância do conceito de memória para história, partindo de sua conceituação e significado e sua correlação ao ensino de História. Logo, será utilizado de autores que tecem conclusões sobre a memória e de que forma podemos compreendê-la a partir da lente histórica e da sala de aula.

Uma das definições da palavra “memória”, segundo o dicionário de Oxford, se dá como a “faculdade de conservar e lembrar estados de consciência passados e tudo que se associe aos mesmos”. Essa definição se embrulha e abraça com a História, especialmente a história oral que parte do princípio narrativo de um indivíduo, crenças populares passadas ao longo do tempo ou de um coletivo que parte de uma mesma premissa identitária.

Entretanto, há outro significado tão abrangente quanto e ainda mais permutado com a disciplina da História: a memória enquanto história. Cotidianamente utilizamos do termo para questões que remetem a história de um lugar ou pessoa, tal como a “memória de ente falecido”, ou a “memória de um determinado lugar”. Mas, o que de fato significa essa aplicação do termo? Há uma gama de significados possíveis, por exemplo, ao afirmarmos que tal situação “mancha a memória de alguém”, afeta a lembrança do caráter daquela pessoa e seu impacto nas pessoas que a sucedem; em outra instância temos a ideia de “honrar a memória” que impacta em celebrar a história de vida e feitos de algo ou alguém. Esses significados estão mergulhados no presente e possuem um uso

---

<sup>1</sup> Mestre pela Universidade Estadual de Maringá e doutorando em História, também pela UEM. Email: douglas@pastrello.net

<sup>2</sup> Mestre pela Universidade Estadual de Londrina. Email: danielsborges.h@gmail.com

coloquial prático facilmente assimilado pelas pessoas no dia a dia. Todavia, o significado implícito em “memória” não deixa de ser nebuloso à medida que significa diversas coisas e se relaciona de diferentes maneiras positivas e negativas com a cultura.

Apesar disso, todos fazem parte de uma rede de significados que se referem ao passado: independente do significado atribuído, utilizado, a memória se refere a questões que se encontram em atos e ocasiões que já se passaram. Deste modo, não é surpresa que o termo tenha encontrado “casa” sob as asas dos historiadores, sendo de extrema dificuldade a produção de uma história cultural que não possua nenhuma referência as questões de memória.

O uso da “memória” na História supera o “substantivo” e reside no conceito, possuindo variantes ao longo do caminho para categorizar diferentes fenômenos subjacentes do termo. A discussão que se seguirá, busca elucidar os principais aspectos da “memória” enquanto conceito, de modo que nos próximos momentos as discussões a serem tratadas estejam devidamente contextualizadas, entretanto não será feita uma abordagem genealógica ou que abranja todos os autores que conceituaram memória de uma forma ou de outra.

### **Memória – Experiência, indivíduo e coletivo**

Ao considerarmos o significado de memória, fica evidente que o uso deste conceito não seria de exclusividade da História, uma vez que a psicologia e a neurologia possuem usos para esse conceito. Jacques Le Goff parece concordar com essa abordagem ao afirmar que “memória é a propriedade de conservar certas informações, propriedade que se refere a um conjunto de funções psíquicas que permite ao indivíduo atualizar impressões ou informações passadas, ou reinterpretadas como passadas.” (SILVA, SILVA. 2009. p.275)

Vale ressaltar que o presente ensaio visa três diferentes tipos de conceitos de memória: a memória individual, a memória coletiva e os lugares de memória. A primeira, refere-se a experiência individual perante o mundo e como indivíduos assimilam a memória, enquanto a segunda reside no coletivo de uma identidade, povo, nação, família. Esta, por sua vez presume informações semelhantes para indivíduos

de experiências diferentes – algo que muitas vezes resulta em conflitos internos.

Entretanto, os lugares de memória são mais enigmáticos, primeiro por não serem “óbvias” fontes de memória, e segundo, por estarem profundamente enraizados de crenças que muitas vezes já não são questionadas pelo crivo popular. Esses “lugares” representam determinadas memórias coletivas e servem como gatilho para narrativas específicas, podendo ser desde lugares e centros históricos – marcos – até datas e feriados. Apesar disso, seu conhecimento requer determinado contexto por parte do interlocutor. Tomemos de exemplo o feriado do 7º de setembro no Brasil, “Dia da Independência”, no qual as ruas são tomadas por desfiles ao estilo militar que simbolizam a vitória brasileira sobre sua metrópole em 1822, o heroísmo de Dom Pedro I durante o famoso “Independência ou morte”. Uma pessoa de outro país que desconhece o contexto histórico por trás deste feriado não será lembrada destas séries de “fatos heroicos” que comemoramos no país. Outro detalhe pertinente é que, embora, saibamos que o real acontecimento dos fatos não é exatamente como esta narrativa eternizada nos livros didáticos de História, ela ainda é mítica, existe e faz parte da identidade do brasileiro. Ou seja, aí reside a magia dos lugares de memória, sua compreensão não é automática e é dependente de um determinado conhecimento prévio, ao mesmo tempo que ritualiza acontecimentos, servindo de gatilho para narrativas pré-estabelecidas.

Os três conceitos acima, ainda, se entrelaçam e confundem-se com frequência, pois apesar destas definições aparentemente fixas, são longe de serem exatamente apenas uma coisa. O sociólogo Maurice Halbwachs já questionava a possibilidade de uma memória exclusivamente “individual”, uma vez que estamos cercados de pessoas advindas de experiências diferentes e que constantemente influenciam em nossas ações:

Chego a primeira vez a Londres, e passeio com várias pessoas, ora com ora com outro companheiro. Tanto pode ser um arquiteto que atrai minha atenção para os edifícios, suas proporções, sua disposição, como pode ser um historiador: aprendo que tal rua foi traçada em tal época, que aquela casa viu nascer um homem conhecido[...] (HALBWACHS. ANO. P.26)

Neste exemplo de Halbwachs fica evidente como nossa experiência é sujeita a interferência externa de outros indivíduos. Assim como para o ato de lembrar de algo, não é necessário que estejamos presentes fisicamente: outra pessoa pode criar tal memória em nós. Para o sociólogo, há uma mistura do acontecimento, da imaginação e da lembrança. Os fatos, entendemos como situações reais e que ocorreram indubitavelmente, todavia sua interpretação é passível de outras subjetividades e que ao serem narrados por terceiros criam “memórias fantasmas” que se entrelaçam entre subjetivo, imaginação e experiência. Neste caso, é possível que vivenciemos uma determinada situação que no futuro ao ser lembrada por outra pessoa presente afete a forma com que recordemos dela, ou até mesmo que sejam criadas “memórias vividas” de algo que não foi vislumbrado na primeira pessoa.

Isso significa que não há experiência puramente individual? Se levarmos em conta de forma rígida o que consideremos como individual, nada surgiria de fruto do indivíduo, pois surgimos em um determinado contexto histórico e cultural que nos molda de acordo, influenciando desde nossos gostos ao pensamento. Logo, seria possível deduzir que não há nenhuma experiência puramente individual, entretanto, a subjetividade implícita na experiência nos permite afirmar que cada ente vivencia de forma única e exclusiva um fenômeno.

Um fato ocorrido diante de inúmeras pessoas é interpretado de diversas maneiras, cada qual o interpretando de forma única. Isso se dá por cada um possuir uma vivência diferente do outro, possibilitando leituras subjetivas, que embora o fato seja o mesmo para todos, sua assimilação não é. E, se a subjetividade for um critério para afastar a memória individual, experiência, da História, qual outra fonte sobrarão? Cartas, livros, filmes, documentos são tão subjetivos quanto um relato oral, sejam eles subjetivos pelo próprio contexto cultural sob o qual estão inseridos ou pelo indivíduo que os registrou/criou. O próprio ato do historiador de escolher um determinado tema de pesquisa, determinada fonte já é um ato de subjetividade espontânea que com certeza influenciará nos resultados. Ao considerarmos que os seres humanos são agentes da

História e interferem no mundo, temos de considerar suas memórias subjetivas como parte deste processo.

Evidentemente, a memória individual possui laços fortes com questões sentimentais, emocionais que a julga, molda e a reconstrói. Uma pessoa que escreve sua autobiografia, esconde de seu leitor detalhes de sua vida que prefere deixar ao privado, mas isso não invalida a memória que foi apresentada, cabe ao historiador estar atento e não considerar verdades universais nos relatos que lhe é apresentado (assim como deve fazer em relação a qualquer que seja a fonte analisada).

Não há objetividade plena na História, utilizar da desconfiança ao subjetivo para priorizar a experiência coletiva da memória sob a individual não é viável. Um filme utilizado como fonte histórica é tão subjetivo quanto um relato de alguém, determinado corte, enquadramento, cores utilizadas na cena são escolhas tão deliberadas quanto as palavras proferidas em um discurso ou naquelas de uma autobiografia.

As experiências se tornam fundamentais para a análise das memórias. Yoshikuni Igarashi (2011), apresenta a ideia de uma memória do corpo, ao analisar relatos de japoneses, sobreviventes da 2ª Guerra Mundial, durante o pós-guerra. O historiador destaca a importância dos sentidos e sensações na formulação do indivíduo, algo já destacado pela ideia de subjetividade da memória apresentada por Halbwachs e Le Goff. A partir do enraizamento das dores, traumas, e das sensações, o relato se torna único, extremamente subjetivo e facilmente assimilado quando compreendemos suas causas.

Por exemplo, é mais fácil de entender os gatilhos de um soldado veterano de guerra quando compreendemos a vivência que o levou a possuir o estresse pós-traumático. A conceituação apresentada inicialmente por Le Goff está correta, não é possível assimilar a memória, pelo menos a advinda da experiência individual, sem considerar os aspectos psíquicos e emocionais envolvidos na memória. O sentimento de nostalgia que infecta grande parte das memórias de nossa infância, torna estas memórias positivas na maioria dos casos, ao passo que vivências traumáticas podem criar períodos em que as memórias são extremamente negativas,

demonstrando, assim, a influência dos sentimentos na narrativa da memória.

Entretanto, como aponta Michael Pollak(1989), não há como separar a memória individual, a experiência, do coletivo. Isso se deve ao fato de que as relações entre a memória individual e o coletivo, são complexas e muitas vezes de conflito. Pollak, retomando a ideia de memória coletiva segundo Halbwachs, argumenta que a partir do século XIX a memória coletiva era vista como positiva, pois representava a identidade de uma nação “, inclusive, a nação é a forma mais acabada de um grupo, e a memória nacional, a forma mais completa de uma memória coletiva.”(POLLAK, 1989. p.3).

Halbwachs trouxe para o campo da História, a partir da sociologia, a discussão sobre a existência de uma memória coletiva. Como apontado acima, para o teórico, a memória coletiva estaria implícita até mesmo na formulação da memória individual, uma vez que o indivíduo está inserido em determinado contexto e cultura que coage suas ações. Entretanto, há um problema a ser considerado nesta premissa: as memórias coletivas são construídas deliberadamente.

Le Goff (1990) favorece esse argumento ao demonstrar as diferenças de uma memória coletiva em sociedades pré-escrita e sociedades que já possuem formas de registro. Nas sociedades “sem registro”, a memória coletiva, chamada de memória étnica, possui o lastro de história e é fundamental para a identidade de seu povo. Neste caso, a memória age como interlocutor entre passado-presente, sendo repassada por figuras que possuem a autoridade histórica por meio da oralidade. O historiador francês, aponta que embora a memória étnica seja repassada por meio de figuras específicas, que necessitam de um intensivo treinamento, há ainda uma subjetividade demarcando a narrativa e história deste interlocutor.

Assim, estabelecendo conexões entre os que existem, os que existiram e os que existirão, criando laços temporais em sociedades que não possuem a cultura escrita. Esses bastiões do tempo, responsáveis pela manutenção da memória do grupo, formulam uma identidade, um passado comum, mítico e histórico que ordena os fatos do presente. Considerando estas questões que dizem respeito aos indivíduos nestas sociedades de cultura oral, como um indivíduo

imerso e moldado por tais tradições, mitos e histórias, não teria suas próprias experiências como consequência destas?

Essa pergunta fundadora parece dar um cheque mate na possibilidade de uma memória individual plena. Entretanto, ao adentrarmos na análise das memórias coletivas nas sociedades de cultura escrita, percebemos como essas afirmações podem ser enganosas se olharmos apenas recortes macro, ignorando micro recortes – os indivíduos.

Le goff(1990. p.431), afirma que a memória coletiva parece fundamentar-se sob três pilares: a religiosidade, mitos fundadores e as genealogias de famílias dominantes. Criam-se, então, celebrações e monumentos que retomam mitos e marcos fundadores da sociedade, nas palavras do autor, a memória enquanto “auxiliar da história”. Nesta forma, a memória serve-se como justificativa para o acontecimento por meio de suas celebrações consequentes. Logo, estes marcos de memória podem se encaixar na conceituação do “lugar de memória”, de Pierre Norá, algo que será explorado mais adiante.

Essas definições se encontram com a questão proposta por Pollak, na qual a memória coletiva busca criar coesão e identidade, criando este passado comum e simbologias comuns para seus conterrâneos. Le goff, argumenta, que essa memória coletiva ascende a esse status de autoridade à medida que é oficializada pelos órgãos oficiais.

Todavia, essa oficialização de uma memória coletiva gera conflito com as memórias individuais, pois sua escolha é um ato deliberado que visa representar uma determinada identidade específica. Logo, aqueles que não se enquadram ou não se vejam como pertencentes dessa identidade pré-formulada confrontam a sua própria identidade e pertencimento.

A disputa pela memória entra em cena e é possível estabelecer uma série de ramificações para estes conflitos do individual para com o coletivo. Mas, antes de adentrarmos nos processos de concessões, conciliações e resistências entre as memórias individuais e coletivas, torna-se preciso apresentar o já mencionado “lugar de memória” de Pierre Norá.

Norá apresenta o conceito como lugar em todos os sentidos da palavra, “material, simbólico e funcional, simultaneamente

(NORA, 1993. p.21). Para o autor esses lugares de memória surgem como arquivos para a memória, advindo de uma necessidade não espontânea do ato de lembrar. São manufaturados visando reafirmar narrativas já estabelecidas. Porém, como mencionado no início do capítulo, estes arquivos necessitam que o indivíduo conheça pelo menos parte de seu contexto histórico para que possa compreender as narrativas que o cercam.

Sua materialidade pode ser tangencial, como um feriado – uma data comemorativa – ou representada por um marco físico, tal como uma estátua de um pioneiro. O que une os diferentes lugares de memória é uma aura simbólica que dá mais significado do que o evidente, um significado em suas entrelinhas.

Uma cerimônia religiosa, um ritual, uma comemoração são muito mais que meros atos burocráticos, elas conectam o passado com o presente por meio de suas narrativas de origem, seus significados. Se utilizarmos novamente dos desfiles de 7 de setembro como exemplo, podemos notar como esses desfiles padronizados retomam uma certa glória da conquista da independência brasileira, reafirmando essa narrativa mítica de um povo batalhador e guerreiro que conquistou sua liberdade em 1822. Não importa que os detalhes e acontecimentos reais nem sempre corroborem com a narrativa almejada, importa é que essa narrativa fundadora continua a se perpetuar no imaginário popular, por meio de suas comemorações e seus produtos culturais (filmes, telenovelas, livros).

Os lugares de memória servem como ponte para que o indivíduo relacione as narrativas coletivas, que formulam parte de sua identidade, com sua experiência e memória individual. A partir desta relação há duas principais formas de interação: aceitação ou deslocamento. Para melhor elucidar, utilizarei de um exemplo em torno da identidade do que é ser brasileiro. No senso comum mundial, a identidade brasileira gira em torno do futebol e carnaval, entretanto, é sabido que tais gostos não sejam universais e que nosso país de proporções continentais possui inúmeras culturas diferentes entre si, logo teremos pessoas que não se interessam por nem futebol ou carnaval. Isso significa que essas pessoas não são brasileiras? Não, muito pelo contrário, isso é uma evidência de que não há um consenso uníssono sobre identidade, cultura e coletivo.

O conflito entre memórias pode ser visto da mesma forma. Embora, existam narrativas dominantes não significa que sejam as únicas. Pollak aponta que os conflitos resultam em “memória subalternas” as narrativas oficiais, resultando – muitas vezes – em um silêncio que para o autor não é o esquecimento da memória e sim uma forma de resistência desta frente ao coletivo.

As experiências individuais, podem não estar entre as fontes mais confiáveis para a História, mas a força que a “memória do corpo” possui sobre os indivíduos é com certeza mais poderosa que qualquer narrativa coletiva. O uso do “Eu”, do testemunho, é frequentemente associado a veracidade do fato: quantas vezes não ouvimos coisas como “É real, por que eu vi com meus próprios olhos”? Ao transferirmos essa lógica para o campo da historiografia encontramos uma série de empecilhos que só são possíveis de se resolver com o cruzamento de dados e fontes. Neste exemplo, temos na historiografia brasileira há um intenso debate ideológico e revisionista que cerca o período da ditadura civil-militar (1964-1985). Inúmeros registros e testemunhos apontam um Estado de exceção, torturas e perseguições políticas que feriram gravemente os direitos humanos no país. Essas evidências se tornaram um consenso acadêmico sobre esse período da nossa história recente.

Entretanto, isso não impediu que uma corrente revisionista – fora da academia<sup>3</sup> – surgisse contestando essa narrativa. Essa contestação encontra força principalmente na memória individual de uma série de pessoas que viveram o momento, mas não testemunharam em primeira mão nenhuma das arbitrariedades do regime. Ou seja, a ausência do testemunho, somado a crenças ideológicas, resultam em um ato de resistência que cria uma narrativa paralela contrafactual. Essa não-história conta ainda com lugares de memória específicos que reafirmam essa narrativa, tais como livros escritos por militares do período ou eventuais comemorações do dia “31 de março”.

