

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.3



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

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

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

Educação, Múltiplas Linguagens e Estudos Contemporâneos. Vol. 3. São Carlos: Pedro & João Editores. 2022.

ISBN: 978-85-7993-951-8 [Digital]

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

CDD – 370

Capa: Argila Design Editorial

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

Design interno: Wdson Fernandes

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

Conselho Editorial da Pedro & João Editores: Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi Maia (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Melo (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2022

OS ORGANIZADORES



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

E-mail: ediliteratus@gmail.com

OS ORGANIZADORES



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

E-mail: wildersantana92@gmail.com

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
ENSINO DE DIDÁTICA E PEDAGOGIA ENGAJADA: O QUE APRENDEMOS COM BELL HOOKS E PAULO FREIRE	12
OLINDA, Sahmaroni Rodrigues de (UECE).....	12
JUVENTUDE E TECNOLOGIA: MÍDIAS DIGITAIS ENQUANTO FERRAMENTAS SUPLEMENTARES NO APRENDIZADO ESCOLAR.....	27
GOMES, Gracielly Soares (UFMT)	27
MOREIRA, Benedito Dielcio (UFMT).....	27
CARNEIRO, Maristela (UFMT).....	27
INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE (TDAH) NA EDUCAÇÃO BÁSICA: SOBRE O PAPEL DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	45
LIMA, Francisco Renato (UESPI).....	45
RELATO DA EXPERIÊNCIA DE CRIAÇÃO DE MINI ESPAÇOS DIGITAIS COMUNITÁRIOS DE REFORÇO ESCOLAR (MEDCRE)	62
CARVALHO, José Carmelo Braz de (PUC-RJ)	62
ARAÚJO, Fátima Cristina Alves de (IFRJ).....	62
LOPES, Rosemary Gomes (Coletivo Nossas Histórias)	62
O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO SOCIOINTERACIONISTA	Error!
Bookmark not defined.	
SABÓIA NETO, Carlos Presciliano de (UFT).....	71
LEITURA E ESCRITA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA/COVID-19.....	86
SILVA, Soraya Gonçalves Celestino da (Prefeitura de Olinda)	86
SENA, Fábía Sousa de (Prefeitura de João Pessoa)	86
ALFREDO, Jocielle Sousa de (UFPB).....	86
SANTOS, Rubeny Ramalho (UFPB).....	86

O ENSINO E APRENDIZADO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA MODALIDADE ESCRITA A PARTIR DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES PARA O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	101
MACHADO, Adilma Gomes da Silva (UFPB).....	101
A ESTRUTURA POTENCIAL DO GÊNERO (EPG) INTRODUÇÃO DE MONOGRAFIA DA ÁREA DE LETRAS/LINGUÍSTICA	114
SIMÕES, Alex Caldas (IFES)	114
SANSÃO, Richardson Saleme (IFES)	114
DINÂMICAS INVENTIVAS: MEMÓRIA, PERCEPÇÃO E MESTIÇAGEM	134
TRAGTENBERG, Lucila (PUC-SP).....	134
RAUBER, Rogério (PUC-SP)	134
RECONSIDERANDO A LITERATURA INFANTIL NA PEÇA A FAMÍLIA RATOPLAN DE LUIZ MARINHO	151
SANTOS, Amanda Lins Seabra Marques dos (UFPE)	151
PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA COMO ACONTECIMENTO: ENTRE MEMÓRIAS, EXPERIÊNCIAS E NARRATIVAS	167
FERREIRA, Luiz Carlos Pinheiro (UNB).....	167
A SÍNDROME DE PROCUSTO: UMA ANÁLISE RETÓRICO-ARGUMENTATIVA DO TEXTO “NO PAÍS DO OUTROSSIM”, DE SÉRGIO RODRIGUES	183
ARAÚJO, Carlos H. T. de (Universidade Presbiteriana Mackenzie) ..	183
A ASCENSÃO DO MERCADO EDITORIAL E O RECRUDESCIMENTO DE ALGUNS GÊNEROS LITERÁRIOS, NO BRASIL DO SÉCULO XIX	201
ALVES, Letícia Arêdes Corrêa (UERJ).....	201
SUJEITO TURISTA E A BUSCA DE COMPARTILHAMENTOS: REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DE RESPONSABILIDADE ECOSSISTÊMICA	215
SANDI, Simone Maria (UCS)	215
BAPTISTA, Maria Luiza Cardinale (UCS).....	215

EDUCAÇÃO IMIGRANTE EM SANTOS: PRÁTICAS EDUCACIONAIS EM UMA CIDADE PORTUÁRIA (1890-1925).....	232
ASSIS, Flaviana Maria Goggin de (UFABC).....	232
A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NO ENSINO-APRENDIZAGEM: DISCUTINDO OS PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO E AS CRENÇAS COMO PRODUÇÕES DISCURSIVAS NO ENSINO DE LÍNGUAS	255
ROCHA, Bruna Helena Rech (Colégio Anchieta).....	255
BRISOLARA, Valéria Silveira (UNISINOS).....	255
ENCONTRO DE SABERES: REVISÃO TEÓRICA SOBRE A APRENDIZAGEM NA DEFICIÊNCIA VISUAL.....	282
DAL’AVA, Lucas Manca (UNICAMP)	282
O FILME CRIANÇAS INVISÍVEIS COMO OBJETO DE CRÍTICA E REFLEXÃO ACERCA DA (IN) VISIBILIDADE DAS INFÂNCIAS: DA EXCLUSÃO À ATUAÇÃO SOCIAL DAS CRIANÇAS COMO SUJEITOS DE DIREITOS	294
GARRIDO, Geisa Orlandini C. (UENP).....	294
MAGISTÉRIO E IMAGINÁRIOS DE TELESPECTADORES DA SÉRIE DE TV “SEGUNDA CHAMADA”	307
RIBEIRO, Matheus Santana (UFS)	307
A PERCEPÇÃO SUBJETIVA E POÉTICA COMO PARTE DO PROCESSO DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL.....	321
MEDEIROS, Denise Ouriques (UFSC).....	321
SOUZA, Richard Perassi Luis de (UFSC).....	321
VANZIN, Tarcísio (UFSC).....	321
SENHORIO E VASSALAGEM NA OBRA “O GUARANI” DE JOSÉ DE ALENCAR E AS GRAVURAS DA ARTISTA PLÁSTICA COMUNISTA EDÍRIA CARNEIRO	3355
ALBARELLO, Silvia Beatriz (UNILA).....	335

BILINGUISMO NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE PÚBLICA NO SUL DO BRASIL E INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA.....	349
TUSCHINSKI, Josélia de Fátima (UPF)	349

LINGUAGEM E COGNIÇÃO: ESTUDO PRELIMINAR A PARTIR DA COMPETÊNCIA 4 DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	364
SANTANA, Adriana Pereira (Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande e Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul).....	364
MELO, Adriano da Fonseca (Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande).....	364
MÜLLER, Luciene Cristina Paredes (Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande e Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul).....	364

AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	379
BISPO, Marcos (UNEB).....	379
COSTA, Márcio (UNEB).....	379

OS DESAFIOS DO TRABALHO REMOTO E DAS NOVAS FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E NA FORMAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	392
RAITZ, Tânia Regina (UNIVALI).....	392
AQUINO, Daiane Caetano Costa de (UNIVALI).....	392
VALLS-FIGUERA, Robert-Guerau (Universidade de Barcelona)	392

O USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS E MÍDIAS NA SALA DE AULA DO ALUNO AUTISTA: LINGUAGENS IMAGÉTICAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	403
NICODEM, Maria Fatima Menegazzo (IFRS).....	403

A INCLUSÃO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL LEVE NO ENSINO FUNDAMENTAL II	415
LEAL, Moyanne André de Amorim (IFES)	415
PEREIRA, Selma Lúcia de Assis (IFES).....	415

REPENSANDO O LUGAR DA CULTURA LATINO-AMERICANA: APONTAMENTOS METODOLÓGICOS.....	440
SARAIVA, Luciano Mendes (UFAC).....	440
SANCHEZ, Dina Yajaira Vera Caveró (CEL)	440

INTRODUÇÃO

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

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

Boa leitura!
Os organizadores

ENSINO DE DIDÁTICA E PEDAGOGIA ENGAJADA: O QUE APRENDEMOS COM BELL HOOKS E PAULO FREIRE

OLINDA, Sahmaroni Rodrigues de (UECE)¹

Introdução

O objetivo deste artigo é discutir as possibilidades e desafios de uma pedagogia engajada na formação inicial de professores e professoras, a partir de uma experiência formativa na disciplina de Didática I que aconteceu durante o ensino remoto no semestre de 2021.2, na Universidade Federal do Ceará, quando atuei como professor substituto na referida disciplina.

Para tanto, os objetivos específicos são: elencar aspectos gerais de uma pedagogia engajada segundo bell hooks² e Paulo Freire, apresentar a maneira como estruturamos a disciplina de Didática I de modo que conseguíssemos seduzir a turma para se engajar na disciplina, e entender como estudantes de licenciatura avaliaram a proposta, a partir das avaliações escritas da disciplina demandadas por mim.

Desse modo, este texto seguirá os seguintes movimentos retóricos: primeiramente, elementos gerais para uma pedagogia engajada a partir de bell hooks e Paulo Freire; em seguida, apresenta-se a proposta de disciplina de Didática I na licenciatura em Letras; logo após, as falas de estudantes sobre uma atividade da disciplina apontam limites e possibilidades de tal proposta na formação de professores/as; por fim, traço algumas considerações finais.

¹ Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará, com Doutorado Sanduíche pela Université Sorbonne Paris XIII/Nord, é professor do curso de Pedagogia FACEDI/UECE - Itapipoca-CE. E-mail: sahmaroni.rodrigues@uece.br

² A escolha de redigir o nome da autora com iniciais minúsculas foi da própria bell hooks, em homenagem à vó, como uma escolha de caráter político, buscando romper com convenções linguísticas e acadêmicas, já que o foco se volta para seu trabalho e não para o indivíduo. Este texto respeita, portanto, a escolha da autora, preservando as iniciais de seu nome em letra minúscula.