---

<sup>3</sup> Grande parte do esforço revisionista sobre o período mencionado encontra-se fora da academia. Todavia, há obras de historiadores que seguem a mesma linha – muito embora essa não encontre aceitação de seus pares ou sejam superficiais demais a ponto de abrirem margem para interpretações equivocadas do período. Cito de exemplo o livro “Golpe de 1964: o que os livros de História não contaram” do professor da Universidade Estadual de Maringá Itamar Flávio da Silveira.

## Memória e a Didática da História

Quando pensamos a Didática da História e sua relação com a memória na História, é preciso compreender que ela se constitui em torno de um objetivo diverso do objeto da História. Se esta investiga o passado, construindo um conhecimento próprio, a versão escolar tem como objetivo entrelaçar História enquanto ciência e história enquanto disciplina escolar, adaptando a primeira à apreensão dos destinatários da segunda, que não são historiadores, e que na maior parte das vezes não pretendem ser.

Nesse sentido, embora tanto a Teoria da História quanto a Didática da História apresentem o mesmo ponto de partida, elas se desenvolvem em direções cognitivas diferentes. Seus interesses são diversos, uma vez que convergem para a consciência histórica, mas a elaboram de formas distintas. Como aponta Rüsen (in ABUD 1987), enquanto a Teoria da História pergunta pelas chances racionais do conhecimento histórico, a Didática da História pergunta pelas chances de aprendizado da consciência histórica. Logo, elas estão ligadas, mas não são a mesma coisa.

Diante disso, para a construção de uma Didática da História que cumpra seu propósito, é preciso buscar por metodologias de ensino que caminhem na direção de uma educação problematizadora. Como aponta Paulo Freire (2019), a educação problematizadora, ou libertadora, rompe com as práticas da educação bancária, que apenas deposita conhecimentos nos educandos. Dessa maneira, ela responde à essência do ser da consciência, negando os meros comunicados e memorizações, identificando-se com o que é próprio da consciência, que é a “consciência de”. No caso da consciência histórica, a consciência de um processo histórico-dialético que envolve direta e ativamente os indivíduos, fazendo com que sejam ao mesmo tempo frutos e sujeitos desse processo.

Portanto, é preciso desenvolver meios para que, a partir da experiência dos próprios alunos, seja possível perceber sua consciência histórica já existente e elaborá-la à luz do conhecimento histórico crítico, auxiliado pelos saberes desenvolvidos academicamente. Contudo, para isso é necessário romper com a suposta contradição educador-educandos, superando as aulas

pautadas em meras narrativas e comunicados, tão presentes no cotidiano escolar. Em outras palavras, é necessário fazer com que tanto os alunos quanto os professores, promovam o aprendizado da consciência histórica a partir de uma relação dialógica.

Mas, como tornar essa educação problematizadora uma realidade no ensino de história na escola? De fato, esse é um grande desafio dentro do modelo tradicional de ensino. Entretanto, é possível romper com os obstáculos da educação bancária a partir do trabalho com um elemento fundamental: as fontes históricas.

Para proporcionar o desenvolvimento do pensamento histórico de forma ativa, fazendo com que os educandos sejam protagonistas do próprio conhecimento, é preciso que a sala de aula permita que eles, mediados pelo professor, analisem criticamente os fragmentos do passado que dão luz à história. É necessário, portanto, que possam se relacionar com o mundo e problematizá-lo, assumindo seu papel enquanto seres cognoscentes diante de objetos cognoscíveis. Assim, os alunos “em lugar de serem recipientes dóceis de depósito, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também” (FREIRE, 2019. p. 97).

É necessário apontar que esse trabalho pode ser realizado valendo-se das mais variadas fontes, sejam elas documentos escritos, como jornais, revistas e obras literárias, ou até mesmo objetos, lugares do meio e produções musicais e audiovisuais. O idealmente, inclusive, cruzando tais fontes, permitindo uma visão melhor matizada acerca do objeto a ser estudado. No entanto, diante do objetivo deste capítulo, serão privilegiados os usos dos relatos de memória enquanto fonte histórica e, conseqüentemente, material didático.

Para que o professor possa desenvolver uma didática problematizadora, com qualidade e foco, é preciso eleger um eixo temático que permita a relação com outros processos envolvidos nos eventos históricos. Imaginemos, por exemplo, o 7 de Setembro e a construção da noção de nação independente. Esse é um tema nacional que possui uma pesada carga simbólica, sendo facilmente compreendido em todas as idades escolares.

Uma vez que o eixo temático for estabelecido, pode-se formular um questionário destinado aos alunos para que apontem suas impressões a respeito do assunto proposto. Este questionário

deve considerar a realidade dos alunos, e privilegiar aspectos do senso comum da cultura e história local. As perguntas primeiro, devem possuir um caráter pessoal, visando pescar eventos marcantes que os alunos queiram compartilhar. A partir desta primeira etapa é possível inferir perguntas que relacionem a experiência dos alunos aos sentimentos positivos ou negativos relatados ou a nostalgia descrita nas respostas. Por fim, quando possível, a utilização de elementos locais para confecção do senso de memória coletiva a partir de marcos fundadores, feriados locais ou nacionais.

Pensando no 7 de Setembro, é possível questioná-los a respeito de quais sentimentos possuem sobre essa data, o que costumam fazer nesse dia, se existem relatos específicos desse momento no passado e de que maneira percebem a relação entre o presente (o feriado) e o passado (a história). Assim, a memória individual acerca desse marco será ilustrada.

Em um segundo momento, é possível expor os relatos para todos os alunos, provocando-os a perceber semelhanças e diferenças entre suas próprias memórias em comparação às de seus colegas. Dessa maneira, aspectos da memória coletiva poderão ser visualizados, evidenciando as informações semelhantes dos indivíduos de experiências distintas. Da mesma forma, é possível que visões e sentimentos contrários sejam percebidos, demonstrando a característica conflitante que há entre memória coletiva e individual.

Depois que os relatos pessoais forem evidenciados e analisados, o professor terá meios para destacar elementos que possam ser cruzados com outras leituras acerca do episódio, trabalhando tanto narrativas dominantes, quanto memórias subalternas. Nesse momento, é interessante que os próprios estudantes manipulem essas fontes, sendo mediados para que percebam quais aspectos de seus próprios discursos corroboram com as informações analisadas, e quais contrastam.

Os objetivos deste método consistem em permitir a compreensão de que a memória e a História são entes fluídos, não fixos e na maioria das vezes subjetivos, passíveis de interpretações. Ele também permite denunciar a memória enquanto fato subjetivo que por se formular nas experiências individuais não será interpretada igualmente. Além disso, por meio dele, é possível

elaborar que a experiência coletiva representa, assim como Pollak argumenta, um silenciamento de vozes minoritárias.

É importante destacar que essa atividade proposta, além de permitir o desenvolvimento dialógico de consciência histórica, também se enquadra dentro dos pressupostos pedagógicos desenvolvidos pela BNCC (Base Nacional Curricular Comum). Assim, ela pode ser aplicada em todos os anos do Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, desde que adaptada de acordo com as necessidades de cada etapa.

Com relação aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, esse trabalho pode ser realizado uma vez que “é nessa fase que os alunos começam a desenvolver procedimentos de investigação em Ciências Humanas, como a pesquisa sobre diferentes fontes documentais, a observação e o registro (...) e o estabelecimento de comparações” (BNCC, 2021 p. 355). Já nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o trabalho proposto está de acordo o compromisso de desenvolver as habilidades “voltadas para identificação, classificação, organização e comparação, em contexto local ou global”, que são “importantes para a compreensão de si, do outro, da escola, da comunidade, do Estado, do país e do mundo”. (idem, p. 356). Por fim, no Ensino Médio, essa atividade pode ser realizada com maior profundidade, desenvolvendo competências como a análise de processos culturais no âmbito local, regional e mundial em diferentes tempos, considerando a pluralidade de procedimentos epistemológicos, podendo compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles.

### **Considerações finais**

A principal proposta a partir deste ensaio foi ilustrar como conceitos históricos podem se entrelaçar com a sala de aula e ainda modificar a forma em que pensamos a didática da história. Para tal, deve-se levar em conta a experiência dos alunos e os fatos subjetivos que os guiam, cabendo ao professor demonstrar que a História não é fato único e muito menos puramente objetiva.

A utilização da memória em sala é primordial para o combate contra o revisionismo histórico contrafactual. Assim, é necessária a percepção de que formulação objetivas do testemunho não

caracterizam uma verdade histórica absoluta, assim como fatos coletivos e nacionais não são imutáveis e perfeitamente concebidos.

Logo, tem-se como consequência benéfica da aplicação de um método em que o aluno também se torna agente de seu conhecimento a criação de um senso crítico mais aguçado. Não se trata de inferir nos alunos opiniões A ou B, mas de propor a eles ferramentas para que possam questionar por conta própria questões que o senso comum vê como verdades imutáveis. Entretanto, cabe ao docente responsável pela turma demonstrar que nem tudo é passível de subjetividade, fatos de fato ocorrem e apenas sua interpretação recai sobre o “Eu”. O estudo da memória na sala de aula ajuda a compreender os fatos sob estas lentes.

Primeiro, a concepção de que indivíduos possuem interpretações diferentes mediante os mesmos acontecimentos históricos. Segundo, como mesmas culturas e povos interpretam fenômenos de formas parecidas. Terceiro como há uma criação deliberada de feriados, marcos e narrativas que solidificam estes fatos no imaginário coletivo. Como afirmado anteriormente, propor ao aluno reflexões acerca disto não significa alimentar a possibilidade de milhares de histórias revisionistas baseadas na subjetividade, mas sim a ensiná-lo a compreender a História como algo fluído, contestar a veracidade do “Eu” no testemunho e compreender que a identidade coletiva de uma nação é muito mais subjetiva e não equalitária do que transparece.

## Referências

- ABUD, Kátia Maria; SILVA, André Chaves de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2010
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2019
- GOFF, Jacques Le. **História e Memória**. Campinas: UNICAMP. 1990.
- HALBWACHS. Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Revista dos Tribunais LTDA. Ed. 1. 1990.
- IGARASHI, Yoshikuni. **Corpos da memória: Narrativas do pós-guerra na cultura japonesa (1945-1970)** Tradução de Marco Souza e Marcela Canizo. São Paulo: Annablume, 2011.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares.

**In. Projeto História**, São Paulo, n.10, dez. 1993, p.7-28 .

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n.3, 1989, p. 3-15.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Editora Contexto. Ed. 1. 2005.

## O PROCESSO DE REESCRITA NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA CONCEPÇÃO EM CONSTRUÇÃO

SANTOS, Cícero Gabriel dos (UFPB)<sup>1</sup>

### Introdução

É importante considerar que a produção escrita pressupõe etapas distintas e integradas: planejamento, escrita, revisão e reescrita. Nos anos iniciais, a prática de reescrita deve ser realizada em parceria, professor e alunos. Neste artigo, procuramos compreender a concepção de reescrita do aluno a partir de práticas de sala de aula em uma turma do 3º ano do ensino fundamental<sup>2</sup>. Para tanto, temos como corpus de análise: a) orientações fornecidas para a escrita e reescrita de texto instrucional; b) textos escritos e reescritos e c) falas de alunos acerca das alterações realizadas.

Adotamos o modelo qualitativo de pesquisa para estudar os acontecimentos em seus contextos naturais (DENZIN e LINCOLN, 2006), e a observação participante, a filmagem, a entrevista, a transcrição e a recolha de documentos como instrumentos. Além da introdução e das considerações finais, organizamos este trabalho em três seções: a) abordamos aspectos referentes à escrita e ao ensino escrita, com base em Antunes (2003), Dolz, Gagnon e Decândio (2010), Geraldi (2013), Reinaldo (2003) e Val e Vieira (2005); b) discutimos os processos de revisão e reescrita textual, com base em Brandão (2007), Fiad (1997) e Menegassi (2013), entre outros, e c) analisamos a proposta e a reescrita de texto instrucional. Nas considerações finais apresentamos nossas reflexões acerca do estudo realizado.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal da Paraíba. Professor de Língua Portuguesa e Linguística/ DCBS/CCHSA. E-mail: [cicerogabriel.ufpb@gmail.com](mailto:cicerogabriel.ufpb@gmail.com).

<sup>2</sup> O presente estudo foi desenvolvido em uma escola pública de Esperança – Paraíba, em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, composta de 28 (vinte e oito alunos), com faixa etária entre oito e nove anos. A professora da turma possui o Curso de Licenciatura em Pedagogia.

## Perspectivas de tratamento da produção escrita

No início dos anos de 1990, do século passado, um forte movimento passou a colocar o texto como unidade de ensino-aprendizagem. Na escola, o trabalho com a língua(gem) passou a ser caracterizado pela presença do texto, “quer enquanto objeto de leituras, quer enquanto trabalho de produção” (GERALDI, 2013, p. 105). Propunha-se um novo direcionamento do ensino de língua, das atividades metalinguísticas para as operações com a linguagem; do conteúdo para os procedimentos textuais-discursivos; da frase solta para a produção de textos autênticos (BAGNO, 2009).

Duas tendências concorreram para o direcionamento do ensino de língua materna, uma centrada na língua enquanto conjunto abstrato de signos e de regras, desvinculado de suas condições de realização e outra centrada na língua enquanto ação social, “enquanto atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores” (ANTUNES, 2003, p. 41). A segunda evidenciava o caráter social das atividades realizadas pela língua, favorecendo a compreensão de que a interação verbal é o lugar de produção da linguagem. Nessa linha de reflexão, Val e Vieira (2005, p. 25) afirmam que o processo de escrita é uma atividade que ocorre entre interlocutores, visto que, numa situação de interlocução temos, de um lado, o produtor, que fala e escreve; de outro, o interpretador, que ouve e lê. Portanto, o texto escrito é construído no contexto da situação de interação, porque não há texto sem a presença do interlocutor.

Em trabalho realizado acerca das orientações para a produção escrita, Reinaldo (2003) discute duas perspectivas: a) o texto como produto e b) o texto como processo. A primeira tomou como unidade de análise o texto como produto, sua estrutura e o percurso de construção de sentidos. Essa perspectiva buscava a utilização dos fatores de textualidade para a avaliação da produção escrita e propunha uma revisão da tipologia textual tradicional – narração, descrição e dissertação. A segunda explica o que acontece no decorrer da produção. Nela, “duas ordens de fatores agem paralelamente ao ato de escrever: os fatores sociais (práticas da realidade social que cerca o indivíduo) e os fatores cognitivos (conhecimento do mundo, da língua e do tipo de texto)” (REINALDO,

2003, p. 93). Assim, o ato de escrever compreende dois estágios: a) a etapa que antecede o ato de escrita e b) a etapa da produção escrita, constituída por um processo de avanços e recuos, ou seja, a produção textual é uma atividade recursiva. Nessa vertente, a criação de eventos interativos em torno da primeira versão escrita evidencia que o processo de produção passa pelo entendimento de que o texto não é uma estrutura acabada, mas, sobretudo, um processo de “planejamento, verbalização e construção” (KOCH, 2016, p. 26), ou seja, exige a construção de representações sobre a situação que mobiliza a produção escrita (LEAL; BRANDÃO, 2007).

Compartilhando dessa visão, Dolz, Gagnon e Decândio (2010) e Nascimento (2014) destacam cinco operações centrais na produção textual, sendo cada uma delas articulada às etapas do trabalho que constituem o processo de produção de um gênero textual específico: a) a operação de contextualização; b) o desenvolvimento dos conteúdos temáticos do texto; c) a planificação do texto; d) a textualização e, e) a releitura, a revisão e a reescrita. A primeira operação consiste na interpretação da situação comunicativa para construção de um texto coerente, ou seja, a capacidade de mobilizar representações sobre: o contexto sócio-histórico mais amplo em que o texto é produzido, circula e é usado; o suporte; o contexto linguageiro imediato; o intertexto e a situação de produção. A segunda envolve a elaboração/desenvolvimento dos conteúdos temáticos, reunindo uma série de atividades na busca de informações sobre o tema. A terceira refere-se à planificação – planejamento e organização do texto e das partes que o constituem. A quarta é caracterizada por marcas linguísticas – sinais de pontuação, parágrafos e organizadores textuais –, que servem para marcar a segmentação e a conexão entre as partes. A quinta possibilita o retorno do leitor ao seu texto ou a formas pontuais de intervenção para melhorá-lo.

### **A revisão e a reescrita textual: processos intercomplementares**

No processo de elaboração de um texto escrito deve-se considerar que, a partir da revisão, surge a necessidade de reescrever o texto, para adequá-lo à situação de produção. Sendo a revisão textual um processo recursivo, que evidencia a ideia do texto em

progressão, e a reescrita oriunda de revisões efetuadas no texto, “a revisão pode ser evocada pelo autor em qualquer momento do processo de construção textual” (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2013, p. 30). Nessa direção, revisão e reescrita fundem-se com o objetivo de oferecer ao aprendiz uma melhor reflexão sobre a construção do texto escrito, visto que não seria realizável para o aluno proceder à reformulação do texto sem antes refletir sobre suas escolhas iniciais. Do mesmo modo, não seria interessante proceder à revisão sem ter como objetivo maior a reelaboração do texto (MENEGASSI, 2013). Por esta razão, sempre que nos referirmos à revisão, estaremos também considerando a reescrita textual, com o objetivo de não tratar de forma distinta dois processos que por natureza são indissociáveis, embora apresentem suas próprias metodologias.