Pedagogia engajada na formação de docentes

A necessidade de repensar a minha prática docente se deveu também à necessidade de seduzir as turmas de docentes em formação: em cada semestre, sempre havia a desconfiança de que “Didática fosse mais uma disciplina afastada da realidade”, de que “uma coisa é a teoria, outra a prática”. Como seduzir estudantes desiludidos com a academia? Desiludidos com os maus-tratos oriundos de suas relações com a escola? Como formar pessoas abertas ao sonho com os pés fincados na realidade, atentando para as possibilidades de cada momento? Como nos lembra bell hooks:

Quando escuto estudantes falando sobre a miríade de maneiras pelas quais se sentem diminuídos por professores que se recusam a reconhecer sua presença ou a lhes dispensar o básico da gentileza em sala de aula, fico impressionada com nosso poder, como professores, de ajudar ou machucar nossos estudantes, de fortalecer seu espírito ou quebrá-lo (HOOKS, 2020a, p. 105).

Foi avançando nesses questionamentos e em confronto com as demandas dos/as estudantes por serem escutados/as que retomei leituras de Paulo Freire, autor que me acompanha desde minha atuação em instituições de acolhimento institucional para adolescentes em situação de vulnerabilidade social, e comecei a fazer leituras de bell hooks, autora que me chegou em 2019, por sugestão de uma estudante de uma das primeiras turmas de Didática I, em 2019.

Não se tratava, portanto, de forjar situações de participação das turmas, mas de tentar convencê-las, seduzi-las a se engajarem em sua própria formação, lançando-lhes o convite a se rebelarem contra as interpelações de apassivamento recebidas outrora, e sentindo as dores desse processo de negação de sua condição humana, apropriarem-se de sua formação, formando coletivamente uma comunidade de aprendizagem/reflexão sobre a profissão docente e suas múltiplas dimensões.

Freire, desde seus primeiros escritos, propõe que educar é um ato de comunhão entre seres humanos em processo de libertação e conscientização de suas amarras e de seus papéis históricos na

transformação das relações sociais. Para tanto, em sua *Pedagogia do Oprimido*, o educador pernambucano chama nossa atenção para o fato de que é preciso, na própria “metodologia” do processo educativo, que educandos/as e educadores/as se percebam educandos/as-educadores/as e educadoras/es – educandos/as, isto é, aprendemos e ensinamos uns com os outros, mediados pelo mundo (FREIRE, 2020c).

Entretanto, o autor nos lembra que, devido ao processo de desumanização, alguns grupos não estão acostumados a se engajarem em sua libertação, pois foram coisificados, foram despojados de seu direito e papel de seres pensantes, seres históricos que podem ser mais. Assim, “a presença dos oprimidos na busca de sua libertação, mais que pseudoparticipação, é o que deve ser: engajamento” (*op. cit.* p.78).

bell hooks, grande interlocutora e admiradora de Freire, irá nos lembrar, de modo semelhante, da importância de se pensar e praticar uma pedagogia engajada que mobilize e seduza estudantes, principalmente aqueles e aquelas vindos/as dos grupos dominados que foram silenciados e foram acostumados à obedecerem, especialmente em sala de aula (HOOKS, 2017), de tal modo que, nos diz a autora:

Quando pedimos para as pessoas explicarem o que significa uma aula entediante, em geral elas culpam o professor. Não pensam na sala de aula e no que acontece lá como uma criação a partir da interação mútua entre professores e estudantes. Para eles, a sala de aula “pertence” ao professor ou à professora, e ela ou ele é o único fator determinante dos acontecimentos. É dessa forma que a maioria dos estudantes tem sido ensinada a pensar sobre a educação escolar (HOOKS, 2020a, p. 183).

Assim, herdado o silenciamento, cria-se uma verdadeira pedagogia do silenciamento, sendo praticada ao longo da escolarização (FERRAREZI JR, 2014), que faz com que estudantes cheguem aos cursos de formação docente com medo de se posicionarem, apáticos/as à sua própria formação, ou com postura não dialógica, pois não aprenderam a discordar sem necessariamente querer eliminar com quem se discorda, ficando toda a

responsabilidade da criação de um espaço de reflexão para o/a docente, o que contradiz a perspectiva de, como Freire e Hooks, entendermos a necessidade de uma pedagogia que engaje docentes e discentes na formação de sujeitos críticos, sensíveis ao mundo, dispostos/as a transformá-lo, com desejo de se responsabilizar pelas escolhas das gerações passadas e modificá-las quando for para o bem comum, vivendo conflitos como inerentes ao processo dialógico.

Trata-se de compreender que temos sim poderes diferenciados em sala de aula, uma vez que “é evidente que professores têm mais poder e, de fato, mais responsabilidade pelo que acontece na sala de aula”, mas sem negar nosso papel nela, sem negar nosso lugar de fala, sem evitar nos posicionarmos, aprendendo/encontrando maneiras de sermos co responsáveis pelo andamento das atividades, engajando-nos no processo de criação coletiva de conhecimento, uma vez que “estudantes também determinam a dinâmica” (HOOKS, 2020a, p. 184).

Desse modo, uma pedagogia engajada pressupõe de um lado o engajamento de docentes na busca de modos de seduzir e incentivar discentes a se fazerem presentes na produção das aulas/encontros coletivos, e de outro, discentes comprometidos/as com sua própria formação, com a transformação da sala de aula em um evento coletivo, dinâmico. Trata-se, portanto, de uma aprendizagem coletiva, que nos faça perceber nossa cultura do dominador entranhada em nós, e que exercite e se engaje em ir além dela, compondo momentos de amorosidade em que a democracia seja uma prática (FREIRE, 2020a).

Portanto, entendendo a pedagogia engajada como uma forma de relação educativa, uma perspectiva teórica da educação baseada no “entendimento de que aprendemos melhor quando há interação entre estudante e professor” (HOOKS, 2020a, p. 47), interação pautada na corresponsabilidade/engajamento no processo de se criar um ambiente de exercício democrático de produção de conhecimentos, que elementos poderíamos elencar neste curto espaço textual?

Um dos primeiros elementos, e um dos mais importantes, é o papel do docente na proposta pedagógica engajada: Freire sempre destacou a importância do/a docente no processo educativo: de um lado, responsável pela organização do ensino, de outro responsável

por mobilizar os grupos com os quais atua, de modo a atuar com eles, e não para eles (FREIRE, 2020c), como também a importância de estar atento para que não perpetue o ciclo de desumanização e autoritarismo tão comuns em nossa sociedade marcada por relações autoritárias.

Para o autor, devemos estar atentos/as neste processo, de modo que evitemos o autoritarismo sem cair na licenciosidade que tudo permite e não se engaja no processo, uma vez que tem medo de parecer autoritário/a: “o espontaneísta é anfíbio - vive na água e na terra - não tem inteireza, não se define constantemente pela liberdade nem pela autoridade” (FREIRE, 2020a, p. 84).

É importante, portanto, que docentes se engajem e reflitam constantemente sobre sua postura de modo a não cair nem no autoritarismo, nem a licenciosidade de uma pedagogia espontaneísta (“deixe acontecer naturalmente”), mas na autoridade que convém à docência: autoridade que fala com os/as discentes, que reconhece seu poder e por isso mesmo cuida para que não o abuse, ou, como diria bell hooks, sem negar sua autoridade e sempre atento/a à sua maior margem de poder que os/as discentes, é preciso aprender para ensinar “ a diferença entre a educação como prática da liberdade e a educação que só trabalha para reforçar a dominação” (HOOKS, 2017, p. 12).

É exatamente por deter mais poder na relação educativa que, segundo a autora, docentes devem estar mais atentos/as para que a hierarquia não vire um exercício de dominação, uma vez que negá-la seria partir para o escamoteamento de tal hierarquia, ou reduzi-la como fatalidade à relação de dominação:

Não somos todos iguais na sala de aula. Professores têm mais poder que estudantes e na cultura do dominador, é fácil para os professores usarem mal esse poder. (...) Devemos estar dispostos a reconhecer a hierarquia, que é a realidade de nosso status diferenciado, e, ao mesmo tempo, demonstrar que diferença de status não precisa levar à dominação ou a qualquer forma de abuso de nosso poder (HOOKS, 2020a, p. 179).

É também a possibilidade de violência ao outro que faz com que haja uma responsabilidade maior do/a docente em se engajar em

refletir sobre sua prática e postura, e tanto Freire (2000a, 2000b, 2000c) como Hooks (2017, 2020a, 2021) repetirão abundantemente esta necessidade, de um lado porque vivemos numa cultura de dominação, e de outro devido a ser mais naturalizado o fato de hierarquia ser quase sinônimo de dominação ou diminuição do/a outro, como é o caso da cultura universitária, e recontando um pouco de sua trajetória, a autora rememora que “aprendi que, longe de ser autoatualizada, a universidade era vista antes como um porto seguro para pessoas competentes em matéria de conhecimento livresco, mas inaptas para a interação social” (HOOKS, 2017, p. 28).

Partindo de seu engajamento no processo pedagógico, cabe, então ao/a docente seduzir (HOOKS, 2017) os/as estudantes de modo que estes e estas se vejam engajados em sua própria formação, sintam amor pelo processo de conhecer, amor não como uma palavra oca, como diria Freire (2020a), mas como ação, “como a vontade de nutrir o nosso crescimento espiritual e o de outra pessoa” em cujo cerne “abuso e negligência são, por definição, opostos de cuidado” (HOOKS, 2020b, p. 48) e que demanda outros ingredientes como: carinho, afeição, reconhecimento, respeito, compromisso, confiança, honestidade e comunicação aberta (op.cit.).

Engajar estudantes em sua própria formação-existência de modo a nutrir e crescer espiritualmente tendo como foco o combate a todas as formas de opressão criadas pela cultura de dominação patriarcal, imperialista, capitalista, supremacista branca que reduz o conhecimento a habilidades, que reduz o ato de estudar a um modo de ocupar uma vaga no sistema de trabalho exploratório-predatório. Transversal a qualquer interação em sala de aula, deve estar o combate a todas as formas de exploração/diminuição do outro acumuladas pelo sistema capitalista que domina e aprisiona corpos, e é por isso que tal educação é engajada, afetiva, erótica: é a sua vida que quero bordar na minha.

A partir desse engajamento na relação pedagógica, que é uma relação humana, mas que exatamente por ser humana é política, técnica, estética, ética, afetiva, corporal, que docentes precisam testemunhar com seu corpo o engajamento no processo de ensino, falando com os/as discentes de modo a conseguir seu engajamento no processo de ensino e aprendizagem da democracia, do viver em comunidade, como nos lembra de Freire (2020a).

Mas que implicações uma pedagogia engajada teria para a formação de docentes? Por que pensar nesta perspectiva poderia nos ajudar na formação de “agentes sociais” em detrimento de formarmos “tecnólogos do ensino” (VEIGA, 2002)? É sobre isso que falaremos na seção a seguir.

A disciplina de Didática I e o engajamento na própria formação

A disciplina Didática I (PC0011) está situada no quinto (5) semestre do curso de Letras (e suas habilitações) da Universidade Federal do Ceará com uma carga horária de 64h/a, contabilizando seis (4) créditos, e acontecendo uma vez na semana, no caso desta turma cujo relato serve de coleta de dados, às sextas feiras, no horário de 8 a 12 horas da manhã. Em sua ementa, encontramos os seguintes elementos para discussão nas horas a ela destinadas: “Educação e Didática na Realidade Contemporânea: O Professor, O Estudante e O Conhecimento; A Natureza do trabalho Docente; Concepções de Ensino; A Sala de Aula e seus Eventos; Planejamento e Gestão do Processo de Ensino-Aprendizagem” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2007, p.53).

A Didática, ao longo de sua existência, vem recebendo diferentes designações, podemos compreendê-la como um campo de estudos e uma disciplina pedagógica (MOURA, 2015) que visa refletir sobre as múltiplas dimensões do ensino. Tal disciplina nos cursos de formação de docentes tem sido encarada:

Como possibilidade de contribuir para que o ensino, núcleo central do trabalho docente, resulte nas aprendizagens necessárias à formação de sujeitos em relação, equipados para se inserirem criticamente na sociedade, com vista a transformar as condições que geram desumanização (PIMENTA, 2010, p.21).

Desse modo, como apontam os elementos supracitados, a disciplina tenta dar conta de diversas questões que incidem sobre o processo de ensino, entendendo-o “como a atividade que caracteriza o trabalho profissional do professor, e considera-lo como práxis social (MARIN, 2019), significa situá-lo como uma atividade que se realiza em diferentes espaços da sociedade” (*op. cit.* p. 21). Não se trata,

portanto, de um manual de como se tornar um bom docente, como ser amado pela turma, mas um espaço teórico-prático de reflexão sobre a prática profissional, numa tentativa de alertar os licenciandos – alguns já atuando como docentes – sobre as possibilidades e limitações de ação em situações concretas e, apesar de alguns elementos comuns, sempre diferentes de interação social.

E é exatamente nesta tensão entre singular-plural, entre “aquilo que se repete, mas que nunca é igual³”, que chamamos atenção para o papel docente e tudo que incide sobre sua práxis, bem como a necessidade de perceber que sem seu engajamento desde sua formação acadêmica, sem se apossar das ferramentas teóricas e da introdução crítico-reflexiva na prática profissional, haverá uma grande parcela de chances de que nada mude. Ainda que não defendamos o individualismo metodológico, estamos certos nas possibilidades cotidianas e as diferentes façanhas dos heróis do cotidiano em subverter o ordenamento das coisas, e assim irem combatendo este modelo tecnocrático com suas artimanhas.

Trata-se, deste modo, de pensar a docência em suas possibilidades de intervenção pela emancipação diante dos diferentes dispositivos de controle e dominação existentes, entendendo que, ainda que não estejamos sozinhos, nossa singularidade em nossos espaços concretos de atuação nos faz únicos/as e indispensáveis na re(e)xistência, ou para citar Clarice Lispector “Ninguém é eu. Ninguém é você. Esta é a solidão” (LISPECTOR, 1998 p.23). Ainda que sejamos muitos, apenas nós podemos agir no exato espaço concreto em que estamos, e isso é nossa força, mas também nosso desamparo (SUY, 2022).

Nesta tensão, entre ser social e ser individual no cotidiano, organizamos a disciplina, de modo que saberes de experiência (PIMENTA, 2010; FRANCO, 2019) fossem sempre bem-vindos na sala de aula, desde o início da disciplina, quando apresentamos uma proposta de eixos de discussão com textos teóricos que contemplassem nossos objetivos, bem como diferentes estratégias de ensino que permitissem o engajamento da turma ao longo da disciplina não só nas discussões, mas também na mediação dos

³ Poema “Quando o amor vacila”, de Maria Bethânia, recitado no álbum “Maricotinha ao vivo” de 2003.

encontros, optando por estratégias que fossem participativas (ARAÚJO, 2017), que pudéssemos ouvir as vozes que compunham a turma (HOOKS, 2020a), tais como: júri simulado, debate, estudo dirigido, jogo roleta russa, e o que nos deteremos aqui: um sarau artístico.

Importante dizer que todas as atividades demandavam participação dos/as licenciandos/as na construção coletiva das discussões, de modo que saberes fossem sendo reconstruídos conjuntamente na sala confrontando aspectos advindos da experiência escolar de todos, bem como de docentes da educação básica que eram convidados para relatar suas experiências docentes nas escolas públicas em que atuavam. Também é importante destacar que cada atividade era previamente preparada pelos/as licenciandos, uma vez que, além das estratégias de ensino, queríamos destacar pela prática a necessidade de preparação docente para atuar/comunicar/mediar momentos em sala de aula.

Na aula que destacamos aqui, pedimos à turma que lesse o texto “Eros, erotismo e o processo pedagógico” (HOOKS, 2017) no qual a docente estadunidense chama a atenção para as possibilidades de se criar o desejo de aprender em sala de aula, sobre o corpo desejante que ali se faz presente, sobre as tensões, afetos, desejos que podem surgir na sala de aula e o quão diferente esta pode ser do clima de apatia que em sua experiência encontrou em seu processo formativo. Após ler o texto, cada licenciando/a poderia se expressar artisticamente a partir de colagem, poema, pintura, ilustração, ou de outra maneira que o texto lhe tocasse, desde que a produção fosse a partir daquilo que o/a atingiu do texto lido, que fez seu corpo vibrar.

O objetivo era discutir o texto, mas a partir da criação de outras formas de dizer o que pode ser dito, de ampliar repertórios de narração na sala de aula, de discutir com outros sentidos para além da razão instrumental, sem necessariamente negar seu papel. Além disso, foi convidada uma professora de literatura do ensino fundamental que também era musicista e poetisa que também trouxe sua experiência e poema inspirado no texto lido para dialogar com os trabalhos da turma.

Destaco esta experiência em particular, por esta ter sido uma das mais comentadas no material que em seguida utilizarei para refletir sobre as possibilidades e desafios de uma pedagogia engajada

na formação inicial de professores e professoras, conforme o objetivo anunciado anteriormente.

Desafios e Possibilidades de uma pedagogia engajada na formação inicial de professores e professoras

Os dados aqui analisados foram retirados de autoavaliações produzidas por estudantes e entregues ao final da disciplina. Tal proposta, inspirada em Farias et al (2014) propunha a ser um momento de democratizar a análise de engajamento/rendimento discente ao longo da disciplina, uma “oportunidade para refletirmos sobre nosso desempenho e crescimento pessoal. Ela exige transparência e honestidade” (op. cit. p. 130). Assim, a partir do roteiro composto por algumas questões referentes à participação individual nas atividades desenvolvidas, recebemos trinta e seis (36) textos, dos quais fomos extraindo elementos que nos auxiliassem a compreender possibilidades e desafios de uma pedagogia engajada na formação inicial docente.

Começaremos pelo excerto retirado do texto de Rafaela (nome fictício), que resumiu as atividades que mais a impactaram, e as contribuições de tais atividades em sua formação:

[...] gostaria de parabenizar o professor pela didática utilizada nesse semestre. Me senti confortável para participar das aulas (algo que não é recorrente para mim) e tive manhãs agradáveis de sexta-feira. Amei os recursos utilizados e gostaria de destacar o dia da roleta russa, que foi uma ferramenta nova para mim e que gostei de conhecer; o dia do sarau que me permitiu finalmente usar um pouco da minha criatividade no curso de Letras, algo que eu pude fazer pouquíssimas vezes sem ter uma forma engessada durante esses quase 5 anos; e por fim, a última atividade do plano de aula, que foi extremamente enriquecedor para mim. A metodologia de ir avaliando ponto por ponto do meu plano e dos meus colegas me fez aprender muitas coisas e agradeço por ter me proporcionado essa experiência, pois muito foi pedido pelos outros professores a realização de planos de aulas, mas nunca tive uma explicação detalhada de como fazer isso. Infelizmente não pude participar da atividade do tribunal, pois houve um

acidente com a minha avó justamente no dia, mas gostaria de ter presenciado esse momento (RAFAELA).