A respeito do planejamento das atividades de revisão e reescrita, para Brandão (2007) há várias possibilidades, porém, deve-se considerar o plano de ensino do professor e a situação de produção escrita proposta. Vejamos: a) a **forma de proposição** – individual, coletiva (a partir da seleção prévia de um texto pelo professor) ou em duplas; b) a **forma de intervenção** – explícita (apontamento de aspectos ou trechos), implícita (sugerir a releitura e a reescrita) ou oral (por meio de sugestões e levantamento de perguntas); c) o **momento de parar a intervenção** – consideração de aspectos da situação comunicativa (finalidade, destinatário, circulação do texto, objetivos e expectativas do leitor presumido e do progresso do aluno; d) a **finalidade da atividade** – verificação da percepção acerca da finalidade da tarefa.

Quanto à seleção dos aspectos que podem ser tomados para reflexão nos textos das crianças, Brandão (2007) apresenta alguns: a) o sentido do que foi escrito – a organização das ideias, sua articulação com o tema, os recursos coesivos, o grau de informatividade, as ambiguidades e a pontuação; b) as questões de caligrafia, ortografia, uso de letras maiúsculas, separação silábica, paragrafação, concordância e aspectos relacionados à configuração do texto; c) a adequação do texto à finalidade proposta, o modo de dizer, o gênero e o suporte textual. Entretanto, não poderão ser revisados em uma única aula, pois não seria viável indicar todos os problemas de uma única vez. Para Fiad (2006) os textos das crianças indicarão os aspectos que devem ser trabalhados: ortografia, pontuação,

repetições, emprego inadequado de elementos de coesão e falta de informações completas – muito frequentes na escrita infantil. Além desses, existem os mais individuais, difíceis de ser compreendidos e aceitos pelo professor.

Nas palavras de Fabre (1986, p. 26), “riscar, depois escolher um elemento uma segunda vez e o escrever novamente é extremamente frequente [...] e marca uma hesitação”, uma reflexão sobre o que se deve fazer. Tendo como apoio as terminologias propostas pelos estudos de Belleemin-Noel (1977) e de Grésillon e Lebrave (1983), Fabre (1986) sistematizou as operações linguísticas de revisão/reescrita textual em quatro tipos. Vejamos a sistematização das quatro operações linguísticas observadas pela pesquisadora supracitada: a) a **Adição** pode ser entendida como o acréscimo de um elemento gráfico, acento e sinal de pontuação, além do acréscimo de uma palavra ou de um sintagma<sup>3</sup>, de uma ou de várias frases; b) a **Supressão**, sem a substituição do elemento suprimido, pode ser aplicada sobre unidades diversas: acentos, grafemas, sílabas, palavras, sintagmas, uma ou mais frases; c) a **substituição**, supressão seguida de substituição por um termo novo, pode ser aplicada sobre um grafema, uma palavra, um sintagma ou conjuntos mais extensos; d) o **deslocamento** pode ser entendido como a troca de elementos, que modifica a ordem desses elementos no processo de encadeamento. A partir desse estudo, consideramos que as “hesitações” são reflexões/alterações ocorridas no processamento do texto escrito.

### A produção escrita e a revisão do texto instrucional

Na figura 1 (um), observamos o comando de escrita. Para explicar a tarefa de revisão/reescrita, a docente afixou um cartaz na lousa, com a explicitação da planificação do gênero, conforme a figura 2 (dois).

---

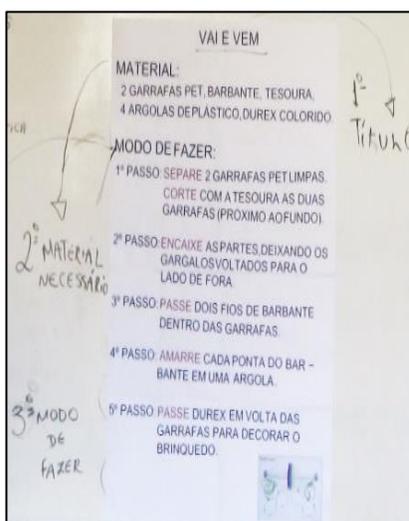
<sup>3</sup> O sintagma é um termo que foi introduzido para designar dois elementos consecutivos, sendo um deles o determinado (principal) e o outro o determinante (subordinado).

Figura 1: Comando de escrita



Fonte: Material extraído do caderno do aluno

Figura 2: Texto afixado na lousa



Fonte: Material elaborado pela professora

Na figura 1 (um), observamos a primeira versão escrita de um texto, tendo em vista as orientações fornecidas em sala: o título (nome do brinquedo), os materiais necessários e o modo de fazer. A atividade de revisão/reescrita aconteceu duas semanas após a produção escrita. Para facilitar a atividade de revisão, a professora favoreceu a exploração do gênero instrucional “Vai e vem”.

Na figura 2 (dois), verificamos o destaque atribuído aos elementos da planificação do texto (título, material necessário, modo de fazer). No item *Modo de Fazer* os verbos no imperativo (separe, corte, encaixe, passe e amarre) representam a realização de ações, que colaboram para a compreensão da natureza dos gêneros instrucionais: direcionar e orientar o leitor à realização de uma tarefa. Ao lado, observamos os textos não verbais representativos dos passos necessários à fabricação do brinquedo. Verificamos que a aprendizagem das regularidades dos gêneros instrucionais é o aspecto de maior importância para a professora. Entretanto, para que os alunos possam lidar com as diferentes situações comunicativas às quais estão expostos, é preciso favorecer, além da identificação dos elementos destacados, a reflexão acerca dos



elementos da planificação (título, material necessário, modo de fazer), selecionados para aquele momento. Nessas situações, cabe ao professor realizar uma leitura crítica do texto escrito por cada aluno, para, assim, possibilitar uma melhor reflexão sobre os aspectos relativos à produção escrita, quer sejam aspectos linguísticos, estruturais e/ou comunicativos, necessários à situação de escrita individual.

Em relação ao “bilhete orientador” (NASCIMENTO, 2013, p. 67), enquanto instrumento de avaliação, ele pode ser entendido como um meio de o professor favorecer ao aluno um retorno em relação à primeira versão escrita do texto. Para tanto, as observações nele contidas devem estar ancoradas em critérios de avaliação condizentes com a proposta inicial de escrita. Ao ser produzido após a primeira escrita do aluno, o bilhete apresenta duas funções básicas: falar sobre a tarefa de revisão do aluno ou falar sobre a tarefa de correção do professor. Sendo assim, além de permitir uma maior interação entre professor e alunos, o bilhete orientador poderá favorecer a análise de aspectos mais amplos, relativos à planificação textual e, até mesmo, à circulação do gênero.

### **Representações sobre a concepção de reescrita do aluno**

Nessa seção, analisamos 1 (um) texto instrucional escrito e reescrito e falas do produtor iniciante sobre sua produção, visando compreender as marcas da concepção de reescrita desse aprendiz. Após a análise do *corpus* ampliado constituído de 08 (oito) textos escritos e reescritos e 08 (oito) entrevistas, adotamos como critério de seleção a participação direta dos alunos nas intervenções realizadas em sala de aula. Sendo assim, para essa amostragem, selecionamos, 2 (duas) produções escritas e suas respectivas reescritas e 2 (duas) entrevistas relacionadas a esses textos. Dessa forma, com base na categoria de operações linguísticas sugeridas por Fabre (1986), identificamos as alterações efetivadas nos textos reescritos selecionados e analisamos os comentários dos alunos acerca dessas alterações<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> A fala do pesquisador será identificada pela letra P. As falas do aluno serão identificadas pelas letras iniciais de seus nomes.

### A reescrita textual do aluno M

A seguir, apresentamos a 1ª versão escrita do texto instrucional produzido pelo aluno **M**, e, na sequência, a 2ª versão escrita desse gênero. As operações de adição/acréscimo, substituição e supressão foram as que apresentaram maior ocorrência. Entretanto, também identificamos a operação linguística de deslocamento. Vejamos:

**Figura 4:** Primeira e segunda versões / M

3º ANO - MANHÃ		
PRODUÇÃO DE TEXTO INSTRUCIONAL	01	Crieção de receita
TÍTULO	02	
Crieção de receita	03	Material necessário:
	04	1 colher de sopa de farinha de trigo e 1 colher de chá de sal
MATERIAL NECESSÁRIO:	05	1 colher de chá de óleo e 1 colher de chá de leite
1 colher de sopa de farinha de trigo e 1 colher de chá de sal	06	
1 colher de chá de óleo e 1 colher de chá de leite	07	Modo de fazer:
1 colher de chá de óleo e 1 colher de chá de leite	08	1- Fazer o bolo de leite e sal com a farinha de trigo
1 colher de chá de óleo e 1 colher de chá de leite	09	2- Fazer o bolo de leite e sal com a farinha de trigo
1 colher de chá de óleo e 1 colher de chá de leite	10	3- Fazer o bolo de leite e sal com a farinha de trigo
1 colher de chá de óleo e 1 colher de chá de leite	11	4- Fazer o bolo de leite e sal com a farinha de trigo
1 colher de chá de óleo e 1 colher de chá de leite	12	5- Fazer o bolo de leite e sal com a farinha de trigo
1 colher de chá de óleo e 1 colher de chá de leite	13	

**Fonte:** Material fornecido pela professora

A partir do exame das produções, verificamos que as alterações focalizam características linguísticas e elementos da planificação, haja vista o objetivo da docente em direcionar os alunos à reflexão desses aspectos. Na parte relativa ao *Título*, no texto reescrito não houve alteração, apenas a centralização desse elemento no espaço destinado à escrita, conforme percebemos em “*Chuchalho De Reciclagem*” – linha 01, caso em que a pronúncia / u / prevaleceu sobre a grafia da letra vogal o. Na parte correspondente ao *Material Necessário*, houve a substituição de um grafema na palavra “*arroz/Arroz*” – linha 04; a supressão de uma sequência de palavras “*azul, Rosa, vermelho ou outras cores*” e o acréscimo de uma palavra antecedida de um grafema e seguida de um sinal de pontuação, em “*e preto.*” – linha 05.

No *Modo de Fazer*, observamos uma melhor organização a partir da explicitação da ordem em que as ações devem ocorrer para a fabricação do brinquedo. Nesse caso, houve o acréscimo de números ordinais nas linhas 08, 09, 10, 11 e 12, seguidos do acréscimo da palavra “*passo*” apenas nas linhas 08 e 09; a substituição de um numeral por uma palavra no sintagma “*2 bolinhas/Duas bolinhas*” e a supressão de um grafema e de um sintagma em “*e o rolo*” – linha 08; a substituição de uma palavra em “*encaxe/Cole*” e a supressão do numeral “*2*” e da oração “*e cole as 2 bolinhas*” – linha 09; a substituição de uma palavra em “*pegue/Cole*”; a supressão da oração “*e espere secar.*”, seguida do sinal de pontuação, na linha 10; a supressão do grafema “*e*”, o deslocamento da oração “*Decore...*”, a substituição de um grafema na palavra “*quizer/quiser*” e o acréscimo de um sinal de pontuação, na linha 11; o deslocamento da oração “*e Divirtese...*”, a supressão do grafema “*e*”, o acréscimo do grafema “*o*” e de um grafema na palavra “*briquedo/brinquedo*” – linha 12. A ausência da utilização do elemento arroz.

A respeito das alterações realizadas, discutiremos, a seguir, 3 (três) fragmentos transcritos da entrevista realizada com **M**. Nos 2 (dois) primeiros, o aluno esclarece algumas das motivações que o levaram a realizar tais alterações e, no último, expressa sua compreensão acerca do processo de reescrita. No excerto seguinte, ele fala sobre as operações linguísticas efetuadas no item *Material Necessário*, identificadas na linha 05 do texto reescrito. Vejamos:

**Fragmento 01:**

**P:** No material necessário... vamos olhar para cá... ((apontando a primeira versão escrita)) e para cá... .. ((apontando a segunda versão escrita)) você retirou os nomes de algumas cores... ((pede que o aluno releia o trecho nas duas versões)) você mudou alguma coisa?

**M:** ((acena com a cabeça que sim))

**P:** Quais os nomes que você retirou?

**M:** Azul... rosa... vermelho...

**P:** Você achou melhor escrever assim? ((apontando a segunda versão escrita))

**M:** Porque eu tava fazendo o chocalho do Batman... aí:: coloquei as cores certas que eu tinha feito...

Nesse excerto, a supressão de uma sequência de palavras e o acréscimo de uma palavra antecedida de um grafema e seguida de um sinal de pontuação foram motivados pela reflexão do aluno sobre as ideias expressas no texto, que considerou o sentido daquilo que deveria ser dito em concordância com sua ideia inicial, isto é, o brinquedo confeccionado trazia cores específicas, como indicam as assertivas “**P:** *Quais os nomes que você retirou?* **M:** *Azul... rosa... vermelho...* **P:** *Você achou melhor escrever assim? [...] Retirou por quê?* **M:** *Porque eu tava fazendo o chocalho do Batman... aí:: coloquei as cores certas que eu tinha feito...*”. Os questionamentos ajudaram o aluno a voltar a atenção para o próprio texto e a perceber que a reflexão sobre as escolhas iniciais colabora para que os objetivos sejam atingidos (MENEGASSI, 2013).

No fragmento seguinte, as falas de **M** evidenciam as alterações realizadas no item *Modo de Fazer*, tendo em vista explicar a efetivação da operação linguística de substituição. Vejamos:

**Fragmento 02:**

**P:** No primeiro passo... você utilizou a palavra “duas” ((apontando a palavra no item da segunda versão)) em vez de usar o numeral “2” como fez na primeira vez ((apontando o numeral no item da primeira versão))

**M:** Aqui eu fiz com número ((apontando o numeral no item na primeira versão)) e aqui eu fiz com letra... ((apontando a palavra no item na segunda versão))

**P:** Por que você fez essa alteração? Explique...

**M:** Porque eu não quis deixar dois... ((referindo-se ao numeral)) aí preferi deixar duas... ((referindo-se à palavra))

A explicação sobre a substituição de um numeral por uma palavra no sintagma “2 bolinhas/**Duas bolinhas**”, identificada na linha 08 do texto reescrito, embora não represente uma motivação clara para a efetivação dessa operação linguística, como indicam os trechos “**P:** Por que você fez essa alteração... Explique... **M:** Porque eu não quis deixar dois... [...] aí preferi deixar duas... [...], significa que essa modificação atende a critérios próprios do aprendiz. Nesse caso, a alteração de **M** deixa transparecer uma relação de concordância de gênero entre os termos que constituem o sintagma em destaque, aspecto que evidencia a existência de uma reflexão sobre a escolha inicial do elemento substituído pelo aluno. A alteração efetuada prioriza um dos aspectos da textualização. Passemos ao fragmento seguinte:

**Fragmento 03:**

**P:** É::: você acha que o seu texto ficou melhor assim... quando escreveu de novo?

**M:** ((acena com a cabeça que sim))

**P:** Por que acha que ficou melhor assim?

**M:** Porque eu pensei mais...

**P:** Pensou mais... pensou em quê?

**M:** Nas palavras que eu tinha escrito...

**P:** Você gostaria de escrever o seu texto mais uma vez para melhorá-lo?

**M:** Hum... hum... ((acena com a cabeça que não gostaria))

**P:** Não gostaria? Por que não gostaria?

**M:** Porque acho que ele tá bom assim...

Neste excerto, **M** demonstra compreender a revisão como uma possibilidade de refletir sobre suas escolhas iniciais para, assim, proceder à reformulação da primeira versão do texto escrito, como indica o trecho “**P:** É::: você acha que o seu texto ficou melhor assim... quando escreveu de novo? **M:** ((acena com a cabeça que sim)) **P:** Por que acha que ficou melhor assim? **M:** Porque eu pensei mais...”. Nesse caso, a revisão e, conseqüentemente, a reescrita são tomadas como procedimentos que possibilitam o distanciamento do próprio texto,

isto é, que o aluno veja o texto de uma outra perspectiva, uma vez que o aluno reconhece a função da atividade realizada.

No entanto, o trecho “**P:** *Pensou mais... pensou em quê?* **M:** *Nas palavras que eu tinha escrito...*”, a afirmativa de **M** deixa entrever que a reflexão empreendida em torno dos elementos acrescentados, substituídos e/ou suprimidos na segunda versão ainda se configura como uma situação de demonstração das habilidades de escrever corretamente as palavras que ensinadas. Nesse sentido, é preciso ainda esclarecer que uma atividade dessa natureza deve envolver, além da análise de características relacionadas às normas gramaticais e às convenções gráficas, o direcionamento do texto para o leitor, ou seja, a adequação do texto “às finalidades propostas, avaliando o modo de dizer em função do(s) interlocutor(es) pretendido(s)” (BRANDÃO, 2007, p. 125).

Com base na asserção de **M** em relação à atividade realizada, observamos o entendimento de que, concluída a revisão da primeira versão escrita, cabe ao aprendiz apenas realizar a edição final do texto, como indica o trecho “**P:** *Você gostaria de escrever o seu texto mais uma vez para melhorá-lo?* **M:** *Hum... hum... ((acena com a cabeça que não gostaria))* **P:** *Não gostaria? Por que não gostaria?* **M:** *Porque acho que ele tá bom assim...*”. Ao indicar que o texto está encerrado, **M** sinaliza que não há espaço para o diálogo, visão que pode ter sido construída em função da ausência de uma avaliação das melhorias realizadas no texto reescrito. Nesse caso, “é essencial que os alunos incorporem a atitude de retornar ao que foi escrito e revisar esse escrito” (BRANDÃO, 2007, p. 132), quantas vezes forem necessárias. Para tanto, é necessário contar com a resposta do professor em relação ao que conseguiram fazer.

### Considerações Finais

As alterações realizadas priorizam características linguísticas próprias da textualização, mas também focalizam elementos da planificação – planejamento e organização das partes que constituem o texto (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010), haja vista o objetivo da docente em direcionar os alunos à reflexão desses aspectos. A identificação dessas alterações, representadas nas operações linguísticas de adição/acréscimo, substituição, supressão e

deslocamento (FABRE, 1986), não foi suficiente para a compreensão das marcas da concepção de reescrita dos alunos, levando-os a compreendê-la como uma correção tradicional. Por essa razão, a discussão de trechos do diálogo instaurado entre o pesquisador e alunos foi de grande relevância para a concretização do objetivo desta pesquisa.