No trecho destacado, podemos vislumbrar diversos elementos encarados como potências e possibilidades de optar por uma pedagogia engajada no ensino de docentes: a estudante relata sua postura confortável, acentuando que isto não é recorrente, apontando para o prazer (eros) nas manhãs de sexta durante nossos encontros. Além disso, a licencianda fala em “amar” as estratégias que ela passa a narrar, denunciando um certo engessamento em seu curso, o que confronta com nossas escolhas didático-metodológicas. Como apontam Hooks e Freire, quando damos espaço para nossos estudantes, estes se sentem valorizados e passam a sentir prazer em estar conosco (HOOKS, 2017). Note-se que o prazer se dá em atividades que poderiam ter um caráter mais “técnico”, como é o caso do planejamento, entretanto a estudante fala de ter sido “extremamente enriquecedor” ir avaliando ponto a ponto planos juntamente aos colegas de turma.

Em outra autoavaliação, a estudante fala em abertura, diálogo e esperança, elementos presentes na proposta da pedagogia engajada, tal qual a propõe Hooks (2017, 2020a) e Freire (2020b), elementos que se acentuam com a ampliação de vozes ouvidas que dialogam com a escola pública para entender a complexidade da prática docente e do atual tenebroso momento pelo qual o país passa:

Sinto que consegui assimilar o que a cadeira quis propor com as discussões, fóruns e filmes, além do professor ser muito aberto para nos deixar debater e trazer questões pessoais para incrementar o assunto. Gostei da dinâmica da cadeira de trazer convidados e nos propor a visualizar novas perspectivas sobre a educação, o que, particularmente, me trouxe mais esperança em tempos tão difíceis onde ser professor é um desafio (BARBARA).

Ao longo dos textos, vamos encontrando diferentes depoimentos que apontam para a potência de uma perspectiva de trabalho em sala de aula que possibilite ouvir as vozes, suas delícias e desolações, de estudantes que já possuem experiência docente, ou

que ainda não a possuem e a temem, mas que se viram excitados com as possibilidades diversas de participar e de construir as aulas coletivamente, sentindo-se responsáveis, e por isso mesmo, pertencentes à comunidade de aprendizagem que foi sendo criada ao longo do semestre.

Entretanto, problemas e dificuldades também foram elencados no andamento do semestre, uma vez que muitos relatos falavam em cansaço, excesso de disciplinas, depressão, ansiedade e outros transtornos causados pela situação do país, pelas incertezas do momento que enfrentamos, ou ainda pelo formato de ensino Ter(remoto que utilizávamos nos momentos mais críticos da pandemia que enfrentamos, causando bastante enfraquecimento e/ou apatia narradas por alguns estudantes.

Além disso, nos textos analisados, encontramos referências à estranheza em participar de atividades, “algo que não tinha experimentado antes, e que me incomodou” (RAFAEL), como é expresso pelo excerto abaixo:

Eu senti que esse modelo muito interativo não foi ideal para o momento de aula síncrona, onde as pessoas já estão com muitas atividades para fazer e têm ainda que trazer conteúdo constantemente para a aula, para mim, acaba sendo cansativo, então, eu perdi muitas aulas por esse motivo (LETÍCIA).

Como dito anteriormente, o excesso de atividades semestrais, segundo os estudantes, colabora para dificultar sua participação em sala, na construção de nossa comunidade de aprendizagem das quais todos e todas podem se beneficiar. Por outro lado, a cultura de silenciamento presente em nosso processo de escolarização também aparece como uma das dificuldades quando se propõe processos formativos que demandem engajamentos, uma vez que estamos acostumados a sermos silenciados e absorvermos os conteúdos repassados por docentes, como apontam Freire e Hooks em suas obras citadas neste texto.

Conclusão

O objetivo deste artigo foi discutir as possibilidades e desafios de uma pedagogia engajada na formação inicial de professores e professoras, a partir de uma experiência formativa na disciplina de Didática I que aconteceu durante o ensino remoto no semestre de 2021.2, na Universidade Federal do Ceará.

Para tanto, apresentamos aspectos gerais de uma pedagogia engajada segundo bell hooks e Paulo Freire, descrevemos a disciplina de Didática I de modo que conseguíssemos seduzir a turma para se engajar na disciplina, e por fim, a partir das autoavaliações escritas da disciplina demandadas por mim, vimos o modo como os estudantes de licenciatura apontavam possibilidades e limites à proposta apresentada anteriormente de formação de docentes.

Podemos afirmar que tal proposta de ensino potencializa as relações em sala de aula criando comunidades de aprendizagem que se sentem responsáveis pela aprendizagem em sala de aula, que criam pertencimento, que seduzem estudantes a se fazerem de corpo presente/aprendente em sala, que amam e sentem prazer em dialogar e ampliar seus repertórios, dando-lhes esperança, ainda que atravessando tempos sombrios. Entretanto, podemos concluir também que a cultura de dominação que produz silenciamentos, ainda se faz atuar nos corpos e posicionamentos, criando incômodos com este tipo de postura pedagógica que tenta engajar docentes em formação em seus processos formativos.

Deste modo, ficam as questões: como seduzir estudantes/docentes em formação acostumados ao silenciamento a saírem dessa posição e se fazerem responsáveis/integrantes pela sua comunidade de aprendizagem? Como ampliar estes movimentos eróticos de aprendizagem para gamas maiores de espaços na universidade que ainda se apresentam como espaços rígidos e pouco desejantes na formação inicial de docentes? Questões que nos desafiam e, espero, ecoem em busca de outras respostas.

Referências:

ARAÚJO, José Carlos S. Da metodologia ativa à metodologia participativa. IN: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (Org). Metodologia participativa e as técnicas de ensino-aprendizagem. Curitiba: CRV, 2017, p. 17-55.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de *et al.* **Didática e docência**: aprendendo a profissão. Brasília: Liber livro, 2014.

FERRAREZI JR, Celso. **Pedagogia do silenciamento**: a escola brasileira e o ensino de língua materna. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Saberes pedagógicos: reflexões conceituais. IN: MARIN, Alda Junqueira *et al* (Orgs). **Didática**: saberes estruturantes e formação de professores. Salvador: EDUFBA, 2019, p. 51-70

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, Paulo: **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020c

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir** – a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Editora Elefante, 2020a.

HOOKS, Bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. São Paulo: Editora Elefante, 2020b.

HOOKS, Bell. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

LISPECTOR, Clarice. **Água Viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MARIN, Alda Junqueira. A disciplina Didática na formação de professores: conhecimentos, saberes e mediação didática IN: MARIN, Alda Junqueira *et al* (Orgs). **Didática**: saberes estruturantes e formação de professores. Salvador: EDUFBA, 2019, p. 17-32.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In.: _____. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 15-38.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da práxis na formação de professores:** perspectiva crítico-emancipadora. São Paulo: Mercado das Letras, 2018

SUY, Ana. **A gente mira no amor e acerta na solidão.** São Paulo: Paidós, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto Político Pedagógico Licenciatura em Letras.** Curso de Letras. Fortaleza, 2005. Disponível em <https://prograd.ufc.br/pt/cursos-de-graduacao/letras-fortaleza/> (Acesso em 10.05.2022).

VEIGA, Ilma Passos A. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social?

In: VEIGA, Ilma Passos A.; AMARAL, ANA Lúcia (Orgs). **Formação de professores:** políticas e debates. Campinas: Papyrus, 2002, p. 65-93.

JUVENTUDE E TECNOLOGIA: MÍDIAS DIGITAIS ENQUANTO FERRAMENTAS SUPLEMENTARES NO APRENDIZADO ESCOLAR

GOMES, Gracielly Soares (UFMT)¹
MOREIRA, Benedito Dielcio (UFMT)²
CARNEIRO, Maristela (UFMT)³

Introdução

Na contemporaneidade, a juventude vive imersa no mundo virtual de maneira que o uso das mídias digitais tornou-se parte integrante de seu cotidiano. O aparelho celular destaca-se nesse cenário como dispositivo facilitador na construção de uma nova cultura, modificando as experiências vivenciadas pelos jovens em seus relacionamentos com o mundo e com si mesmos. Os múltiplos aparelhos eletrônicos utilizados em outros tempos com a finalidade de conexão midiática incorporam-se em um único dispositivo móvel, com o qual a juventude constrói os seus universos de intimidade (MOREIRA, 2015; PEREIRA, BRASIL, VIDIGAL, VICENTE, 2015). “Nesse contexto, é importante que os educadores não percam de vista o potencial dessa nova cultura, de modo que a introduzam no espaço escolar” (PEREIRA, BRASIL, VIDIGAL, VICENTE, 2015, p. 258).

Esse trajeto tecnológico sobre aos benefícios incorporados no uso das tecnologias digitais na educação, conduz o tema discutido neste texto. Apresentamos aqui o perfil e hábitos de jovens alunos da Escola Estadual Milton da Costa Ferreira, localizada no interior de Mato Grosso, município de Jaciara, assim como a sua contextualização. Também compartilharemos alguns transcurros resultantes desse processo a partir da inserção do celular no contexto escolar desses jovens participantes do “Projeto Educomunicação, Ciências e Outros Saberes: um estudo do trabalho

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea pela Universidade Federal de Mato Grosso (Ecco/UFMT); E-mail: graciellysgomes@gmail.com

² Professor no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea pela Universidade Federal de Mato Grosso (Ecco/UFMT); E-mail: dielcio.moreira@gmail.com

³ Professora no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea pela Universidade Federal de Mato Grosso (Ecco/UFMT); E-mail: maristelacarneiro86@gmail.com

colaborativo em narrativas transmídias” (MOREIRA, 2017). Desenvolvido pela Universidade Federal de Mato Grosso, em parceria com o Governo do Estado de Mato Grosso, esse projeto possibilitou a participação de nove escolas situadas em áreas urbanas e rurais, durante os anos de 2015 e 2016.

A Escola Milton da Costa Ferreira foi uma das escolas que se destacou no desenvolvimento do projeto pelo envolvimento da direção e professores e pela dedicação da coordenadora de Educomunicação da escola. Isso resultou em produções dos alunos em diferentes plataformas midiáticas e trabalhos colaborativos entre os alunos e também com os professores. Além disso, a opção por discutir a experiência nesta escola atende à proposta do projeto “Jovem Brasileiro e Práticas Midiáticas em Tempo de Convergência - Brasil Profundo” (JACKS, PIEDRAS, ROSSINI, TOALDO, 2015) de conhecer de perto contextos mais afastados dos grandes centros e pouco visitados sobre a temática da convergência e consumo de mídias.

Elementos Históricos

Segundo o Governo Municipal de Jaciara⁴, a cidade teve origem em um lugar conhecido como Fundão ou Cabeceira do Olho de Boi, nomes dados pelos moradores da região do rio Brilhante no final do século XIX, nos arredores de onde é hoje a sede do município. No entanto, a efetiva colonização da cidade se deu a partir da constituição de uma sociedade nomeada de CIPA – Colonizadora Industrial, Pastoril e Agrícola Ltda., criada pelo então fundador de Jaciara, Milton da Costa Ferreira, em 1947. Em 1950 foi elaborado o projeto de urbanização e, em 1953, criado o distrito de Jaciara, submetido ao município de Cuiabá. Em 1958, Jaciara foi elevada à condição de município, trajeto da BR-364, rodovia que marcou o desenvolvimento de inúmeras regiões do estado.

A cidade não possuía um nome específico, embora fosse chamada de CIPA, em referência ao nome da empresa colonizadora. Devido a isso, a empresa de Milton da Costa Ferreira, apostando na

⁴ Disponível em: <http://www.jaciara.mt.gov.br/historia/>. Acesso em 06/07/2018.

velocidade do crescimento local, decidiu que a obra principal precisava ter um nome. Assim, surgiu a ideia da realização de um concurso aberto, o que gerou várias sugestões de nomes. Após estudos, foi escolhido o nome sugerido por Coreolano de Assunção, um dos sócios da companhia, que, observando as obras do escritor Humberto Campos, encontrou a lenda da Índia Jaciara, Senhora da Lua, no texto Vitória Régia. Desse modo, a cidade recebeu o nome de Jaciara (JACI – de origem Tupi = Lua + ARA – de origem latim = Altar (Pedra) = JACIARA = Altar da Lua ou Senhora da Lua). Os resquícios mais antigos existentes no município são as pinturas rupestres encontradas no Vale das Perdidas, que evidenciam a existência de homens pré-históricos na região. Outros vestígios históricos mais atuais são de uma antiga aldeia de Índios Bororós, que possivelmente residiam na região no ano estimado de 1877.

Entre as riquezas naturais da região destaca-se a boa qualidade da terra, o que possibilitou admiráveis plantações de soja, cana-de-açúcar, feijão, milho, arroz, algodão e outras culturas de menor importância no contexto econômico do município. O fato de Jaciara estar localizada em um planalto a 140 km de Cuiabá, e possuir vias de fácil acesso a outras regiões do país, em especial às regiões Sul e Sudeste, facilitou a migração. O processo migratório teve início com a chegada dos paulistas, catarinenses e nordestinos. Em seguida, chegaram os mineiros, goianos, paranaenses e os gaúchos. Com a chegada dos gaúchos houve uma marcante modificação na estrutura agrícola, transformando o cerrado em terras produtivas.

Dados Gerais de Jaciara

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE)⁵, Jaciara, com área total estimada em 1.675,129 km², é um município localizado no interior de Mato Grosso, a 140 km de distância da capital do estado. Com a população estimada em 26.700 habitantes, 70% possui entre 15 e 64 anos. A cidade dispõe de quatro operadoras de telefonia móvel (Vivo, Claro, Tim e Oi) e uma

⁵ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/jaciara/panorama>. Acesso em 08/07/2018.

operadora de telefonia fixa (OI). Jaciara ocupa a 50ª posição de melhor PIB do estado e 835ª melhor PIB do país. A agropecuária, a indústria e o setor de serviços compõem a economia da cidade, com 434 estabelecimentos comerciais, 27 estabelecimentos industriais, 795 estabelecimentos de serviços. O setor de turismo local também se destaca como região turística devido à concentração de cachoeiras, fazendas, pinturas rupestres, cavernas e diversos clubes de águas termais nas redondezas.

Na segurança pública, a cidade é atendida pelo 14º Comando de policiamento da Polícia Militar, pelo 9º Batalhão de Bombeiros Militar e pela Delegacia de Polícia Civil Rodoviária. Na área da saúde, conta-se com dois hospitais públicos e municipais, um pronto socorro, um Centro Integrado de Atenção ao Atendimento a Saúde (com Epidemiologia, especialidade médicas, laboratório, CTA e ortopedia), oito PSF's distribuídos em sete nos bairros da cidade e um na zona rural, um centro de reabilitação, um centro de controle de zoonoses, um ambulatório municipal, quatro clínicas, seis laboratórios, dez consultórios odontológicos, um SAMU, um núcleo de apoio a saúde da família, e um centro de atendimento psicossocial.

No total, a cidade possui 24 centros de ensino, sendo três unidades municipais de educação infantil, cinco escolas municipais de ensino fundamental, nove escolas estaduais de ensino fundamental e médio, duas unidades particulares de ensino do maternal ao ensino médio, quatro instituições de ensino superior particular, e uma instituição de ensino superior pública. Jaciara possui uma biblioteca pública, com cerca de 9.250 volumes, com uma margem de 100 consultas por mês.

Ainda, segundo o IBGE, em 2015, os alunos dos anos iniciais da rede pública de Jaciara alcançaram nota 6 na média do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Essa nota se apresentou em 4.8 para os alunos dos anos finais. Na comparação com outras cidades de Mato Grosso, a nota dos estudantes dos anos iniciais colocava Jaciara na posição 17, de 141. A nota dos estudantes dos anos finais colocava a cidade na 15ª posição, de 141. Considerando a taxa de escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos) de 98.2 em 2010, Jaciara foi posicionada em 33º lugar, de 141, dentre as cidades do estado, e na posição 1768, de 5570, dentre as cidades do Brasil.

O “Projeto Educomunicação Ciência e Outros Saberes”

Entre as escolas públicas beneficiadas com as ações do projeto, conhecemos de perto a comunidade acadêmica da Escola Estadual Milton Ferreira da Costa, onde desenvolvemos, juntamente com professores e alunos da escola, o “Projeto Educomunicação, Ciências e Outros Saberes”, coordenado pelo “Núcleo de Estudos Comunicação, Infância e Juventude”, da Universidade de Mato Grosso. O projeto atuou durante o ano de 2015, atendendo a sete escolas. Em 2016, o projeto abarcou nove escolas públicas, situadas em zonas urbanas e rurais de Mato Grosso. No município de Jaciara, a Escola Milton Ferreira da Costa compunha o grupo de escolas localizadas em áreas urbanas. Pertencente a um bairro periférico da cidade, um grupo de alunos dessa unidade escolar participou de oficinas e atividades de campo oferecidas pelo Projeto Educomunicação. As atividades estiveram centradas em temáticas como Trabalho Colaborativo, Jornalismo, Fotografia, Audiovisual, Tecnologia, Outros Saberes e Criatividade.

A participação no projeto era totalmente facultativa aos alunos. As oficinas aconteciam sempre durante as tardes de quintas-feiras. Os alunos matriculados no período matutino da escola - que atendia do 9º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio - eram convidados a participar das oficinas ministradas por professores do Curso de Comunicação Social da Universidade Federal de Mato Grosso, com o auxílio e monitoria dos acadêmicos de Comunicação da universidade. Nessa escola havia uma professora responsável por viabilizar as atividades do projeto na instituição, no contato direto com a equipe do projeto, no acompanhamento das atividades deixadas pelas oficinas para execução no decorrer da semana, e em qualquer outra atividade de coordenação local.

As atividades do projeto estavam centralizadas na utilização do celular como ferramenta colaborativa do ensino escolar. Com o suporte na utilização de aplicativos baixados pelo *Play Store*, os alunos eram incentivados a levar o celular para as oficinas e executar todas as atividades propostas por meio do dispositivo, em que, geralmente, se dava na captura de uma fotografia ou na filmagem e

edição de produtos audiovisuais. Outro aspecto interessante nesse processo foi conformidade estabelecida entre as atividades das oficinas e os conteúdos trabalhados pelos professores em sala de aula. Os alunos recebiam informações técnicas no decorrer das oficinas e aplicavam o conhecimento na prática, desenvolvendo atividades que seriam avaliadas pelos professores em sala de aula.

Nessa escola, todas as atividades do projeto foram realizadas no contraturno das aulas. Ainda assim, tivemos a participação ativa dos alunos inscritos e de todos os professores, que se dispuseram a participar das oficinas, dividindo a sala de aula com seus alunos. No decorrer das oficinas, os alunos sempre auxiliavam os professores em suas dúvidas e dificuldades no uso das funcionalidades do celular, assim como os professores auxiliavam seus alunos na compreensão e execução das ideias, na elaboração de projetos. No decurso era possível observar de perto o aprendizado colaborativo desconstruindo o processo natural escolar em que o professor ensina e o aluno aprende. Cada um contribuía com o conhecimento que dispunha, e juntos construíam o conhecimento coletivo.

No geral, os alunos produziram entrevistas em que foram também os responsáveis pela captura das imagens e dos áudios e da edição dos vídeos. Produziram séries fotográficas temáticas, escreveram matérias jornalísticas e, o mais importante, incorporaram as atividades educacionais como modo diário de realização das atividades propostas pelos professores em sala de aula.

Figura 1 – Alunos e professores junto à equipe do projeto



Fonte: Acervo pessoal dos autores

A Escola Estadual Milton da Costa Ferreira

De acordo com o último censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anízio Teixeira (INEP), a escola localizada no bairro Jardim Aeroporto, região periférica de Jaciara, atende a 638 alunos. Com 12 salas de aula em funcionamento durante dois turnos, a escola possui 21 turmas distribuídas nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio. Ao todo, são 64 funcionários, sendo 34 docentes.