No tocante às alterações realizadas por **M**, o diálogo introduzido permitiu que o aluno voltasse a atenção para as modificações efetuadas no próprio texto. Suas interpretações favoreceram a compreensão de que uma simples substituição de palavras representa uma forma de reelaborar aquilo que se pretendia dizer, que a reescrita possibilita corrigir o que foi dito e/ou dizer de outro jeito, embora demonstre não perceber, ainda, a necessidade de retomar o texto reiteradas vezes. Entretanto, há o entendimento de que a reescrita funciona como uma forma de demonstração da habilidade de escrever palavras corretas.

Ao concluirmos, defendemos a necessidade de ampliar as discussões sobre a relevância do processo de reescrita nos anos iniciais, para que se compreendam as perspectivas de professores e alunos nessa fase de escolarização. Diante do exposto, verificamos a demonstração de uma concepção de reescrita ainda em construção, constatação que só foi possível graças ao diálogo instaurado entre pesquisador e alunos, uma ação necessária para a consolidação do processo de reescrita. Contudo, reconhecemos, é preciso também refletir sobre a função do professor nas etapas que constituem o processo de produção textual, desde os anos iniciais.

### **Referências:**

ANTUNES, I. Assumindo a dimensão interacional da linguagem. *In*: ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, p. 39-105.

BAGNO, M. Os objetivos do ensino de língua na escola: uma mudança de foco. *In*: COELHO, L. M. **Língua materna nas séries iniciais do ensino fundamental: de concepções e de suas práticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 157-171.

- BRANDÃO, A. C. P. A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (org.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 119-134.
- DENZIN, K. N.; LINCOLN, Y. S. Introdução. In: **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e aprendizagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.
- DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Tradução de Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.
- FIAD, R. S. **Escrever é reescrever: caderno do professor**. Belo Horizonte: CEALE/FaE/UFMG, 2006.
- FABRE, Claudine. Des variantes dubrouillonauourspréparatoire. **Revista Études de Linguistique Appliquée (E.L.A)**, n. 62, p. 59-79, 1986. Tradução Cristina Felipeto, Eduardo Calil, Eudes Santos, Kall Anne Amorim. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/download/1142/798>. Acesso em: 09 set. 2020.
- GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de Ensino Médio. **Revista Calidoscópio**. São Leopoldo, v. 11, n. 1, jan./abr., 2013, p. 29-43. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2013.111.04>. Acesso em: 23 out. 2020.
- GERALDI, J. W. No espaço do trabalho discursivo, alternativas. In: **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013, p. 115-217.
- KOCH, I. G. V. O texto: construção de sentidos. In: **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2016, p. 25-30.
- MENEGASSI, R. J. A revisão de textos na formação docente inicial. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (Orgs.). **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 105-131.
- NASCIMENTO, E. L. Práticas de ensino e aprendizagem da escrita. In: **Gêneros Textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 83-111.

REINALDO, M. A. G. M. A orientação para produção de texto. In: Dionísio, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 89-101.

VAL, M. da. G. C.; VIEIRA, M. L. **Língua, texto e interação**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 46 p. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/11-escrever-e-reescrever.html>. Acesso em: 05 maio 2020.

## A LINGUAGEM CORPORAL COMO UM DIREITO DE FORMAÇÃO E HUMANIZAÇÃO

SILVA, Elaine Cristina (UNEMAT)<sup>1</sup>; LUCIO, Gêssica Adriana de Carvalho (FAIPE)<sup>2</sup>

### Introdução

Este texto resulta de leituras e reflexões acerca da linguagem literária e da linguagem corporal como um direito de formação humana. As mesmas foram realizadas no primeiro semestre de 2021 na disciplina de Seminário Avançado I da Linha de Pesquisa Culturas Escolares e Linguagens do programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus Cuiabá (PPGE/UFMT). O cronograma da disciplina foi organizado em dois blocos de encontros virtuais, viabilizados através das plataformas do *GoogleMeet*, *StreamYard* e *YouTube*<sup>3</sup>.

Logo no primeiro encontro, nos deparamos com o texto de Antônio Cândido: “O direito à Literatura”, em que o autor apresenta a defesa de que a linguagem literária deve ser reconhecida como um direito, ou seja, como bem fundamental para a vida. Isso porque, possui o poder de atuar no consciente e inconsciente das pessoas organizando ideias, projetando sonhos e transformações, tornando-se, portanto, fonte de humanização e de formação da personalidade (CANDIDO, 1995).

É neste sentido, que a literatura não proporciona uma experiência inofensiva, pois ocasiona perturbação e risco às normas estabelecidas pela visão convencional da sociedade, ao servir de instrumento de luta contra as injustiças sociais e de busca pelos direitos humanos. Ao analisar sua função, Cândido (1995) discorre que a literatura está ligada à complexidade da sua natureza, podendo ser distinguida em três faces:

---

<sup>1</sup> Mestra em Educação. Professora do curso de Educação Física da FACIS/UNEMAT. Aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: [ecsacademico@gmail.com](mailto:ecsacademico@gmail.com).

<sup>2</sup> Mestra em Educação Física. Professora do curso de Educação Física da Faculdade de Tecnologia do Ipê- FAIPE. Aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: [gessicalucio@hotmail.com](mailto:gessicalucio@hotmail.com).

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/c/GEEFEUFMT>.

- (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado;
- (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos;
- (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (CANDIDO, 1995, p. 9).

Por atender essas mesmas faces, consideramos que a linguagem corporal também se estabelece como um direito vital, uma vez que é através do corpo, referência fundante de todas as linguagens, que são decifradas, produzidas e expressas as manifestações que constituem nossa personalidade, tais como ideias, pensamentos, sentimentos e comportamentos (MATTHIESEN; et. al., 2008; SCHWENGBER, 2014; BETTI, 2020).

No contexto formativo, Schwengber (2014, p. 429) observa que na educação escolar, há certa incapacidade “[...] de abordar o corpo como lugar de enraizamento da ação, da expressão, de diferentes linguagens, corpo como *locus* expressivo que escreve o seu próprio texto no espaço e tempo vividos”.

A Educação Física como um componente curricular que compõe a área de Linguagens, tem sido uma das principais responsáveis por interpretar e potencializar a linguagem corporal na escola. Para Betti o que ocorre na Educação Física (2020, p. 222) é uma insuficiência “[...] em lidar com novos símbolos, práticas e valores no plano da cultura corporal de movimento, subcultura que se avoluma, diversifica, enriquece e estabelece contínuas e novas interações com outros sistemas sociais”. Fato que resulta numa omissão de conduta, seja por parte dos professores como do Estado, que pode ocasionar mutilação da personalidade de crianças, jovens e adultos.

Estudos de Matthiese e colaboradores (2008), Nunes (2016), Rocha, Grunennvaldt e Lúcio (2018), bem como Machado e Baptista (2021), apontam que o “lugar” da Educação Física na área de Linguagens ainda não está firmado e que sua contribuição como elemento formativo é pouco explorado. Um dos fatores citados relaciona-se ao próprio professor ou professora, que desconhece as atribuições da disciplina como linguagem, suas implicações e potencialidades. Por isso, privilegiam atividades com baixo teor reflexivo, pautadas pela prática repetitiva, padronizada e excludente.

Nesse sentido, Rocha, Grunennvaldt e Lúcio (2018) defendem que pensar a Educação Física a partir da linguagem corporal, pressupõe considerar as manifestações do corpo como texto da cultura que precisa ser lido e interpretado através da brincadeira, do jogo, do esporte, da ginástica, etc. Esta compreensão indica que quanto maior for o acesso aos arranjos constituídos por gestos e movimentos, maior será o repertório e a riqueza dessa construção, “[...] da mesma forma que quanto maior o número de palavras que conhecemos, maiores são as possibilidades de comunicação e expressão” (MATTHIESEN; et. al., 2008, p. 132).

Para problematizar e aprofundar nossa defesa para o reconhecimento da linguagem corporal como direito, estruturaremos nossas ideias em três tópicos. No primeiro discorreremos sobre o direito à linguagem corporal, no segundo contextualizaremos as relações entre a Linguagem, a Cultura Corporal e a Educação Física, bem como algumas proposições que garantam a sua efetivação na Educação Básica. E no terceiro apresentamos as considerações finais.

### **O direito à Linguagem corporal**

Assim como Antonio Candido (1995) optamos por iniciar nossa discussão tecendo algumas considerações a respeito dos direitos humanos, por entendermos que este esclarecimento contribui para o reconhecimento da linguagem corporal como um direito fundamental para a formação humana.

Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, os direitos humanos são normatizações universais que visam a garantia de uma vida digna, livre, justa e igualitária a toda pessoa humana, independentes de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de qualquer outra condição (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948). Sua criação emerge do combate aos atos históricos de tirania, opressão, discriminação e violência.

Tais pressupostos trouxeram avanços na busca de uma vida digna, sobretudo entre as populações mais vulneráveis e possibilitaram condições e meios de entrever soluções para as grandes injustiças e desigualdades sociais. Contudo, sabemos que o mundo ainda apresenta ações que violam os princípios humanitários,

através de guerras e a péssima distribuição dos bens materiais e culturais (CANDIDO, 1995).

Importa observar, porém, que direitos não são favores, súplicas ou gentilezas. Se existe um direito é porque algo é devido. Por conseguinte, não se pede um direito, luta-se por ele. Quando reivindicamos algo que nos é de direito, não estamos rogando um favor, mas exigindo que justiça seja feita, que o nosso direito seja reconhecido (RABENHORST, 2016, p. 14).

Ter um direito significa, portanto, a possibilidade de agir ou exigir uma conduta do outro ou do Estado, ação que pode ser concretizada ou omitida. Assim, é estabelecido um “jogo” de direitos e deveres, onde são identificados três elementos principais: um sujeito que exige algo; alguém que deve cumprir tal exigência; e a coisa sobre a qual tal exigência recai (RABENHORST, 2016).

Quando o artigo 5º da Constituição Federal determina que todo brasileiro tem direito de expressar livremente sua atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença (BRASIL 1988), por exemplo, espera-se que o mesmo tenha a possibilidade de se expressar e comunicar de diferentes formas, sem que alguém ou algum órgão representativo dificulte e/ou impeça esta ação. Não só isso, mas que sejam proporcionadas condições para essa efetivação.

Vale destacar que os direitos são atravessados pelas relações de poder, que a depender da época e cultura, estipulam quais serão os bens indispensáveis para cada camada social. Por isso, os bens culturais como a literatura, o lazer, o cinema, o teatro, as artes, a dança e a música tornam-se dispensáveis para maior parte da população.

O amplo acesso aos valores e bens culturais em suas diferentes manifestações (inclusive corporais), são fundamentais e necessárias para a democratização do patrimônio histórico cultural, sendo este elemento constituinte da personalidade humana. Assim, a linguagem corporal reconhecida como um conhecimento universal de responsabilidade da Educação Física escolar, deve ser explorada, ampliada, compreendida e garantida para todos.

[...] nossos corpos estão impregnados das vivências de nossos antepassados, o que chamamos de herança cultural e também genética. Esse legado inscrito em nossos corpos mistura elementos biológicos e ambientais enfrentados pela espécie humana” (MATTHIESEN et.al. 2008, p. 133).

Tanto a escola como espaço de instrução e a Educação Física como componente curricular que tematiza a cultura corporal, devem proporcionar aos estudantes um amplo repertório de gestos e movimentos, para que estes tenham condições de potencializar sua construção textual e realizar uma leitura crítica da realidade. Efetivando assim, a linguagem corporal como direito de formação do ser humano.

Negar este direito, implica na limitação da formação humana e no descumprimento de determinações expressas na Declaração dos Direitos Humanos (1948), na Constituição Federal (BRASIL 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), quanto à liberdade de expressão, ao pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, à garantia de uma formação básica comum e de respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, entre outros.

### **Linguagem, Cultura corporal e Educação Física**

A Educação Física sempre esteve intimamente ligada ao estudo do corpo e das manifestações do movimento humano. No entanto, esta relação ainda carece de aprofundamentos, principalmente no âmbito da linguagem e da cultura corporal.

Desde a antiguidade clássica até o mundo contemporâneo o corpo e o movimento humano obedecem a um arranjo contínuo e disperso sobre o homem e a corporeidade, antes mesmo do valor dado ao corpo como entidade biológica. Por muito tempo, foi a concepção biologicista-mecanicista do corpo que introduziu e justificou os objetivos da Educação Física na escola, seja pela influência dos modelos ginásticos europeus ou ela influência do esporte de rendimento.

Neste último caso, resiste nas escolas, o corpo é considerado como meio de alto rendimento existindo independentemente da totalidade do homem (BETTI, 2020). Contudo, sabe-se que hoje há

uma necessidade de se entender o educando como sujeito da sua própria ação, numa concepção totalitária e não fragmentada. Um corpo fisiológico, biológico, cultural e expressivo que se comunica através de movimentos e gestos, que estabelece diálogo com o mundo. Um corpo texto.

Logo, a prática pedagógica docente com intenção educativa deve ir além dos exercícios físicos, de repetições de gestos e movimentos técnicos, sistematizados, sob a égide da aptidão física.

Mais do que qualquer outra coisa, é importante que os alunos saibam que a linguagem corporal é uma forma de comunicação tão eficaz quanto à linguagem falada ou escrita e que, portanto, merece ser explorada e compreendida por todos (MATTHIESEN et.al. 2008, p. 136).

De acordo com a filosofia da linguagem de Baktin (2006) qualquer objeto físico ou corpo físico que faz parte da realidade material (signo), possui um significado capaz de explicá-lo, torná-lo assimilável, interpretável, constituindo o meio de sua comunicação. Nunes (2016) igualmente considera que a linguagem se manifesta por múltiplos signos, utilizados para representar as coisas e nos comunicarmos em diferentes grupos culturais.

Quando o homem se comunica, usa de variados recursos disponíveis a fim de que a intenção de sua ação possa ser compreendida, comunicada. Isso não é diferente na expressão corporal. O corpo todo e todos os elementos a ele agregados são utilizados durante o processo comunicativo. [...] São os gestos enredados em meio à cultura e seus sistemas de representação que impõem os significados da linguagem corporal. Os gestos, mediante intercâmbio que estabelecem com a cultura ao longo da vida, vão conformando um estilo pessoal de ser, proporcionando um corpo que se identifica pela sua corporeidade (NUNES, 2016, p. 59).

Neste contexto, podemos legitimar a Educação Física como uma disciplina que se relaciona com a cultura e a linguagem, comumente pronunciada através do esporte, da ginástica, da luta, da dança, dos jogos e brincadeiras, entre outras representações historicamente criadas e culturalmente difundidas.

Este processo de conscientização e tomada de atitude não é fácil e pode originar inúmeras dúvidas entre os docentes com relação ao como a linguagem corporal pode ser trabalhada na escola? O que os estudantes podem aprender? Como ensina-la? (MATTHIESEN et. al. 2008).

Estudo realizado por Machado e Baptista (2021) indica que na área da Educação Física existem produções relevantes que discutem o conceito de linguagem e sua relação com o corpo a partir de diferentes matrizes teóricas, mas que apresentam pouco direcionamento quanto às possibilidades de efetivação de práticas pedagógicas. Os autores destacam que as obras de Santin (1990), Soares e colaboradores (2012), Betti (1994), Mesquita (1997), Ladeira e Darido (2003) Neira e Nunes (2007), Matthiesen e colaboradores (2008) e Kunz (2014) contribuem para discussão.

Não é nossa pretensão dizer qual concepção teórica é a mais adequada, nem detalhar cada uma delas, mas sinalizar as possibilidades de resposta para os questionamentos mencionados acima. Cabe a cada professor e professora conhecer e efetivar as atribuições da Educação Física enquanto linguagem, superando a execução de atividades com baixo teor reflexivo, repetitivas, padronizadas e excludentes, além de fornecer condições para que os estudantes consigam tecer uma leitura crítica das práticas corporais, analisá-las e produzi-las culturalmente (NUNES, 2016).

Para Nunes (2016) a análise e leitura crítica da linguagem corporal pode ocorrer de diferentes formas, desde a interpretação das reações biológicas do corpo, como o suor e elevação cardíaca, como pela interpretação das regras do jogo, da compreensão de um sinal do árbitro de judô, das sequencias de uma série de ginástica, até ações propriamente ditas como o drible do basquete, os movimentos do nado borboleta, da dança e etc. Pode-se analisar ainda a concepção histórica de uma prática corporal, as relações sociais e políticas que interferem nos modos de ser, pensar e agir de seus participantes, entre outros.

Tais compreensões contribuem para que a Educação Física seja reconhecida como uma disciplina relevante para o processo de formação e humanização, que cumpre com sua função legal de integrar-se à proposta pedagógica da escola e garantir o livre e amplo acesso às variadas formas de comunicação e expressão corporal. Por

esta razão, defendemos que a mesma, deve explorar sua carga cultural, interpretá-la e (re)significá-la, superando heranças negativas e buscando novas alternativas e de produção, expressão e manifestação corporal.

Mais do que qualquer outra coisa, é importante que os alunos saibam que a linguagem corporal é uma forma de comunicação tão eficaz quanto à linguagem falada ou escrita e que, portanto, merece ser explorada e compreendida por todos (MATTHIESEN et. al. 2008, p. 134).