A escola possui biblioteca; laboratório de informática com acesso à internet banda larga para uso dos alunos; pátio coberto e descoberto; quadra de esportes descoberta; área verde; sala de professores, diretoria; almoxarifado e sete computadores para uso administrativo. Não possui sala de secretaria, auditório, quadra coberta, parque infantil, refeitório, e não abre nos finais de semana para a comunidade.

Figura 2: Escola Estadual Milton da Costa Ferreira



Fonte: Acervo pessoal dos autores

Perfil dos Alunos Participantes

Trinta e um alunos formavam a equipe de oficinas em 2016, sendo 13 meninas e 18 meninos. O grupo mesclava jovens de 14 a 18 anos, integrando 11 participantes do 9º ano do ensino fundamental aos 20 alunos participantes do ensino médio. Três integrantes desse grupo conciliavam a rotina de estudos com o trabalho, enquanto os outros 28 alunos se dedicavam apenas à escola. Entre os participantes, 16 jovens moravam com os pais, oito jovens moravam apenas com a mãe e dois somente com o pai. Cinco jovens não responderam a essa questão. Oito deles possuíam um quarto exclusivo em casa, enquanto 23 dividiam o quarto com outros familiares. A presença do computador em casa com acesso à internet era realidade para 18 deles, desse conjunto, sete possuíam um computador de uso exclusivo, 29 possuíam o celular. A televisão era presente em 11 dos quartos desses jovens, enquanto o rádio estava apenas em três. O acesso à internet pelo celular se manifestou unânime entre esses 31 jovens. A televisão e o celular foram citados por 24 deles como principais meios de informação. Dos jovens participantes, 12 já sabiam qual profissão iriam seguir, 10 possuíam dúvidas a respeito disso e cinco ainda não sabiam; 20 deles já pensaram em cursar uma faculdade, sete não pensaram sobre esse assunto.

Quadro 1: Idade

Idade	TOTAL
13	0
14	12
15	7
16	8
17	2
18	2
Mais de 18	0
Total	31

Quadro 2: Computador em casa

Você tem computador funcionando ou notebook em casa?	Quantidade
Sim	18
Não	12
Não respondeu	01
Total	31

Quadro 3: Internet em casa

Você tem acesso à internet em casa?	Quantidade
Sim	18
Não	12
Não respondeu	01
Total	31

Quadro 4: Computador pessoal

Você tem computador em casa só pra você?	Quantidade
Sim	07
Não	22
Não respondeu	02
Total	31

Juventude e Hábitos Midiáticos

Entre os alunos da Escola Estadual Milton Ferreira da Costa, o hábito de assistir televisão era presente em 25 deles. A prática de mudar de canal várias vezes era comum para 21 deles. O hábito de ouvir rádio se mostrou em 16. Nesse tópico, a preferência predominante entre 17 jovens, era pelo gosto em ouvir músicas. Sobre a assinatura de jornal impresso em casa, 23 jovens declararam não possuir assinatura e 26 também não possuíam o hábito de leitura de jornais. A navegação na internet é um hábito entre todos os jovens. Entre os principais dispositivos de acesso, o celular se destaca para 27 deles. Entre as formas de acesso à internet pelo celular, 12 faziam uso apenas de Wi-fi, já o uso de pacotes de internet pré-pagos junto ao Wi-fi era uma realidade para 10 deles, três só acessavam a internet por planos pré-pagos, dois faziam uso de internet pós-paga, três jovens disseram não saber, e um não respondeu. O uso do celular estava voltado para o acesso às redes sociais, ouvir músicas, fazer ligações, baixar aplicativos e envio de mensagens via WhatsApp.

Quadro 5: Hábito de assistir TV

Você tem o costume de assistir TV ou não?	Quantidade
Sim	25
Não	04
Não respondeu	02
Total	31

Quadro 6: Mudar de canal na TV

Quando você assiste TV, você assiste apenas um canal ou fica mudando de canal?	Quantidade
Assisto apenas um canal	6
Fico mudando de canal	21
Não respondeu	04
Total	31

Quadro 07: Costume de ouvir rádio

Você tem o costume de ouvir rádio?	Quantidade
Sim	16
Não	14
Não respondeu	01
Total	31

Quadro 08: Preferência no rádio

O que você gosta de ouvir no rádio?	Quantidade
Música	17
Notícia	2
Esporte	1
Programa religioso	1
Entrevistas	0
Outro. Qual?	0
Não respondeu	10
Total	31

Em se tratando de redes sociais, o *Facebook* era utilizado diariamente por 20 dos jovens, sendo essa rede acessada várias vezes ao dia por 10 deles. Um jovem disse não usar essa rede social. A finalidade do acesso ao *Facebook* estava centrada no lazer, no contato com amigos e familiares, e no interesse em novas amizades. O *YouTube* era acessado diariamente por 12 dos jovens, nove admitiram acessar algumas vezes na semana, cinco disseram raramente utilizar o *YouTube*, quatro afirmaram não acessar e um jovem não respondeu. A finalidade do acesso ao *YouTube* se concentrava no lazer do jovem e na busca por informação. Já o *Twitter* não era utilizado por 17 dos jovens, quatro declararam raramente acessar, dois disseram utilizar algumas vezes na semana, e oito não responderam.

Ainda sobre redes sociais, o *Google+* não era acessado por 10 dos jovens, nove disseram acessar diariamente, cinco raramente, quatro acessavam algumas vezes na semana, e três não responderam. A finalidade do acesso desses jovens ao *Google+* se dava pelo acesso à informação e pela diversão. O *Tumblr* não era acessado por 18 jovens, dois acessam diariamente, dois algumas vezes na semana, dois raramente acessavam e sete não responderam. A finalidade do acesso ao *Tumblr* tinha como propósito

fazer novas amizades. O *Instagram* não era acessado por 15 jovens, quatro costumavam acessar diariamente, dois algumas vezes na semana, quatro raramente tinham acesso e seis jovens não responderam. A finalidade do acesso ao *Instagram* estava centrada na diversão, informação, novas amizades e no contato com amigos e familiares.

A forma mais utilizada por esses jovens para obter informação sobre acontecimentos no Brasil se dava por meio da televisão para 24 jovens, pelo WhatsApp para 18 jovens, pelas redes sociais para 14 jovens, pelos sites de notícias para 19 e pelo rádio nove. Nessa questão era permitida a marcação de mais de uma opção. Os jovens declararam não sentir a falta dos meios tradicionais de comunicação. Entre os sites de notícias regionais mais acessados pelos jovens, estavam a Gazeta Digital, citado por 13 jovens, G1 Mato Grosso, citado por cinco jovens, e três citaram o Isso é notícia.

Quadro 9: Informação

Se quiser saber o que está acontecendo em Mato Grosso ou no país, onde você busca informações? (Marque os três principais)	Quantidade
Sites e portais de notícias	10
Twitter	0
Facebook	11
WhatsApp	18
Instagram	03
Blogs de jornalistas	01
Tumblr	0
Jornais Online	08
Procuo no Google	11
Televisão	24
Rádio	09
Jornal impresso	0
Revista impressa	0

Outro, Qual?	01
Total	96

Quadro 10: Site de notícias locais

Qual o site de notícias de Mato Grosso que você mais acessa?	Quantidade
Gazeta Digital	13
G1 Mato Grosso	05
Mídia News	02
Olhar Direto	0
24 Horas News	01
VG Notícias	0
Isso é Notícia	03
Notícias de Mato Grosso	01
RD News	0
Outros. Quais? LINK	02
Não respondeu	04
Total	31

Considerações finais

Os hábitos midiáticos acima descritos dissertam sobre uma das comunidades escolares listadas entre as mais envolvidas com as atividades educacionais no decorrer do projeto. Os jovens utilizaram suas práticas midiáticas enquanto suporte na aprendizagem de conteúdos, até então, limitados ao uso da fala do professor e do livro escolar. A introdução do celular como ferramenta de ensino transformou os modos como alunos e professores exerciam seus papéis em sala de aula. Uma mudança adotada pela escola e levada adiante mesmo na ausência da presença da equipe condutora do projeto.

Com bases nas informações apresentadas nesse texto, concordamos que os jovens produzem criativamente de modo natural e expandem suas possibilidades com o suporte das mídias digitais. Nesse aspecto, o celular se destaca entre os dispositivos mediadores dessa cultura. A capacidade produtiva de um jovem munido desse dispositivo é quase infinita. Percebemos que essas atividades são carregadas de significações que enaltecem o caráter livre de escolha. A dedicação aplicada na realização dessas atividades difere da aplicada nas tarefas taxadas como de cunho obrigatório. Outro aspecto que chama a atenção é a satisfação que os jovens expressam ao compartilhar esses conteúdos, frutos de sua criatividade, executada em forma de jogo. Os aprendizados e produções frutos desses processos interativos são compartilhados entre eles com empolgação.

Durante nossa participação no projeto “Educomunicação, Ciência e outros Saberes” percebemos que o uso das mídias digitais no processo de aprendizagem estimulava a criatividade dos alunos, ao mesmo tempo em que desfazia aquilo que os inibia de produzir por medo de errar. No direcionamento à atividade criativa de cunho escolar, os alunos se sentiam livres para desenvolver sua criatividade no seu aprendizado a partir de seu conhecimento prévio sobre o assunto. Baseados nesse conhecimento, e com a adição das ferramentas proporcionadas pelas mídias digitais, eles buscavam aquilo que sentiam a necessidade de saber para completar uma atividade: pesquisar mais, escrever para a professora, reunir os colegas e discutir, entre outras ações. Não sendo estabelecida uma ordem para sua aprendizagem, que ocorria de modo espontâneo e indutivo.

Bévort e Belloni (2009) defendem que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) atuam enquanto propulsoras de socialização. A incorporação das TIC's no ambiente escolar apresenta-se de forma substancial no processo de ensino e aprendizagem, e pode significar uma importante ferramenta de apoio à socialização escolar, uma vez que já estão introduzidas no dia a dia da juventude. “Uma de suas funções é contribuir para compensar as desigualdades que tendem a afastar a escola dos jovens e, por consequência, dificultar que a instituição escolar cumpra efetivamente sua missão de formar o cidadão e o indivíduo competente” (BÉVORT, BELLONI,

2009, p.1084). “As TIC’s favorecem o conhecimento e a representação da realidade, aumentam o armazenamento, o processamento e o intercâmbio de informação, abrindo espaços para a iniciativa e a criatividade” (GOMES, 2016, p.151).

Em seu universo de compreensão, o aluno desenvolve o senso crítico sobre o que está produzindo e, então, busca alternativas que complementam o seu trabalho e sua compreensão acerca da atividade que está realizando. Esse processo possibilita que seu aprendizado seja caracterizado pela criatividade, propiciada pelo elemento lúdico como base na construção do conhecimento científico.

Em nossa experiência na coordenação das atividades do projeto de educomunicação em uma das escolas, percebemos que os conteúdos produzidos no mundo digital eram compartilhados presencialmente entre eles dentro e fora do ambiente escolar, de maneira que o contato presencial com amigos não é descartado, ao contrário, é valorizado, pois são nessas ocasiões que eles compartilham os frutos da sua atividade no mundo *online*, trocam saberes e produzem *insights* importantes no desenvolvimento de novas produções.

Assim, entendemos que as atividades criativas, carregadas de intencionalidade educacional no contexto escolar, apresentam resultados que contribuem com o aprendizado dos alunos, oferecendo possibilidades educativas e criativas salutares ao processo educacional, ao propiciar que o aluno vivencie o lúdico e faça uso dessa vivência como uma experiência auxiliadora no processo de aprendizagem.

Referências

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. **Mídia-Educação: conceitos, história e perspectivas**. 2009.

CIRELLO, Moira Toledo Dias Guerra. **Educação audiovisual popular no Brasil- panorama, 1990-2009**. 2010. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

DE MASI, Domenico; PALIERI, Maria Serena. **O ócio criativo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

GOMES, Suzana dos Santos. Infância e Tecnologias. In COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016. 190 p.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspetiva, 2000.

IBGE. **Brasil em síntese**. Mato Grosso: Jaciara. 2017.

JAKS, Nilda, PIEDRAS, Elisa, ROSSINI, Mirian, TOALDO, Mariângela. **Jovem Brasileiro e Práticas Midiáticas em Tempo de Convergência** – Brasil Profundo, 2015. Projeto de Pesquisa – Procad n. 071/2013

MOREIRA, Benedito Dielcio. Jovens e as Tecnologias: Entre a poética e o controle técnico. In: SOUSA, Carlos Ângelo de Meneses. **Juventudes e Tecnologias: Sociabilidades e Aprendizagens"**. Brasília, Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade católica de Brasília - UCB, 2015 (No Prelo).

MOREIRA, Benedito Dielcio. Educomunicação, Ciência e Outros Saberes: um estudo do trabalho colaborativo em narrativas transmídias. In: SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir Edson; XAVIER, Jurema Brasil. **Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural**. ABEducom, 2017.

PEREIRA Adriana Matos Rodrigues; BRASIL, Katia Rodrigues; VIDIGAL, Alex; VICENTE, Marcos Vinícius Dutra. *O audiovisual como um recurso de expressão na adolescência*. In: SOUSA, Carlos Ângelo de Meneses. **Juventudes e Tecnologias: Sociabilidades e Aprendizagens"**. Brasília, Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade católica de Brasília -UCB, 2015.

PIRES, Eloiza Gurgel. A experiência audiovisual nos espaços educativos: possíveis interseções entre educação e comunicação. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 1, p. 281-295, 2010.

RABELO, Marcelo Dias. **O LÚDICO COMO PRESSUPOSTO PARA A FORMAÇÃO**

DO HOMEM PLENO EM SCHILLER. Revista Pandora Brasil. 2016.

RIZZO JUNIOR, S. A. **Educação audiovisual: uma proposta para a formação de professores de Ensino Fundamental e de Ensino Médio no Brasil**. Tese de Doutorado. São Paulo: S. A. Rizzo Junior, 2011, 189p.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O brincar na escola: metodologia lúdico-vivencial, coletânea de jogos, brinquedos e dinâmica.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 108 p

WULF, Christoph. **Homo Pictor: imaginação, ritual e aprendizado mimético no mundo globalizado.** São Paulo: Hedra, 2013.

INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE (TDAH) NA EDUCAÇÃO BÁSICA: SOBRE O PAPEL DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

LIMA, Francisco Renato (UESPI)¹

Considerações iniciais

A pessoa não consegue manter a concentração por muito tempo. Quando começa a ler um livro, na metade da página não consegue lembrar o que acabou de ler. Até mesmo numa conversa é capaz de perder o fio da meada. A desatenção é responsável por erros tolos que o estudante comete em matérias que ele seguramente domina, mas que no momento da prova sua atenção cai. Outras vezes, a mente da pessoa com TDAH parece que não tem um “filtro”, e por isso qualquer estímulo é capaz de desviar sua atenção. Assim é que numa aula, por exemplo, basta passar alguém no corredor ou acontecer um ruído na rua para deixar a pessoa perdida em relação ao que está sendo falado pelo professor. Outra forma de falha da atenção é quando não é capaz de dar um recado, simplesmente por não se lembrar disso no exato momento em que encontra a pessoa a quem deveria ter dado o recado. No entanto basta alguém perguntar qual o recado que ela ficou de transmitir, que normalmente irá lembrá-lo (OLIVEIRA, 2014, p. 10).

O quadro acima emoldurado, na epígrafe, pelas palavras de Oliveira (2014) dá o tom e ajuda a construir a figura em torno da problemática e dos desafios que envolvem a criança com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) no contexto social e, escolar, particularmente. Outro exemplo ilustrativo e similar, é o

¹ Doutorando em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Letras - Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especializações diversas, envolvendo, de modo interdisciplinar, as áreas de Educação, Cognição, Linguagem, Saúde, Tecnologias e Ensino. Graduado em Pedagogia (UNIFSA) e em Letras - Português/Inglês (IESM). Atualmente, atua como Professor Assistente (substituto) na Universidade Estadual do Piauí (UESPI). E-mail: fcorenatolima@hotmail.com

representado nas telas da sétima arte, no filme: ‘Como estrelas na terra, toda criança é especial’, drama de 2007, dirigido por Aamir Khan e que retrata a história de Ishaan Awasthi (Darsheel Safary), um menino de nove anos que enfrenta sérios problemas familiares e escolares, decorrentes da dislexia, que, assim como o TDAH, tem como características principais, as dificuldades de concentração e a desatenção, comprometendo, sobretudo, o desenvolvimento na leitura e na escrita, tal como especificamente explorado em Lima (2020); e demais trabalhos (LIMA, 2014; 2017a; 2017b; 2022; entre outros, com colaboradores), que, em movimento análogo ao proposto neste capítulo, busca inserir-se nesse *campo*² de discussão e reforçar o discurso sobre a inclusão escolar, a partir do afeto e do trabalho colaborativo assumido pelos diversos agentes sociais e escolares.

O contexto social vivenciado pela escola atual urge pela necessidade de se repensar os saberes e as práticas educativas, com vistas a dar respostas aos desafios que se apresentam no fazer didático-pedagógico que envolve o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Um dos principais desafios refere-se à inclusão (ou ausência dela!) do aluno com TDAH no ensino regular, no contexto da Educação Básica. Das muitas singularidades que constitui o ser humano, este transtorno manifesta-se na criança e/ou adolescente, por meio de sintomas primários observáveis inicialmente, pela família e, posteriormente, pela escola, como: desatenção, impulsividade e hiperatividade.

² A partir da noção de *campo*, tem-se o propósito de situar o lugar/posição social ou campo de atuação de onde enuncio. Essa visão é caudatária dos estudos de Pierre Bourdieu, que, em diversas de suas obras, alicerça esse discurso. Numa delas, por exemplo, considera que todo *campo* “é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” (BOURDIEU, 2004a, p. 22-23). Essa visão supõe que seus *agentes* assumam diferentes lugares de tomada de decisões, posicionamentos, lutas por espaços de poder e tensão construídas socialmente, cientes de que, o que determina sua força de ação é a “estrutura das relações objetivas entre os diferentes agentes” (p. 23). Nesse emaranhado de campos possíveis, o sociólogo cita: “alta costura, literatura, filosofia, política, etc.” (BOURDIEU, 1989, p. 66). E, arrematando esse discurso, me junto à leitura de Magda Soares (2002), e situo o *campo pedagógico*, no qual me coloco como *agente* de atuação e de tomada de posição (Grifos meus). Para mais saber sobre minha inserção como profissional que se dedica diretamente à pesquisa e à prática docente em nível de ensino básico e universitário no campo da Educação Inclusiva e da Educação Especial, ver: <http://lattes.cnpq.br/3152885404404790>. Nesse espaço, registro experiências acumuladas ao longo dos anos, no *campo* e que vão constituindo um *habitus*, que legitima a *prática* (BOURDIEU, 2011; 2004b).

As pesquisas no campo educacional, da linguagem e da cognição convergem quanto ao entendimento de que a problemática da não aprendizagem (LIMA, 2017a) deve ocupar lugar nos discursos e práticas educativas, visto que se observa um aumento considerável no número de diagnósticos de crianças e adolescentes com TDAH, o qual constitui um dos mais frequentes transtornos neuropsiquiátricos da infância, acometendo 5,3% das crianças em todo mundo (POLANCZYK *et al.*, 2012). Por exemplo, no Brasil, segundo Andrade e Scheuer (2004), a taxa de prevalência média corresponde entre 3,6% e 5% da população em idade escolar. Já estudos, como os de Vasconcelos *et al.* (2003), apontam para um percentual de 12% dessa população. De maneira geral, a recorrência, em qualquer quadro estatístico é que os maiores números de casos diagnosticados são em crianças do sexo masculino.