Cabe destacar que como componente curricular obrigatório, a Educação Física também deve promover o respeito as diferentes culturas e modos de ser, interpretar e se expressar corporalmente. “Cada um tem seu timbre de voz, seu sotaque, seu modo de falar. Assim também tem sua originalidade de movimento, de caminhar e de expressão gestual” (SANTIN, 2003, p. 35). O espaço de aula não pode ser admitido qualquer tipo de discriminação, preconceito e violência. Além disso, deve-se oportunizar o acesso a diferentes manifestações corporais das populações indígenas originárias, afro-brasileiras e demais grupos participantes do processo civilizatório nacional, no sentido de apoiar, incentivar, valorizar e difundir as manifestações corporais herdadas culturalmente.

Assim, potencializaremos o diálogo entre o sujeito através do corpo, respeitando suas diversas leituras, contextos e culturas, criando um campo simbólico propício ao respeito mútuo e ao desenvolvimento integral.

Diante o exposto, verificamos que a Educação Física como componente curricular da área de linguagens tem a responsabilidade de promover a ampliação das capacidades expressivas e transmitir os signos que refletem a cultura corporal historicamente construída, além de proporcionar a leitura crítica das diferentes manifestações corporais.

#### **Considerações Finais**

Os temas aqui abordados, dado a amplitude de seus desdobramentos, apresentam-se com discussões ainda em aberto. Consideramos a linguagem corporal como um bem fundamental de humanização e formação, pois, é fruto de uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado, que manifesta as emoções

e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos através do corpo, referência fundante de todas as linguagens, estabelecendo-se também como uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. Assim, deve ser reconhecida como um direito, um patrimônio da humanidade, que quando negado, compromete a leitura total da realidade.

No contexto da educação, os professores de Educação Física enquanto mediadores no processo ensino-aprendizagem se tornam agentes potencializadores na difusão, ampliação, problematização e compreensão da linguagem corporal, cabendo a eles a responsabilidade de ampliar as capacidades expressiva, transmitir signos, introduzir e integrar os estudantes na cultura corporal de movimento formando os cidadãos que irão produzi-la, reproduzi-la e transformá-la. Para tanto, faz-se necessário que os mesmos compreendam o papel da Educação Física na área de linguagens para que possam firmar as contribuições da área como elemento formativo.

Portanto, reforçamos as palavras de Antônio Cândido (1999), ao defender que “[...] a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis de cultura”. As distinções entre classe, não podem justificar e manter a separação de acesso à formação humana, pois, a justiça social pressupõe o respeito dos direitos humanos, seja para fruição da arte e da literatura em todas as linguagens.

### Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ª Edição. São Paulo: Hucitec, 2006.

BETTI, Mauro. **O que a semiótica inspira ao ensino da Educação Física**. *Discorpo*, São Paulo, n. 3, p. 1-104, out. 1994.

BETTI, Mauro. **Educação física e Sociedade: A Educação Física na escola Brasileira**. 3. ed. rev. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2020. – 244 p. – (Coleção educação física).

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm).

Acesso em: 26 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm).

Acesso em: 17 mar. jan. 2022.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. Vários escritos. 3ª ed.. **revista e ampliada**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: UNIJUÍ, 2014.

LADEIRA, Maria Fernanda Telo; DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física e Linguagem**: algumas considerações iniciais. Revista Motriz. Rio Claro. v. 9, n. 1, p. 31-39, jan./abr. 2003. Disponível em: <http://www1.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/ogn1/Ladeiraa.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2021.

MACHADO, Aline Gomes; BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro. Educação física escolar, corpo e linguagem: reflexões epistemológicas no contexto brasileiro. **Conexões**, v. 19, p. e021024-e021024, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8661440/26857>. Acesso em: 26 jun. 2022.

MATTHIESEN, et. al. Linguagem, Corpo e Educação. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.7, n. 2, p. 129-139, 2008. Disponível em: [https://www.mackenzie.br/fileadmin/OLD/47/Editora/REMEF/Remef\\_7.2/Revisao\\_-\\_LINGUAGEM\\_\\_CORPO\\_E\\_EDUCACAO\\_FISICA.pdf](https://www.mackenzie.br/fileadmin/OLD/47/Editora/REMEF/Remef_7.2/Revisao_-_LINGUAGEM__CORPO_E_EDUCACAO_FISICA.pdf).

Acesso em: 09 jun. 2021.

MESQUITA, Rosa Maria. **Comunicação não verbal**: relevância na atuação profissional. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 155-163, jul./dez. 1997. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/138567>. Acesso em: 07 jul. 2021.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Linguagem e cultura**: subsídios para uma reflexão sobre a educação do corpo. *Caligrama*, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 1-16, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/caligrama/article/view/66201>. Acesso em: 07 jul. 2021.

NUNES, Mário Luiz Ferrari. Educação Física na área de códigos e linguagens. In: **Educação Física Cultural: escritas sobre a prática**. Neira, NEIRA, Marcos Garcia.; NUNES, Mário Luiz Ferrari. (Org.). 1ed. Curitiba: CRV, 2016, v. 12, p. 51-72.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamados pela Resolução nº217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, 10 de dezembro de 1948**. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423>. Acesso em: 07 jul. 2021.

RABENHORST, Eduardo Ramalho. O que são direitos humanos?. In.: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; NÁDER, Alexandre Antonio Gili (orgs.) **Educando em direitos humanos: fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016. v.1.

ROCHA, Verônica Ramos de Assis; GRUNENVALDT, José Tarcísio; LÚCIO, Géssica Adriana de Carvalho. Linguagens nas escolas de ensino médio inovador em Cuiabá-MT: Cenas de uma relação (in)conciliável na/com a Educação Física. In: SILVA, Albina Pereira Pinho; SANTOS, Leandra Inês Seganfredo; PHILLIPSEN, Neusa Inês. (orgs.) **Formação, Docência e Práticas Pedagógicas em Linguagens: diferentes contextos em diálogo**. Volume 1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

SANTIN, Silvino. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí: UNIJUÍ, 2. ed., 2003

SCHWENGBER, Maria Simone Vione. Linguagem corporal. In Jaime, GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário crítico de Educação Física**. 3.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.p. 428-430.

SOARES, Carmem Lúcia. et al. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 2012.

## SOBRE TRADUÇÃO, ADAPTAÇÃO E DIALOGISMO A PARTIR DA CANÇÃO ‘GENI E O ZEPELIM’, DA ÓPERA DO MALANDRO, DE CHICO BUARQUE DE HOLANDA

RAMOS, Paulo Roberto de Souza<sup>1</sup> (UFRPE); PIRES, Vera Lúcia (UFPEl)<sup>2</sup>

O gênero canção tem manifestações nas diversas culturas do mundo e embora possa variar na extensão de sua parte textual e de sua melodia, o que se espera do produto chamado canção é justamente uma simbiose entre letra e música. Todas as gerações parecem ter suas canções-tema e embora seja possível dizer que canções não têm idade, as pessoas que as ouvem têm. Canções também veiculam credenciais de grupos sociais e de gênero, como podem atestar a popularidade do brega e derivados na região nordeste e a forma como outras partes do país e/ou outras classes sociais (pre)conceituam essa música e seus intérpretes. Canção, como parte integrante de uma peça musical, configura o momento em que uma ou mais personagens comunicam ideias, questionam posicionamentos, juram amores e lamentam perdas. Por meio das vozes de atrizes/atores-cantoras/cantores durante a encenação, a canção, no espaço de sua duração, introduz, desenvolve e conclui uma história, acontecimento ou evento.

Este trabalho enseja abordar os limites e as fronteiras (por vezes tênues) entre tradução e adaptação a partir da canção ‘Geni e o Zepelim’, da peça musical *Ópera do Malandro* (1978), de Francisco Buarque de Holanda e, de forma mais geral, tentar entender como a visão dialógica da linguagem, proposta pelo filósofo Mikhail Bakhtin, pode ser usada para ampliar a compreensão dos processos e produtos tradutórios e adaptativos. O capítulo se organiza da seguinte maneira: as três primeiras seções apresentam alguns pressupostos teóricos sobre dialogismo, seguidos por uma discussão acerca dos conceitos de tradução e adaptação para então chegar no gênero canção e nas obras cênico-musicais em que figuram. Na

---

<sup>1</sup> Doutor em Estudos da Linguagem; professor de língua inglesa e língua portuguesa da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). E-mail: [pauloroberto.souzaramos@gmail.com](mailto:pauloroberto.souzaramos@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Estudos Linguísticos; professora visitante do PPG Letras da Universidade Federal de Pelotas (UFPEl). E-mail: [pIRES.veralu@gmail.com](mailto:pIRES.veralu@gmail.com)

seqüência, tratamos da dramaturgia musical de Chico Buarque, com inclusão de peças em que haja a presença de canções do autor, sejam elas escritas especialmente para a obra ou versões de outras canções. Em seguida, são apresentados a canção ‘Geni e o Zepelim’ e os seus metatextos.

Este trabalho dedica-se à perspectiva enunciativo-discursivo-dialógica de Mikhail Bakhtin e seu Círculo, que reconhecem a linguagem como elemento crucial para a construção de sentidos, de identidades e de alteridades, tornando possível relacionarmos aspectos ligados à linguagem, à cultura e à identidade. A palavra empregada em uma situação concreta de uso não somente informa ou comunica significados, ela comunica avaliações ou valorações que um sujeito faz a respeito do mundo e das outras pessoas. Onde há palavra, há apreciação (VOLÓCHINOV, 2017).

A fim de ilustrar as fronteiras tênues entre as duas modalidades de manipulação textual discutidas neste trabalho - tradução e adaptação -, analisamos a canção da personagem Geni, popularizada na voz de Chico Buarque como ‘Geni e o Zepelim’, do musical *Ópera do Malandro* (1978). Nela, o autor funde a história de duas personagens femininas para obter a sua Geni: Jenny dos Piratas [Seeräuber Jenny], da *Ópera dos Três Vinténs* [Die Dreigroschenoper] (1928), de Bertolt Brecht (1898-1956) e Kurt Weill (1900-1950)<sup>3</sup> e Bola de Sebo [Boule de Suif], do conto homônimo publicado em 1880 por Guy de Maupassant (1850-1893)<sup>4</sup>.

## A questão dialógica

A linguagem, para Bakhtin e seu grupo de estudiosos, foi vista como uma prática social cotidiana, integrando o sentido do dizer e

---

<sup>3</sup> Brecht foi um poeta, dramaturgo e reformista teatral alemão, cuja obra para teatro rompeu com as convenções da ilusão teatral, buscando derrubar a chamada ‘quarta parede’ que separaria público e atores/atrizes em cena. Suas peças são caracterizadas por forte conteúdo social e ideológico, vinculado às causas de esquerda. Já Kurt Weill foi um compositor alemão, naturalizado estadunidense, responsável pela criação de uma modalidade revolucionária de ópera com acentuado teor de sátira social, particularmente, em sua parceria com Bertolt Brecht.

<sup>4</sup> Guy de Maupassant foi um popular escritor francês do séc. XIX e é creditado como um dos pais do conto moderno. Suas histórias apresentam um panorama da vida na França no final do séc. XIX através da caracterização de diferentes classes sociais. *Bola de Sebo* é um de tantos contos, que traz como cenário a Guerra Franco-prussiana (1870-1871).

priorizando a experiência do relacionamento entre sujeitos. O Círculo de Bakhtin defendeu a natureza social e não individual da linguagem, ele situou a sua realidade material - língua -, bem como aos seus usuários, em um contexto sócio-histórico. “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam” (BAKHTIN, 1979, 282), da mesma forma que, através deles, a vida penetra nela. Uma vez que veicula concepções de mundo, a linguagem torna-se um lugar de confrontos ideológicos. *A palavra é o fenômeno ideológico por excelência*, pois transporta uma carga de valores culturais que expressam as divergências de opiniões e as contradições da sociedade, tornando-se assim um *palco de conflitos*.

O signo linguístico porta uma *plurivalência social*, a qual se refere ao seu valor contextual. É a situação social imediata a responsável pelo sentido. “Predomina na produção do Círculo, o tema da tensão dialética, pois no signo linguístico habitam, ao mesmo tempo, traços de valor contraditórios que produzem sentidos diversos, mesmo antagônicos, por refletirem não passivamente, mas de maneira polêmica, o sujeito e seu horizonte social.” (PIRES, 2020, 175) Ao produzir um enunciado, o sujeito posiciona-se em relação a *já-ditos-outros* que, pela via da história, tem uma continuidade semântica. Mesmo que a sequência linear do enunciado seja a mesma, tendo em vista que é um outro momento da história, o enunciado significa de modo diferente.

Por outro lado, ao produzirmos discursos, não somos a fonte deles, porém intermediários que dialogam e polemizam com os outros discursos existentes em nossa sociedade e em nossa cultura. Conforme Bakhtin (2010, p. 300), o locutor não é um “Adão bíblico”, nomeador original de objetos, porém, tais objetos já foram ressaltados, contestados, elucidados e avaliados de maneiras diversas, tornando-se o lugar onde se “cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo, tendências.”

O dialogismo, essência da teoria bakhtiniana do discurso, reitera a presença do sujeito na comunicação, que não é vista como uma transmissão de informação, mas como interação verbal ou não verbal. Os sujeitos se constituem na e pela interação e por isso, o discurso, construído a partir do discurso do outro, nunca está concluso. Bakhtin estuda, assim, o discurso bivocal, o qual, inevitavelmente, surge sob as condições de comunicação dialógica e

é composto de várias vozes. Uma vez que todo discurso é formado por outros diversos discursos, o dialogismo é constitutivo da linguagem, já que em um mesmo texto ocorrem diferentes vozes, que se expressam. Uma mesma língua é coabitada por falares diversos, linguagens sociais dinâmicas que se cruzam, atravessadas pelo social e pela história e nas quais se inscrevem pontos de vista e visões ideológicas inseparáveis das transformações da experiência cotidiana. Nesse movimento dinâmico de práticas linguageiras plurais, Bakhtin introduz o conceito de *heterodiscurso*, referente à presença de diversos centros de valor, ou vozes sociais, manifestas na linguagem, pois nenhum sujeito é uma realidade una em nenhum momento de sua existência.

“Eu vivo em um mundo de palavras dos outros.” (BAKHTIN, 1979: 379). Nesse sentido, não há consciência individual, mas consciência plural, já que ela é povoada por inúmeras vozes sociais. A relação com esse mundo nunca é direta. A linguagem intermedeia essa relação, refletindo-o ou refratando-o, no interior de horizontes sociais de valores.

No entanto, essa plurivocalidade, que compõe nossa consciência, não é estática, ou um mero depósito, mas está em constante movimento. As vozes sociais estão em relações dialógicas contínuas e jamais podemos prever quais relações serão estabelecidas entre enunciados quaisquer, mesmo separados uns dos outros no espaço e no tempo, sem nada saber uns dos outros, previamente, a seus encontros.

### **Tradução e adaptação**

Adaptar, como explica Ramos (2021), pode ser um de tantos recursos disponíveis às pessoas no processo de tradução, bem como o traduzir pode ser uma das formas empregadas por quem se propõe a realizar a adaptação de uma determinada obra. Assim, como no texto de 2021, a posição que adotamos neste trabalho é a de que tradução e adaptação são dois processos distintos, mas que podem ter em comum áreas, ações e produtos que desafiam uma clara e objetiva categorização.

---

<sup>5</sup>No prelo para publicação em E-book com previsão para 2022.

No entanto, os dois termos não são, em seus objetivos, intercambiáveis. Baker (1998), Newmark (1988) e Hutcheon (2006) oferecem definições para e caracterizações sobre esses dois processos; no entanto, esses autores não estão sempre de acordo com os limites cobertos por cada termo. Particularmente, o entendimento do que seja uma adaptação é um dos pontos de discordância. Newmark (1988) a vê como uma forma (mais) livre de tradução; já para Hutcheon (2006), trata-se não só de um processo com características próprias, mas a autora também amplia a abrangência da atividade adaptativa para abranger outras mídias. Para reforçar a distinção terminológica, podemos dizer que uma tradução abarca mais restrições no que diz respeito ao que pode ser feito – manipulado ou alterado – no texto de partida (TP) pela pessoa que traduz). Parece que se deve perguntar continuamente, o que o TP ‘quer dizer’ em oposição ao ‘o que quero dizer a partir do TP’ do processo de adaptação. Depreende-se dessa última afirmação que a adaptação parece usufruir de uma maior liberdade para criação no texto de chegada (TC). O Cambridge Dictionary on-line define tradução como o “processo de traduzir algo de uma língua para a outra”. Samuelsson-Brown (2010, p. vx) acrescenta que tradução também é um processo criativo e não puramente automático, uma vez que envolve o exercício de habilidades de interpretação e edição, especialmente, se a pessoa que elaborou o texto fonte não tenha sido suficientemente clara naquilo que redigiu. O autor defende que faz parte do trabalho do tradutor buscar compreender aquilo que o escritor desejou dizer e, ao mesmo tempo, tratar de expressar isso de forma clara na língua de chegada.

Bassnett e Lefevere (1995, p. vii) estabelecem e explicam a relação entre tradução e reescritura, dois termos que aparecem muito em textos e falas dentro e fora da Academia, mas que nem sempre permitem um resgate objetivo dos conceitos a que se referem:

Tradução é, claro, uma reescritura de um texto original. Todas as reescrituras, não importa sua intenção, refletem uma certa ideologia e uma poética e enquanto tal, manipula a literatura para funcionar em uma dada sociedade de uma dada maneira.

Para Baker (1998, p. 5), *adaptação* pode ser compreendida como um conjunto de operações translativas [feitas] em um texto que não é aceito como tradução, mas que, entretanto, é reconhecido como representando um texto fonte de mesma extensão. Como tal, o termo pode abarcar várias noções vagas, tais como *imitação*, *reescritura* e assim por diante. Em sentido estrito, o conceito de adaptação requer o reconhecimento de tradução como não-adaptação, como um tipo mais restrito de transferência (p. 5).

Entre as várias epígrafes, em Hutcheon (2006), há uma que retrata em termos não técnicos a compreensão que muitos autores têm de adaptação como recurso para um processo de escrita criativa. Nela o escritor americano William S. Burroughs explica que:

No fim das contas, o trabalho de outros escritores é uma das principais fontes de insumo para um escritor; por isso, não hesite em usar isso. Só porque alguém tem uma ideia não quer dizer que você não pode pegar aquela ideia e desenvolver um novo viés. Adaptações podem se tornar procedimentos bastante legítimos (p. v)

Ainda seguindo o fio de novelo oferecido por Hutcheon (2006, p. xiv), adaptação pode ser usado tanto para fazer referência a um produto quanto para fazer a descrição de um processo de criação e recepção. Outra forma de caracterizar adaptação é dizer que se trata de uma “repetição, mas repetição sem duplicação” (p. 7). A autora elabora a função da repetição no processo de adaptar, afirmando que “com adaptações, parece que desejamos a repetição tanto quanto a mudança” (p. 9). Podemos dizer que, nesse sentido, quem adapta não escapa da chamada angústia da influência bloomiana.

### **O gênero *canção* e o *teatro musical* como gêneros discursivos**

Em perspectiva bakhtiniana, os gêneros discursivos, como esferas de utilização da linguagem, são caracterizados como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2010, p.262). Eles apresentam-se como maneiras reconhecíveis de utilização da língua nas mais diversas práticas sociais e áreas da atividade humana. Gêneros discursivos e práticas sociais constituem-se mutuamente, ou seja, assim como os gêneros determinam os discursos (ou as práticas

sociais), os discursos determinam os gêneros. Por essa dialética, há um potencial criativo: se, por um lado, discursos e práticas são limitados por convenções, por outro, é constante a possibilidade de mudança e inovação. Por essa razão, Bakhtin fala em tipos *relativamente estáveis*. “em qualquer corrente especial de estudo, faz-se necessária uma noção precisa da natureza do enunciado em geral e das particularidades dos diversos tipos de enunciados (primários e secundários), isto é, dos diversos gêneros do discurso.” (BAKHTIN, 2010, p. 264).

Os discursos produzidos nas esferas cotidianas, compreendidos como práticas sociais, ajudam a construir o pensamento médio. Devido a sua presença corriqueira na vida das pessoas, os gêneros da mídia representam e refletem o pensamento do senso comum e assim contribuem para a naturalização de crenças e de papéis sociais, de preconceitos e de relações de poder. Segundo Hall (2003, p. 363), “cada fala está situada sobre a base de um sentido já dado”. Como consequência, as marcas identitárias atribuídas a cada sujeito nas representações midiáticas são essenciais na elaboração daquilo que aprendemos e reconhecemos como determinada identidade, além de afirmarem discursos preconceituosos e estereotipados já circulantes em nossa sociedade.

No mundo de Bakhtin e seus camaradas, a palavra sempre está direcionada a alguém, dialogicamente orientada ao exterior, ao outro. Trata-se da palavra que quer ser ouvida e entendida, e, sobretudo, respondida. Para o Círculo, eu não posso viver sem o outro, “não posso me tornar eu mesmo sem o outro; eu devo encontrar a mim mesmo no outro, encontrar o outro em mim” (BAKHTIN, 2010, p. 342).

As práticas sociais ligadas aos meios de comunicação têm instituído formas comunicativas multimodais, abarcando a combinação de diferentes linguagens e seus processos de significação ou semioses (as linguagens verbais e as não verbais), as quais congregam palavras escritas, imagens, diagramas, cores, sons, entre outros recursos, em um processo de interação e produção de sentidos. Como exemplo, consideremos a ópera, que se propunha a congregar diferentes formas de artes com colocação em cena de canto e música instrumental, atuação dos cantores e cantoras e cenários. Os musicais na atualidade buscam oferecer, de forma

análoga, fusões de diferentes modalidades para a atualização desse gênero musical. Há produções que utilizam projeções de vídeo, hologramas, jogos de luzes, música acústica e eletrônica para magnificar a expressão das canções nas diversas cenas de um determinado musical.

Como um gênero discursivo, a forma comunicativa *canção*, bem como o termo *ópera*, que aparece no título da peça de Buarque, assim como *teatro musical*, *ópera de baladas* [Ballad Opera] (Inglaterra) e *Singspiel* (Alemanha) serão abordados nesta parte, como conceitos importantes para o desenvolvimento teórico deste trabalho.

Os diferentes tipos de espetáculos cênicos, que envolvem música, canto, atuação e, por vezes, cenários, apresentam algo em comum: a centralidade do gênero musical *canção*. Tomemos o gênero *ópera*, que empresta seu nome para o título da obra composta por Chico Buarque. Em uma *ópera*, a ‘*canção*’ recebe o nome de *ária*, mas, assim como em outros gêneros musicais, tem um papel central nessas peças musicais. Basta lembrar que algumas *árias* são conhecidas mesmo por pessoas que nunca assistiram as *óperas* de onde foram extraídas. Tomemos, para exemplificar, o caso da *ária* ‘*Nessum Dorma*’, da *ópera Turandot*<sup>6</sup>, que ganhou popularidade ao ser interpretada durante as festividades da Copa do Mundo de 1990, na Itália, na voz do falecido tenor italiano Luciano Pavarotti. Alguns tipos de canções, como as chamadas *art songs* de língua inglesa e as *Lieder* alemães podem ser apresentadas como peças isoladas ou agrupadas por algum tipo de unidade temática em um ciclo de canções. Neste capítulo, vamos focar a *canção* como parte do gênero (teatro) musical. Para situar o público leitor, apresentamos alguns termos importantes para se abordar teoricamente o gênero *canção* com o qual trabalhamos.

No léxico do português brasileiro (PB), *canção* é algo tão presente que é inclusive sinônimo de música. Quando um falante diz no PB: “Acho aquela música de [nome do intérprete] linda!”, música equivale a *canção*. As definições e explicações abaixo, extraídas de

---

<sup>6</sup> *Turandot*, *ópera* em três atos, foi a última obra na qual o compositor italiano Giacomo Puccini (1858-1924) trabalhou antes de morrer. A *ópera* estreou postumamente em 1926, trazendo cenas adicionais escritas pelo compositor Franco Alfano (1875-1954) para a sua conclusão. A *ária* ‘*Nessum Dorma*’ aparece na cena 1, do 3º ato e é contada pela personagem Calaf.

obras de referências tanto geral quanto especializadas, objetivam explicar as principais características desse gênero musical e seus desdobramentos nas diferentes formas de espetáculos cênicos.

O *Dicionário Michaelis on-line* de língua portuguesa oferece as seguintes explicações no verbete *canção*:

1 Peça monofônica, cantada na Idade Média pelos trovadores. 2 Em literatura: composição lírica, particularmente do século XVI, de origem italiana (Petrarca), de assunto amoroso, que desenvolve em cada estrofe um aspecto diferente, de tom melancólico. 3 Em música: peça musical curta, erudita ou popular, para uma ou mais vozes, que pode ser cantada com ou sem acompanhamento instrumental; 4 Em música e literatura: composição escrita para musicar um texto literário, geralmente um poema, ou um poema feito para ser musicado e que tem como objetivo o canto.

Desse dicionário geral da língua portuguesa, depreendemos que *canção* pode remeter tanto à peça musical a ser cantada quanto ao texto (poema) que pode ser musicado ou recitado. Em obras de referência especializadas, encontramos paráfrases explanatórias mais apuradas, mas que não parecem desviar daquilo que é apresentado na ferramenta lexicográfica voltada para um público mais leigo:

*Canção* (Inglês, *Song*) 1 No uso comum, qualquer peça de música vocal. 2. Termo usado por estudiosos para uma composição musical curta/breve para voz solo, com ou sem acompanhamento instrumental. O texto de uma *canção* é quase sempre um poema<sup>7</sup>.

Apresentado o conceito de *canção*, partimos, na sequência, para a apresentação do gênero de obra cênico-musical no qual *canções* desempenham fundamentalmente uma função centralizadora. O recorte abrange os tipos de espetáculos cênico-musicais, associados às obras que, genealogicamente, ecoam na peça de Buarque e a sua própria obra: *ópera balada* (*A Ópera do Mendigo*), *Singspiel* (*A Ópera dos Três Vintens*) e musical (*Ópera do Malandro*). Começamos com o musical.

---

<sup>7</sup> [[*song* 1 In common usage, any piece of vocal music. 2 A term used by scholars for a short musical composition for solo voice, with or without instrumental accompaniment ...]. The text of a song is nearly always a poem.] Todas as traduções são do autor e autora deste trabalho, exceto quando creditado diferentemente.

O termo *musical* se refere a um tipo de espetáculo que combina teatro, música e canto. Musical, na verdade, é uma forma curta para teatro musical. Em inglês, musical vem de *musical comedy*, que é, segundo Ammer (2004, p. 253), “uma forma de entretenimento cênico popular que combina diálogos falados com canções, coros e danças. O enredo é quase sempre menos importante do que os números musicais<sup>8</sup>”. Embora em português, *musical*, venha, provavelmente, de teatro musical, em inglês, *music theater*, se refere a um outro gênero musical, distinto de *musical comedy* (que é o que entendemos ser um musical...):

Teatro musical [Music Theater] é uma produção musical cênica que combina elementos de ópera com outras tradições teatrais. O termo é geralmente usado para obras de compositores a partir de 1960 que envolvem canto, atuação e execução musical, mas que não contam uma história que se desenrola do começo ao fim, como em uma peça convencional. Pelo contrário, as obras se debruçam sobre tradições outras como o Teatro Noh japonês, onde um gesto estilizado e uma atuação transmitem tanto significado quanto o texto em si. Além disso, essas obras demandam forças bem menores do que uma ópera em grande escala. Frequentemente, os compositores citam outras músicas (de autoria própria ou de outros compositores) para passar um determinada ideia; muitos reconhecem o débito que têm com o *Pierrô Lunar* [*Pierrot lunaire*] (1912), de Arnold Schoenberg] ao usar a mesma instrumentação [da peça de Schoenberg]; flauta, flautim, clarinete, clarinete baixo, violino, viola, violoncelo e piano<sup>9</sup> (AMMER, 2004, p. 254).

O que chamamos de *teatro musical* ou simplesmente de *musical*, está dentro do escopo de *musical comedy* em inglês. O *music theater*, que seria a tradução literal de *teatro musical*, refere-se, na verdade, a uma outra modalidade cênico-musical. Uma tradução

---

<sup>8</sup> A form of popular stage entertainment that combines spoken dialogue with songs, choruses, and dances. The plot is nearly always less important than the musical numbers (...).

<sup>9</sup> [A form of staged musical production that combines elements of opera with other theatrical traditions. The term is generally used for works by composers from about 1960 on that involve singing, acting, and instrumental performance but do not tell a story that progresses from beginning to end as in conventional drama. Rather, they lean on such traditions as Japanese Noh drama, where stylized gesture and delivery convey as much meaning as the actual text. Also, such works usually call for much smaller forces than a full-scale opera. Frequently the composers quote other music (their own or by other composers) to convey a particular idea; a number of them acknowledge their debt to Arnold Schoenberg's *Pierrot lunaire* (1912) by using the same instrumentation (flute, piccolo, clarinet, bass clarinet, violin, viola, cello, and piano).]

possível é *drama musical*, embora esse termo também precise ser usado com cautela, pois pode ser empregado para incluir outros gêneros musicais. Um exemplo de semelhança entre termos com conceitos bastante distintos é o que ocorre com *music theater* (inglês), *drama musical* (português) e *Musikdrama* (alemão). Este último é traduzido para o inglês como *music drama* e diz respeito às obras do alemão Richard Wagner (1813-1883) que unem ópera e drama. Finck (1877, s.p.) resume o preceito artístico para o novo tipo de ópera e drama, criado por Wagner, nos seguintes termos: O primeiro dogma do credo wagneriano [é] que as artes individuais atingiram no passado seu ponto mais alto de desenvolvimento e que a obra de arte mais elevada do futuro deve consistir da união de todas as artes<sup>10</sup>.

Por seu lado, uma ópera é, nos termos de dicionário *Merriam-Webster*, “um drama musicado e composto de peças vocais com acompanhamento orquestral e aberturas orquestrais<sup>11</sup>”. Essa definição parece não destacar o fato de a música não ser simples coadjuvante do texto em obras desse gênero, mas com ele compor algo maior. Stainer e Barrett (2009, p. 319) explicitam em sua definição esse equilíbrio de forças entre música e texto: [ópera é] “um entretenimento dramático no qual a música é uma parte essencial e não meramente acessória<sup>12</sup>”. O gênero musical *ópera* tem várias modalidades: ópera séria, ópera cômica, *Singspiel*, etc. A obra de John Gay adaptada por Brecht é um *Singspiel*.

*Singspiel* diz respeito a “uma obra musical popular na Alemanha, particularmente, no final do século XVIII, caracterizada por diálogos falados intercalados com canções<sup>13</sup>”. O compositor austríaco Wolfgang Amadeus Mozart (1756 - 1791) foi o expoente desse tipo de ópera em seus primórdios. Howard (2014, s.p.) esclarece que o compositor austríaco buscou com seus *Singspiele*, como *O Rapto do Serralho* [*Die Entführung aus dem Serail*] (1782) e *A Flauta Mágica* [*Die*

<sup>10</sup> [The first dogma of the Wagner creed, that the individual arts have in past times reached their highest possible degree of development, and that the highest art-work of the future is to consist in a union of the arts.]

<sup>11</sup> [a drama set to music and made up of vocal pieces with orchestral accompaniment and orchestral overtures and interludes.]

<sup>12</sup> [A dramatic entertainment, in which music forms an essential and not merely an accessory part.]

<sup>13</sup> [*Singspiel*: a musical work popular in Germany especially in the latter part of the 18th century characterized by spoken dialogue interspersed with songs.]

*Zauberflöte*] (1791) ‘mais integridade dramática, menos artifício e maior conexão entre música e drama’. O *Singspiel* seguiria sua tradição na Alemanha nos dois séculos seguintes até chegar nas peças com música de Bertolt Brecht e, mais notoriamente, na parceria do dramaturgo com o compositor Kurt Weill em *A Ópera dos Três Vinténs*.

Chegamos, por fim, no tipo de ópera representado por *A Ópera do Mendigo*, de Gay, isto é, a ópera balada. O verbete da *Britannica on-line* oferece os seguintes elementos para a tipificação de uma ópera balada:

A ópera balada [Ballad Opera] é um tipo inglês característico de ópera cômica, que se originou no século XVIII e apresenta enredos cômicos ou extravagantes. A música se restringia principalmente a canções intercaladas com diálogos falados. Essas óperas fizeram uso inicialmente de baladas ou canções populares regionais [folk songs] às quais eram adaptadas novas letras; posteriormente, melodias eram pegas de óperas populares ou, ocasionalmente, novas melodias eram compostas<sup>14</sup>.

As três modalidades destacadas nesta seção parecem ser exemplos do que Brecht chamaria de “peças com música”, uma vez que, em todas elas, o objetivo é apresentar uma história contada com palavras e música. No Brasil, inspirado por seus antecessores europeus, Chico Buarque escreveria peças em que as canções seriam elementos essenciais e se especializaria em peças musicais.

### **As peças musicais com canções de Chico Buarque**

Optamos por uma visão de autoria mais ampla para se fazer a relação das peças musicais de Chico Buarque. Por essa razão, incluímos nessa relação também as obras nas quais o autor foi o responsável pela tradução e adaptação das canções de outros compositores ou pela criação de canções adicionais, como é o caso de *O Homem de La Mancha* (*Man of La Mancha*, de Dale Wasserman, Mitch Leigh e Joe Darion) e *Os Saltimbancos* (*I Musicanti*, de Sergio

<sup>14</sup> [Ballad opera, characteristic English type of comic opera, originating in the 18th century and featuring farcical or extravaganza plots. The music was mainly confined to songs interspersed in spoken dialogue. Such operas at first used ballads or folk songs to which new words were adapted; later, tunes were borrowed from popular operas, or music was occasionally newly composed.]

Bardotti e Luis Enríquez Bacalov), assim como *Cambaio*, que em parceria com Edu Lobo, compôs as canções para o texto dramático de João e Adriana Falção.

A primeira obra cênico-musical de Chico Buarque foi *Morte e Vida Severina*, de 1966. No ano seguinte, lançou *Roda Viva*. Em *O Homem de La Mancha*, (Man of La Mancha), de 1972, escrita por Dale Wasserman, com canções compostas por Mitch Leigh (música) e Joe Darion (letra), Chico em parceria com Ruy Guerra, fez as versões para o português. Desse espetáculo é a canção ‘Sonho Impossível’ (The Impossible Dream), que foi popularizada na voz da intérprete Maria Bethânia<sup>15</sup>. Em 1973, o autor produz outra peça com forte conteúdo político: *Calabar: O Elogio da Traição*, em coautoria com Ruy Guerra. Essa obra foi proibida pela censura do período militar. A canção ‘Não Existe Pecado do Lado de Baixo do Equador’, que figura no musical entrou no cancionário brasileiro popularizada na voz de Ney Matogrosso. *Gota D’Água*, lançada em 1975, é resultado da parceria com o diretor e dramaturgo paraibano Paulo Pontes. A canção-título teve difusão radiofônica com registro feito pelo autor. *Os Saltimbancos* (I Musicanti), de Sergio Bardotti e Luis Enríquez Bacalov, foi lançada em 1977. Nela, assim como em *O Homem de La Mancha*, Chico Buarque foi responsável pela versão das canções em italiano para o português. O ano de 1978 vê o lançamento do musical *Ópera do Malandro*, uma adaptação livre de *A Ópera do Três Vinténs*<sup>16</sup>. De *A Ópera do Malandro*, extraímos a canção ‘Geni e o Zepelim’, que também teve versão radiofônica interpretada por Buarque. *O Grande Circo Místico*<sup>17</sup>, de 1983, é um espetáculo de dança, com roteiro original do dramaturgo Naum Alves de Souza, a partir do poema de Jorge de Lima. Todas as canções desse espetáculo foram compostas por Chico Buarque e Edu Lobo em 1983. Anos mais tarde, a mesma

---

<sup>15</sup> ‘Sonho Impossível’ foi lançada no álbum *A Beira e o Mar* (1984), de Maria Bethânia. No entanto, já havia registro anterior na voz da cantora em um medley ao vivo de outra álbum, *Cena Muda* (1974).

<sup>16</sup> *A Ópera dos Três Vinténs* (1928) é tipificada como uma adaptação de *A Ópera dos Mendigos* (1724), mas em sua gênese, como creditada na primeira edição e montagem de 1928, foi concebida como uma tradução para o alemão feita pela escritora alemã Elisabeth Hauptmann (1897-1973). Posteriormente, a adaptação do dramaturgo e diretor da peça se afastou mais do texto traduzido por Hauptmann até chegar na conhecida versão final. A tradutora é creditada como coautora da adaptação brechtiana.

<sup>17</sup> *O Grande Circo Místico* tem também adaptação cinematográfica lançada em 15 de novembro de 2018, com direção de Cacá Diegues e roteiro de George Frederico Moura e Cacá Diegues.

dupla faria as canções para o musical *Cambaio*, de 2001, com libreto de João e Adriana Falcão.

As peças musicais que Chico Buarque compôs, ou para as quais contribuiu com canções originais ou fez versões, têm temáticas variadas. Uma constante, porém, parece ser uma preocupação com questões sociais e, no caso de *Roda Viva* (1967) e *Calabar* (1973), um forte teor político. Melodicamente, o compositor e seus parceiros exploram diversos gêneros do forró ao rock, passando pela valsa e pelo samba. *Ópera do Malandro* (1978) ilustra essa diversidade de gêneros musicais, incluindo a ópera do título da peça na canção homônima, que inclui um medley<sup>18</sup> com paródias de passagens de óperas famosas escritas por Bizet (1838 – 1875)<sup>19</sup>, Verdi (1813-1901)<sup>20</sup> e Wagner (1813-1883)<sup>21</sup>, respectivamente: *Carmen* (1875), ‘Toreador’; *Aida* (1871), ‘Marcha Triunfal’; *Rigoletto* (1851), ‘La Donne è mobile’, *La Traviata* (1853), ‘Libiamo ne’lieti calici’ e *Tannhäuser* (1845), ‘Coro dos Peregrinos’.

A *Ópera do Malandro* (1978), de Buarque, ecoa no seu título outras duas óperas; uma é *A Ópera do Mendigo* (*The Beggar’s Opera*), de John Gay (1685- 1732) e Johann Christoph Pepusch (1667-1752), composta em 1724. A outra é *A Ópera dos Três Vinténs* (*Die Dreigroschenoper*), com libreto de Bertolt Brecht e música de Kurt Weill e cuja estreia ocorreu em 1928. Na busca pela gênese da “ópera” de Chico, podemos inquirir de que forma o autor teve acesso a essas obras que antecederam a sua, uma vez que a primeira foi escrita em inglês do século XVIII e a segunda, em alemão. Nesse sentido, citamos parte da resposta a uma pergunta feita em entrevista à *Folha de São Paulo* na década de 90, em que Chico Buarque discorre sobre as línguas nas quais é competente:

<sup>18</sup> Um medley é, no senso estrito, uma mistura de coisas diferentes, em especial, de melodias agrupadas a fim de formar uma peça musical maior. No musical *Ópera do Malandro*, há um medley na parte final e que recebe simplesmente o nome de ‘Ópera’.

<sup>19</sup> Georges Bizet foi um compositor francês, mais conhecido por sua ópera *Carmen* (1875). Seu viés realístico influenciou a vertente italiana de ópera conhecida como *Verismo*.

<sup>20</sup> O italiano Giuseppe Verdi foi um dos principais compositores de ópera do séc. XIX, de sua autoria são *Rigoletto* (1851), *Il trovatore* (1853), *La traviata* (1853), *Don Carlos* (1867), *Aida* (1871), *Otello* (1887), *Falstaff* (1893), entre outras.

<sup>21</sup> Richard Wagner foi um compositor e teórico alemão, cujas óperas e concepções musicais tiveram grande influência sobre a música ocidental tanto no período em que viveu quanto posteriormente. Entre suas óperas principais, estão *O Holandês Voador* (1843), *Tannhäuser* (1845), *Lohengrin* (1850), *Tristão e Isolda* (1865), *Parsifal* (1882) e tetralogia *O Anel de Nibelungo* (1869–76).

Eu leio bem francês, italiano e espanhol. Quando criança, falava italiano e inglês porque morei em Roma durante dois anos e estudava em escola americana. Com 10 anos de idade eu falava italiano e inglês correntemente. Eu tenho até hoje uma carta em que uma professora americana, ao despedir-se de mim, disse que um dia ainda lería um romance "written by Francisco Buarque de Hollanda". Depois parei e esqueci ambos. O italiano eu retomei quando fui morar novamente na Itália, em 1969. Mais tarde quis retomar o inglês e fui tomar umas aulas. Foi engraçado, minha professora disse que eu tinha uma boa pronúncia, mas que o meu vocabulário era muito infantil<sup>22</sup>.

É possível depreender, a partir daquilo que o autor fala, que seu contato com *The Beggar's Opera*, de John Gay e *Ópera dos Três Vinténs* [Die Dreigroschenoper] (1928), de Bertolt Brecht e Kurt Weill se deu, muito provavelmente, por meio de textos traduzidos para as línguas que Buarque lê bem: português, francês, italiano ou espanhol. A limitação do autor em relação ao inglês é expressa na alusão que faz a tradução do seu livro *Estorvo* (1991) para esse idioma e que transcrevo abaixo:

Na tradução do "Estorvo" para o inglês eu fiquei em Londres uns dez dias, diariamente, com meu tradutor. Consegui entender o suficiente para detectar o que não estava correto - mas não conseguia apontar soluções. A partir dos meus 15, 16, 17 anos, na minha adolescência, eu comecei a ler muito. E comecei a ler muito em francês - que ainda hoje eu escrevo melhor do que falo. Era influência da biblioteca do meu pai. O que ele mais tinha era literatura em língua francesa. E ler foi uma maneira que encontrei de me aproximar dele<sup>23</sup>.

A competência linguística de Chico Buarque em inglês parece ser um tanto básica, algo como, o nível A2, a julgar pelo que descreve na entrevista quando relata não ter conseguido expressar em palavras aquilo que percebia não estar adequado na tradução de seu livro para o idioma de Oscar Wilde. Podemos, então, supor que a leitura de um libreto, como o de John Gay, escrito em uma variedade de inglês com mais de 200, fosse algo bastante desafiador para o compositor de 'Apesar de Você' (1978). Quanto ao alemão, não há

---

<sup>22</sup> Entrevista concedida à *Folha de São Paulo* em 09 de janeiro de 1994 e disponibilizada on-line no blog de Lisandro Nogueira pelo endereço < <http://lisandronogueira.blogspot.com/2011/01/chico-buarque-entrevista-cheia-de.htm> > no ano de 2011.

<sup>23</sup> Idem nota 18.

informação de que Chico Buarque tenha algum conhecimento linguístico dessa língua.

### **Geni e o Zepelim e seus metatextos**

A letra da canção Geni e o Zepelim faz uso de dois metatextos que são adaptados para contar a história de Geni da peça musical de Chico Buarque. A canção é interpretada por outra Geni – Genivaldo, um homossexual da Lapa. Em algumas montagens, Geni é uma travesti. O metatexto que parece guiar a construção dos acontecimentos da primeira metade da canção é “Jenny dos Piratas” [*Die Seeräuber-Jenny*], de *A Ópera dos Três Vinténs* (1928); para o desfecho final, o metatexto foi “Bola de Sebo” [*Boule de Suif*] (1880), um conto de Guy de Maupassant. Reproduzimos a íntegra da letra a seguir:

#### *Geni e o Zepelim*

De tudo que é nego torto  
Do mangue e do cais do porto  
Ela já foi namorada  
O seu corpo é dos errantes  
Dos cegos, dos retirantes  
É de quem não tem mais nada  
Dá-se assim desde menina  
Na garagem, na cantina  
Atrás do tanque, no mato  
É a rainha dos detentos  
Das loucas, dos lazarentos  
Dos moleques do internato  
E também vai amiúde  
Co'os velhinhos sem saúde  
E as viúvas sem porvir  
Ela é um poço de bondade  
E é por isso que a cidade  
Vive sempre a repetir

Joga pedra na Geni  
Joga pedra na Geni  
Ela é feita pra apanhar  
Ela é boa de cuspir  
Ela dá pra qualquer um  
Maldita Geni  
**Um dia surgiu, brilhante**  
**Entre as nuvens, flutuante**  
**Um enorme zepelim**

**Pairou sobre os edifícios  
Abriu dois mil orifícios  
Com dois mil canhões assim**

A cidade apavorada  
Se quedou paralisada  
Pronta pra virar geléia  
Mas do zepelim gigante  
Desceu o seu comandante  
Dizendo - Mudei de idéia  
Quando vi nesta cidade  
Tanto horror e iniquidade  
Resolvi tudo explodir  
Mas posso evitar o drama  
Se aquela formosa dama  
Esta noite me servir  
Essa dama era Geni  
Mas não pode ser Geni  
Ela é feita pra apanhar  
Ela é boa de cuspir  
Ela dá pra qualquer um  
Maldita Geni  
Mas de fato, logo ela  
Tão coitada e tão singela  
Cativara o forasteiro  
O guerreiro tão vistoso  
Tão temido e poderoso  
Era dela, prisioneiro  
Acontece que a donzela  
- e isso era segredo dela  
Também tinha seus caprichos  
E a deitar com homem tão nobre  
Tão cheirando a brilho e a cobre  
Preferia amar com os bichos  
Ao ouvir tal heresia  
A cidade em romaria  
Foi beijar a sua mão  
O prefeito de joelhos  
O bispo de olhos vermelhos  
E o banqueiro com um milhão

Vai com ele, vai Geni  
Vai com ele, vai Geni  
Você pode nos salvar  
Você vai nos redimir  
Você dá pra qualquer um  
Bendita Geni  
Foram tantos os pedidos  
Tão sinceros, tão sentidos  
Que ela dominou seu asco  
Nessa noite lancinante  
Entregou-se a tal amante  
Como quem dá-se ao carrasco  
Ele fez tanta sujeira

Lambuzou-se a noite inteira  
 Até ficar saciado  
 E nem bem amanhecia  
 Partiu numa nuvem fria  
 Com seu zepelim prateado  
 Num suspiro aliviado  
 Ela se virou de lado  
 E tentou até sorrir  
 Mas logo raiou o dia  
 E a cidade em cantoria  
 Não deixou ela dormir  
 Joga pedra na Geni  
 Joga bosta na Geni  
 Ela é feita pra apanhar  
 Ela é boa de cuspir  
 Ela dá pra qualquer um  
 Maldita Geni.  
 (Grifo nosso)

A primeira proposta da letra de *Geni e o Zepelim*, conforme Carvalho et al. (2015), foi barrada pela censura do Regime Militar. Naquele texto, a estrofe inicial continha os seguintes versos:

De tudo que é nego torto  
 Do mangue e do cais do porto  
 Ela já foi namorada  
 O seu corpo é dos errantes  
 Dos cegos, dos retirantes  
 É de quem não tem mais nada  
**Foi assim desde menina**  
**Das lésbicas, concubina**  
**Dos pederastas, amásio**  
 É a rainha dos detentos  
 Das loucas, dos lazarentos (...)  
 (Grifo nosso)

Digno de nota, em um trabalho que se propõe a falar de tradução e adaptação a partir de uma canção de Chico Buarque, é dizer que Geni foi traduzida para o espanhol como *Geni y el Zepelin*, pelo compositor uruguaio Daniel Viglietti<sup>24</sup>, em 1982. Diferentemente do que fez Buarque, que buscou uma adaptação simbiótica de Bola

---

<sup>24</sup> Daniel Viglietti Alberto Indart (Montevideú, 24 de julho de 1939 – Montevideú, 30 de outubro de 2017). Renomado cantor, compositor e violonista uruguaio.

de Sebo e Jenny dos Piratas, a proposta de Viglietti é uma tradução estrita para o espanhol:

De los rengos y los tuertos  
del bajo fondo del puerto  
ella anduvo enamorada  
su cuerpo es de los errantes  
vagabundos y emigrantes,  
de los que no tienen nada  
se entregaba desde niña  
en garajes o cantinas,  
tras la pileta, en el monte  
reina de los prisioneros,  
las locas, los pordioseros,  
los gurises del asilo  
a menudo a su cuidado  
hay viejitos deshauciados  
y viudas sin porvenir  
es buena como son pocas  
por eso la ciudad toda  
repetiendo ha de seguir:  
tírenle piedra a Geni,  
tírenle piedra a Geni  
hecha está para aguantar,  
hecha está para escupir,  
se entrega no importa a quién,  
maldita Geni  
un dia surgió brillante  
entre las nubes fluctuante  
un enorme zepelín  
se paró en los edificios  
abrió unos mil orificios  
con mil cañones así  
la ciudad toda espantada  
se quedó paralizada,  
casi se volvió jalea  
mas del zepelín gigante  
descendió el comandante  
diciendo - cambié de idea  
cuando vi en esta ciudad  
tanto horror e iniquidad  
resolví hacerla explotar  
mas puedo evitar el drama  
si es que aquella hermosa dama  
de noche se entrega a mí  
esa dama era Geni,  
mas no puede ser Geni,  
hecha está para aguantar,  
hecha está para escupir,  
se entrega no importa a quién,  
maldita Geni

sin que se lo propusiera  
 de tan ingenua y sincera  
 cautivó al forastero  
 el guerrero tan vistoso,  
 tan temido y poderoso  
 quedó de ella prisionero  
 ocurre que la doncella  
 - y eso era secreto de ella -  
 tenía también sus caprichos  
 y a darse a hombre tan noble,  
 tan oliendo a brillo y cobre,  
 prefería amar los bichos  
 al oír tal herejía  
 la ciudad en romería  
 su mano vino a besar  
 el prefecto de rodillas,  
 el obispo a hurtadillas,  
 el banquero y su millar  
 anda con él, ve Geni  
 anda con él, ve Geni,  
 la que nos puede salvar,  
 la que nos va a redimir,  
 se entrega no importa a quién,  
 bendita Geni  
 fueron tantos los pedidos,  
 tan sinceros, tan sentidos,  
 que ella dominó su asco  
 esa noche lancinante  
 entregóse a tal amante  
 como quién se da al verdugu  
 tanta suciedad él hizo  
 relamiéndose de vicio  
 hasta quedarse saciado  
 y no bien amanecía  
 partió en una nube fría  
 con su zepelín prateado  
 con un suspiro aliviado  
 ella se acostó de lado  
 y trató de sonreír  
 mas luego al rayar el día  
 la ciudad en gritería  
 ya no la dejó dormir  
 - tírenle piedra a Geni,  
 tírenle piedra a Geni,  
 hecha está para aguantar,  
 hecha está para escupir  
 se entrega no importa a quién,  
 maldita Geni

A canção, possivelmente, por conta dessa versão em espanhol, serviu de inspiração para a criação da peça intitulada *Gení y el Zepelín* (1993), do dramaturgo porto-riquenho José Luis Ramos

Escobar. No texto, o autor expande os acontecimentos narrados na canção de Chico, mas segue de maneira cronológica a sequência de eventos ali narrados. A peça está no escopo do que Hutcheon (2016) apresenta como adaptação.

A canção “Jenny dos Piratas” [Die Seeräuber-Jenny] é interpretada no 1º. ato da ópera, na cena do casamento de Mackie Messer e Polly Peachum, filha do Sr. Peachum, um rico empresário. É Polly quem canta a canção. A letra de Brecht narra a triste vida de Jenny dos Piratas, uma empregada de hotel, que é maltratada e explorada pelos moradores da aldeia em que vive. Jenny sonha com a chegada dos ‘seus’ piratas, que atacam a cidade com seu novio de cinquenta canhões e farão o todos que a desprezam pagar. “Jenny dos Piratas” legou à “Geni e o Zepelim” não só a semelhança de nome da personagem de a *Ópera do Malandro*, mas todo o contexto de desprezo e aviltamento em que a personagem título vive. O noivo “com oito velas e cinquenta canhões” da Jenny, de Brecht e Weill, é atualizado por um zepelim gigante com dois mil canhões. A transformação do navio em zepelim parece servir como marcação cronotópica na peça de Buarque, que se passa nos anos 40, portanto, a memória da passagem do *Graf Zeppelin* vindo da Alemanha pelos céus do Brasil com paradas no Recife, em 22 de maio de 1930 e no Rio de Janeiro, seu destino final, em 24 de maio do mesmo ano, ainda era algo relativamente recente (WANDERLEY, 2018, s.p.).

O conto “Bola de Sebo” [Boule de Suif] (1880) é adaptado para compor a segunda parte de “Geni e o Zepelim”. A narrativa de Maupassant se desenrola durante a Guerra Franco-Prussiana de 1870. Dez moradores da cidade francesa de Rouen, ao fugir do exército invasor para o porto de Havre, são reunidos ao acaso dentro de uma diligência, onde se passa a trama. Entre a estes fugitivos, que representam as distintas divisões da sociedade francesa - três casais burgueses, duas freiras, um republicano radical - está a prostituta Élisabeth Rousset, apelidada Bola de Sebo. Por conta de sua atividade profissional e ranking social, Bola de Sebo é menosprezada por seus companheiros de viagem. Em dado momento da jornada, o veículo é parado por membros do exército prussiano e um oficial exige os favores de Bola de Sebo para liberar a passagem do grupo. O patriotismo da prostituta faz com que ela se recuse o aviltamento de se deitar com o inimigo. No entanto, mediante os insistentes pedidos

das outras pessoas na caleche, a personagem controla seu asco e faz o sacrifício de se entregar ao oficial prussiano. Ao retornar ao veículo, não é recebida com a esperada gratidão, mas sim com um desprezo maior de quem cometeu um ato sujo. (Essa é a mesma reação da população em relação a Geni, após a personagem se entregar ao comandante do zepelim prateado. Os sinceros e sofridos pedidos de que a moça se entregasse ao poderoso senhor do dirigível são substituídos pelos brados iniciais da canção:

Joga pedra na Geni  
 Joga bosta na Geni  
 Ela é feita pra apanhar  
 Ela é boa de cuspir  
 Ela dá pra qualquer um  
 Maldita Geni!

Seja através da silenciosa recriminação descrita no conto de Maupassant ou da estrondosa gritaria da canção de Buarque, ambas as personagens são recompensadas com ingratidão pelo suplício que enfrentaram pelo bem do coletivo. A Jenny dos Piratas, das três personagens, parece ser a mais empedernida e conhecedora da natureza de seus algozes:

E neste meio-dia o porto ficará em silêncio quando me perguntarem quem deve morrer.  
 E então vão me ouvir dizer: Todo mundo!  
 E então quando as cabeças rolarem, eu direi: Uhuu!<sup>25</sup>

No que concerne à análise dialógica das letras, podemos comprovar, conforme já observado, anteriormente, que as situações narradas mantêm um diálogo entre si, mesmo distantes no que diz respeito ao tempo e espaço de ação dos acontecimentos, uma vez que os fatos e temas ocorrentes, conflitos, preconceito entre as classes sociais, preceitos morais, hipocrisia das classes dominantes e a política, se assemelham. As três peças cênico-musicais e o conto apresentam críticas à sociedade da época em que se passam, na França (1728), na Alemanha (1928) e no Brasil (1987, sobre a Lapa de

---

<sup>25</sup> [Und an diesem Mittag wird es still sein am Hafen Wenn man fragt, wer wohl sterben muß. Und dann werden Sie mich sagen hören: Alle! Und wenn dann der Kopf fällt, sag ich: Hoppla!]

1940, Estado Novo). Assim, percebe-se nas três um embate tenso entre as vozes sociais atuantes.

Tendo como elemento em comum, a mulher de opinião forte capaz de sacrifício ou ação impiedosa, as personagens Jenny, Geni e Bola de Sebo são desprezadas ou hostilizadas por uma sociedade que deveria ou poderia acolhê-las. Buarque opta por atualizar o viés naturalista do conto de Maupassant no seu retrato da hipocrisia da sociedade brasileira. O altruísmo da personagem mundana só poderia ser recompensado com ingratidão, posto que as outras personagens não buscam remissão de pecados, mas livramento de um mal iminente.

O processo de criação da letra de ‘Geni e o Zepelim’ usou recursos adaptativos, certamente, mas não há evidências de que o compositor tenha também usado tradução (pelo menos, do francês...) como ferramenta para a gênese do texto. Tanto *A Ópera dos Três Vinténs* como as canções oriundas dessa obra foram traduzidas para vários idiomas. Na sequência, vamos cotejar o texto do refrão de três versões da canção “Die Seeräuber-Jenny”: do texto de partida em alemão e das traduções para o inglês e para o português.

### Texto em alemão: Die Seeräuber-Jenny

Refrão I:

Und ein Schiff mit acht Segeln  
Und mit fünfzig Kanonen  
Wird liegen am Kai

Refrão II:

Und das Schiff mit acht Segeln  
Und mit fünfzig Kanonen  
Wird beschossen die Stadt

Refrão III:

Und das Schiff mit acht Segeln  
Und mit fünfzig Kanonen  
Wird beflaggen den Mast

Refrão IV:

Und das Schiff mit acht Segeln  
Und mit fünfzig Kanonen  
Wird entschwinden mit mir

**Texto em inglês: Pirate Jenny** (Tradução de Marcus Samuel Blitzstein)<sup>26</sup>.

Refrão I:  
And the ship, a Black Freighter  
With a skull on its masthead will be comin' in

Refrão II:  
And the ship, the Black Freighter  
Turns around in the harbor  
Shootin' guns from the bow

Refrão III:  
And the ship, the Black Freighter  
Runs the flag up its masthead  
And a cheer rings the air

Refrão IV:  
And the ship  
The Black Freighter  
Disappears out to sea  
And on it is me.

**Texto em português: Jenny dos Piratas** (Tradução de Luiz Roberto Galizia).

Refrão I:  
Um navio de piratas  
Com cinquenta canhões  
Aporta no cais.

Refrão II:  
Um navio de piratas  
Com cinquenta canhões  
Tudo vai bombardear

Refrão III:  
Um navio de piratas  
Com cinquenta canhões  
As velas enfunará

Refrão IV:  
Um navio de piratas  
Com cinquenta canhões  
Pra bem longe vai me levar

---

<sup>26</sup> Compositor, letrista e libretista americano, nascido em 02 de março de 1905 e falecido em 22 de janeiro de 1964.

O texto em língua inglesa toma as liberdades necessárias para recriar nesse idioma a ‘cantabilidade’ da canção e a poesia da letra, por essa razão, localiza-se mais no *continuum* da adaptação. Já o tradutor do texto de chegada, em português, opta por manter as imagens e situações do texto de partida, na sua recriação, no polissistema do português.

### Considerações finais

A canção de Geni, assim como a peça de onde foi retirada, não é normalmente chamada de adaptação, muito menos de tradução na sua relação genealógica com seus metatextos. É uma relação diferente que ocorreu entre *A Ópera do Mendigo*, de Gay e Pepusch e *A Ópera dos Três Vinténs*, de Brecht, Hauptmann e Weill. A peça de Brecht, para todos os fins, foi adaptada a partir da tradução de Elisabeth Hauptmann. Chico Buarque compôs sua Geni com recursos adaptativos. A sua adaptação pode ser tomada aqui como ilustrativa da heteroglossia na língua(gem), na pressuposição de que a apropriação do indivíduo das palavras do(s) outro(s) se faz no uso e na intencionalidade com que emprega essas palavras:

Enquanto algo vivo, sócioideológico e concreto, enquanto opinião heteroglótica, a linguagem, para a consciência individual, jaz na fronteira entre o eu e o outro. A palavra na língua(gem) é parcialmente do outro. Ela se torna palavra própria somente quando o indivíduo a imbui com a sua própria intenção, seu sotaque, quando se apropria da palavra, adaptando-a para a sua intencionalidade semântica e expressiva<sup>27</sup> (BAKHTIN, 1981, p. 293).

Numa perspectiva dialógica, o processo de dizer com outras palavras, que ocorre na tradução e na adaptação, não foge ao fato de que as palavras do indivíduo tradutor ou adaptador são parcialmente de outros. Parece haver um efeito polifônico no qual “ouvimos” as

---

<sup>27</sup> [As a living, socio-ideological concrete thing, as heteroglot opinion, language, for the individual consciousness, lies on the borderline between oneself and the other. The word in language is half someone else's. It becomes "one's own" only when the speaker populates it with his own intention, his own accent, when he appropriates the word, adapting it to his own semantic and expressive intention.]

vozes nos textos de chegada e o diálogo destas com as vozes dos metatextos. É possível dizer que tanto traduções quanto adaptações fazem uso de palavras que, estritamente falando, são repetidas (RUSSO, 1986, s.p.), “mas quais são as palavras que nunca são ditas?”.

## Referências

- ALVES JR, Dirceu. Gota D'Água [Preta] (Resenha). **Veja** São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://vejasp.abril.com.br/atracao/gota-dagua-preta/>>. Acesso em: 10 mar. 2022.
- AMMER, Christine. **The Facts on File Dictionary of Music** (4<sup>th</sup> ed.). New York, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. **Dialogic Imagination**. Austin: University of Texas Press, 1981.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso (1952-1953). In: **Estética da criação verbal**. Trad. do francês: Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 279-326.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. do russo: Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- BAKER, Mona. **Routledge Encyclopedia of Translation Studies**. London/New York: Routledge, 1998.
- Ballad Opera, s.v. **Britannica**. United Kingdom: Britannica, 2022. Disponível em: <<https://www.britannica.com/art/ballad-opera>>. Acesso em: 12 jul. 2022.
- BARDOTI, Sergio; BACALOV, Luis Enriques. **Os Saltimbancos** (10<sup>a</sup>. ed.) Tradução e adaptação de Chico Buarque. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- BASSNETT, Susan; LEFEVERE, André. General editors' preface. In: VENUTI, Lawrence. **The Translator's Invisibility: A History of Translation**. London/New York: Routledge, 1995, p. vii, viii.
- BETHÂNIA, Maria. **A Cena Muda** (álbum de música). Rio de Janeiro: Philips – Polygram, 1974.
- BETHÂNIA, Maria. **A Beira e o Mar** (álbum de música). Rio de Janeiro: Philips – Polygram, 1984.
- BRECHT, Bertolt; WEILL, Kurt. Die Seeräuber-Jenny (partitura musical). **El Atril**, julho de 2022. Disponível em: <<http://el-atril.com/partituras/Weill,%20Kurt/Die%20Seer%C3%A4uber->

[Jenny%20\(Bertolt%20Brecht-Kurt%20Weill\)%20\(Noten\).pdf](#) >. Acesso em: 22 jun. 2022.

BRECHT, Bertolt. **WEILL, Kurt. Jenny dos Piratas** (Letra). Versão de Luiz Roberto Galizia. Disponível em: <<https://liriodoinferno.wordpress.com/faixas-do-disco/jenny-dos-piratas/>>. Acesso em: 7 jun. 2022.

Ballad Opera, s.v. **Britannica**. United Kingdom: Britannica, 2022. Disponível em: < <https://www.britannica.com/art/ballad-opera> >. Acesso em: 12 jul. 2022.

Bertolt Brecht. s.v. **Britannica**. Julho de 2022. Disponível em: <<https://www.britannica.com/biography/Bertolt-Brecht>> Acesso em: 15 jul. 2022.

BUARQUE, Chico. **Chico Canta** (Álbum musical). Rio de Janeiro: Philips – Polygram, 1973.

BUARQUE, Chico; GUERRA, Rui. **Calabar: O Elogio da Traição** (8ª. ed.) Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, S.A., 1973.

BUARQUE, Chico B. **A Ópera do Malandro** (Peça). São Paulo: Círculo do Livro Ltda., 1978.

BUARQUE, Chico B. **A Ópera do Malandro** (Álbum musical). Polygram/Phillips, 1979.

BUARQUE, Chico; LOBO, Edu. **O Grande Circo Místico** – Songbook. Rio de Janeiro: Lobo Music Produções Artísticas, 2004/2007.

CARVALHO, Stephanie, ROCHA, Luana Paula; SILVA, Jéssica Natalia; TOSO, Sthefany. A censura às músicas de Chico Buarque na ditadura (1964-1985). **Observatório da Imprensa**, 5 de maio de 2015. Disponível em: <<https://www.observatoriodaimprensa.com.br/diretorio-academico/a-censura-as-musicas-de-chico-buarque-na-ditadura-1964-1985/>>. Acesso em: 22 jun. 2022.

CATFORD, John. **A Linguistic Theory of Translation**. London. Oxford University Press, 1995.

Daniel Viglietti. *Wikipédia – A Enciclopédia Livre*, 2019. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Daniel\\_Viglietti](https://pt.wikipedia.org/wiki/Daniel_Viglietti) >. Acesso em: 10 mar. 2022.

GEORGES BIZET, s.v. **Britannica on-line**, julho de 2022. Disponível em:

<<https://www.britannica.com/biography/Georges-Bizet>

Acesso em: 1 jul. 2022.

GIUSEPPE VERDI, s.v. **Britannica**, julho de 2022. Disponível em:

<<https://www.britannica.com/biography/Giuseppe-Verdi>> Acesso em: 1 jul. 2022.

GUY DE MAUPASSANT. s.v. **New World Encyclopedia**, julho de 2022. Disponível em:

<[https://www.newworldencyclopedia.org/entry/Guy\\_de\\_Maupassant](https://www.newworldencyclopedia.org/entry/Guy_de_Maupassant)>. Acesso em 1 jul.2022.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HOWARD, Luke. The Singspiel and Mozart. **Utah Opera Webpage**, 18 de abril de 2014. Disponível em:

<<https://utahopera.org/explore/2014/04/the-singspiel-and-mozart/>>.

Acesso em: 10 jul. 2022.

HUTCHEON, Linda. **A Theory of Adaptation**. London/New York: Routledge, 2006.

I Musicanti. **Wikipedia – l'enciclopedia libera**. Disponível em:

< [https://it.wikipedia.org/wiki/I\\_musicanti](https://it.wikipedia.org/wiki/I_musicanti) > Acesso em: 2 jul. 2022.

Kurt Weill. s.v. *Britannica*. Julho de 2022. Disponível em: <<https://www.britannica.com/biography/Kurt-Weill>> . Acesso em: 15 jul. 2022.

Luiz Roberto Galizia, s.v. **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa401583/luiz-roberto-galizia>>. Acesso em: 10 mar. 2022.

Marc Blitzstein (Biografia). **The Marc Blitzstein Web Site**, 2022. Disponível em:

<<http://www.marcblitzstein.com/>>. Acesso em: 10 mar. 2022.

Medley, s.v. **Cambridge Dictionary**, julho de 2022. Disponível em: <<https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-portugues/medley>>. Acesso em: 15 jul. 2022.

NEWMARK, Peter. **A Textbook of Translation**. New Jersey: Prentice-Hall International, 1988.

NOGUEIRA, Lisandro. Chico Buarque – entrevista repleta de alegria, sabedoria e lembranças. **Blog do Lisandro**, 12 jan. 2011. Disponível em: <<http://lisandronogueira.blogspot.com/2011/01/chico-buarque-entrevista-cheia-de.html>> . Acesso em: 15 mar. 2022.

O Homem de La Mancha. **WikiFox**, 2022. Disponível em: <[https://www.wikifox.org/pt/wiki/O\\_Homem\\_de\\_La\\_Mancha](https://www.wikifox.org/pt/wiki/O_Homem_de_La_Mancha)>.

Acesso em: 15 jul. 2022.

Opera, s.v. **Merriam-Webster on-line**, julho de 2022. Disponível em: <<https://www.merriam-webster.com/dictionary/opera>>. Acesso em: 10 jul. 2022.

**Os Saltimbancos** (Álbum musical). Phillip Records, 1977. IMMUB, 2022. Disponível em: <<https://immub.org/album/os-saltimbancos>> Acesso em: 2 jul. 2022.

PERIM, Mariana. “Gota D’Água [a seco]” reedita peça clássica em Vitória. **Gazeta Online**, 19 mar. 2019. Disponível em: <<https://www.gazetaonline.com.br/entretenimento/cultura/2019/03/gota-d-gua-a-seco-reedita-peca-classica-em-vitoria-1014172752.html>>. Acesso em: 12 abr. 2022.

PIRES, Vera L. Identidade cultural: a construção discursiva de desigualdades e diferenças. In: PIRES, Vera L.; KNOLL, Graziela F. (org.) **Linguagens e(m) práticas discursivas: leituras plurais em tempos de pandemia**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2020. P. 175-195.

RAMOS, Paulo R.S. Tradução, adaptação e recriação em *Powers of Darkness*, de Bram Stoker e Valdimar Ásmundsson. **Anais do XVII Congresso Internacional da ABRALIC**, Porto Alegre: ABRALIC, 2022 [Prelo].

RUSSO, Renato. Quase sem querer. *Dois* (Álbum musical). Rio de Janeiro: EMI Records Brasil Ltda, 1986.

SAAVEDRA, Juan. Sara Sarres e a beleza de ser Dulcineia em ‘O Homem de La Mancha’. **Portal FIESP**, 20 out. 2014. Disponível em: <<http://www.fiesp.com.br/noticias/sara-sarres-e-a-beleza-de-ser-dulcineia-em-o-homem-de-la-mancha/>>. Acesso em: 15 jul. 2022.

SAMUELSSON-BROWN, Geoffrey. **A Practical Guide for Translators** (5<sup>th</sup> ed.) Bristol, UK: Multilingual Matters, 2010.

SINGSPIEL, s.v. **Merriam-Webster**, 2022. Disponível em: <<https://www.merriam-webster.com/dictionary/singspiel>>. Acesso em: 10 jul. 2022.

STAINER, John; BARRETT, William (Eds). **A Dictionary of Musical Terms**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

TRANSLATION, s.v. **Cambridge Dictionary**. 5 out. 2019. Disponível em: <<https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/translation>>. Acesso em: 2 jul. 2022.

VIEIRA, Leandro. Filme 'O Grande Circo Místico' conta história de família dona de circo. **A Cidade On**, 13 de novembro de 2018.

Disponível em: <<https://www.acidadeon.com/NOT,0,0,1386480,Filme-O-Grande-Circo-Mistico-conta-historia-de-familia-dona-de-circo.aspx>>.

Acesso em: 10 jun. 2022.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo; Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Ed. 34, 2017.

WANDERLEY, Andrea C.T. A primeira passagem do Graf Zeppelin pelo Rio de Janeiro, em 1930, e registros de outras viagens. **Brasiliana Fotográfica**, 25 de maio de 2018. Disponível em:

<<https://brasilianafotografica.bn.gov.br/?p=12075>>. Acesso em: 22 jun. 2022.



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.