Geralmente, esses sujeitos apresentam grandes dificuldades em lidar com situações cotidianas, seja na escola, em casa, ou outros espaços de convivência social, o que torna relevante a discussão sobre o tema, visando compreender os aspectos relacionados a este transtorno, de modo que diferentes olhares e perspectivas possam ser articulados, com a finalidade de redimensionar os processos de construção do conhecimento e do fazer pedagógico, voltados para a identificação das causas das dificuldades enfrentadas pela criança e a superação da discriminação e do preconceito social. Nesse processo, destaca-se o papel fundamental interventivo do orientador educacional junto ao aluno com TDAH, junto aos demais agentes da educação, com estratégias que venham a minimizar a distância entre as condições reais do aluno e as possibilidades/alternativas de aprendizagem.

Partindo disso, este estudo objetiva discutir o papel e a relevância do trabalho assumido pelo Orientador Educacional, no sentido de oferecer apoio didático-pedagógico no desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagem que promovam a inclusão de crianças e adolescentes com TDAH no contexto escolar. Para tanto, parte-se de uma pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo, a partir de leituras que apresentem considerações, de natureza interdisciplinar, sobre a temática, enfocando, sobretudo, o papel da orientação educacional na organização do trabalho pedagógico

desenvolvido na escola, com o propósito de promover a democratização no ensino e a inclusão social e escolar.

Caracterizando o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) na escola de Educação Básica: por um discurso de inclusão social

O TDAH é considerado um distúrbio do neurodesenvolvimento, que acomete, principalmente, crianças e adolescentes em fase escolar, trazendo implicações nos campos de desenvolvimento emocional, cognitivo, social, familiar e profissional, deixando os sujeitos “desproporcionalmente vulneráveis a uma ampla variedade de complicações psicossociais” (ROHDE; MATTOS, 2003, p. 12).

Em todos os manuais de uso, tanto os atuais quanto os mais clássicos, a definição do transtorno é articulada através de três conceitos-chave: falta de atenção, impulsividade e hiperatividade (WICKS-NELSON; ISRAEL, 1997). Nesse sentido, Barkley (2005) refere-se a essa tripla sintomatologia como a “santíssima trindade” relativa às dificuldades no desenvolvimento do sujeito.

A falta de atenção ou desatenção é uma das características principais do TDAH, logo, tratar da questão requer um breve entendimento sobre essa função neuropsicológica: a atenção, que pode ser entendida como o processo psicológico implicado diretamente nos mecanismos de seleção, distribuição e manutenção da atividade psicológica (SOLER; GARCÍA, 1997). Conforme Riccio et al. (2002), a atenção não é um constructo único e envolve diferentes subcomponentes, tais como:

- a) *Atenção focalizada*: capacidade de direcionar o foco da atenção para um determinado estímulo ou grupo de estímulos;
- b) *Atenção sustentada (ou vigilância)*: esforços sucessivos para manter um objeto no foco da atenção por um tempo prolongado;
- c) *Atenção seletiva*: inibição da resposta a estímulos irrelevantes;
- d) *Atenção alternada*: capacidade de alternar o foco da atenção, voluntariamente, entre vários outros estímulos.

Já a impulsividade, segundo Milich e Kramer (1985), em nítida inter-relação com os problemas atencionais, é o segundo vértice da conceitualização do TDAH. A pessoa com comportamento impulsivo

é aquela que tem tendência a responder mais rapidamente, cometendo um maior número de erros em tarefas que impliquem incerteza de respostas, isto é, quando a resposta acertada para um problema deriva da exploração cuidadosa de diversas alternativas.

A impulsividade correlaciona-se fundamentalmente com as dificuldades de aprendizagem, os problemas de rendimento escolar e os aspectos de comportamento social (MILICH; KRAMER, 1985). Por outro lado, a relação entre falta de atenção e impulsividade também é complexa. Por exemplo, Barkley (2005) reflete sobre o fato de que os erros nas tarefas atencionais de rendimento contínuo, especialmente, os de omissão, poderiam também ser considerados erros de “impulsividade”.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-IV (2002, p. 09), caracteriza o TDAH como “um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade, que é mais frequente e grave que o observado habitualmente em sujeitos de um nível de desenvolvimento similar”. Segundo o documento, existem três tipos distintos do TDAH: o tipo predominantemente desatento, o predominantemente hiperativo-impulsivo e o tipo misto.

O tipo desatento apresenta dificuldades de prestar atenção em detalhes e comete erros por descuido em atividades domésticas, escolares e de trabalho simples; apresenta pouca atenção ou interesse por atividades lúdicas, ausência de resposta quando lhe dirigem a palavra e evita qualquer tipo de atividade que exija esforço mental, além de demonstrar esquecimento de atividades que deva cumprir. O tipo predominantemente hiperativo-impulsivo tem um comportamento mais agitado, como: agitar as mãos ou os pés ao sentar na cadeira; falta de paciência para esperar em algumas situações que exigem ficar sentado; corre demasiadamente em situações e locais inapropriados; tem dificuldade de brincar com os colegas e fala em demasia; costuma dar respostas precipitadas, antes das perguntas serem concluídas e costumam ser impacientes, a ponto de interromperem as conversas no meio, não respeitando os limites do outro. O subtipo misto é aquele em que o sujeito apresenta características dos dois tipos de sintomas em alto grau de comprometimento (ROHDE; HALPERN, 2004).

O sujeito com TDAH tem um funcionamento cerebral acelerado e, por isso, consegue realizar diferentes tarefas ao mesmo tempo, o

que, logicamente, compromete o resultado a ser obtido. Alguns autores que estudam os processos psicopatológicos, neurobiológicos e neuropsicológicos do TDAH, sugerem que uma disfunção no córtex pré-frontal e suas conexões com a circuitaria subcortical e com o córtex parietal pode ser responsável pelo quadro clínico (BARKLEY, 2005; SZOBOT *et al.*, 2001).

Apesar da dificuldade em traçar um diagnóstico preciso, o DSM-IV (2002, p. 93) apresenta uma lista com os sintomas que identificam o TDAH, e que são importantes de serem levados em consideração na prática educativa:

Desatenção

- a. não consegue prestar muita atenção em detalhes ou comete erros por descuido;
- b. tem dificuldade em manter a atenção no trabalho ou no lazer;
- c. não ouve quando abordado diretamente;
- d. não consegue terminar as tarefas escolares, os afazeres domésticos ou os deveres do trabalho;
- e. tem dificuldade de organizar atividades;
- f. evita tarefas que exijam um esforço mental prolongado
- g. perde coisas;
- h. distrai-se facilmente
- i. é esquecido.

Hiperatividade

- a. tamborila com os dedos ou se contorce na cadeira;
- b. sai do lugar quando se espera que permaneça sentado;
- c. corre de um lado para o outro e escala coisas, em situações em que tais atividades são inadequadas;
- d. tem dificuldade de brincar em silêncio;
- e. age como se fosse “movido a pilha”;
- f. fala em excesso;

Impulsividade

- g. responde antes que a pergunta seja completada;
- h. tem dificuldade de esperar sua vez;
- i. interrompe os outros ou se interrompe.

A identificação e o diagnóstico do caso pressupõem que a criança se encaixe em, pelo menos, seis ou mais itens dessa lista e, a

partir daí, é possível detectar o tipo de TDAH predominante. Esse aspecto é fundamental para que se possa, de modo específico, pensar nos sérios comprometimentos, de ordem cognitiva, principalmente, no que se refere às dimensões e implicações sociais vivenciadas nos contextos educativos, e requerem, portanto, a intervenção do orientador educacional, a fim de que possa contribuir para a democratização do ensino e a inclusão social e escolar.

Esse movimento de inclusão representa hoje, um do desafio social complexo e coerente com a proposta de uma sociedade justa e igualitária em oportunidades para todos. A pauta vem tomando cada vez mais força, considerando, principalmente, a inegável realidade que se apresenta, constituída pela diferença e a pluralidade de formas de ser e estar no mundo. De acordo com Carvalho (2000, p. 148):

A inclusão do ponto de vista individual otimizará as possibilidades de todos os alunos desenvolverem com a diversidade e com a diferença. A educação inclusiva não é só uma questão de acesso, mas sim e, principalmente, de qualidade. A inclusão representa um grande desafio para as escolas regulares, que estão sendo chamadas para levar em conta a diversidade e as características e necessidades dos alunos, adotando um modelo nele centrado e não no conteúdo, com ênfase na aprendizagem e não, apenas, no ensino.

Quanto ao aparato legal, de aplicação mais imediata disso na escola, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), no capítulo V, trata do direito específico do aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), no qual se inclui o TDAH, destacando que a escola tem a obrigação de assegurar uma adequação do ensino às suas necessidades, atendendo assim, ao princípio de uma escola cidadã. Assim, a Lei refere-se também, no art. 58 a Educação Especial, uma modalidade de educação escolar, que garante ao aluno da rede regular, um atendimento especializado, quando necessário. Este apoio é feito através de diversas ações, em especial, por meio do trabalho do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que surge como uma inovação trazida pela *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação*

Inclusiva (BRASIL, 2008) e, particularmente, pelas *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*, que têm “como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009, p. 17) no ambiente escolar.

Desse modo, a questão requer um olhar urgente, comprometido e interdisciplinar com a complexidade que envolve o ato educativo, de modo que sejam garantidas condições de acesso e permanência a escola, em condições dignas de acolhimento que leve o sujeito a desenvolver a percepção de si mesmo e da realidade que a cerca, decidindo sobre os rumos de sua vida, comprometido com o comportamento social e as relações de interação com o próximo.

No contexto escolar, as crianças que apresentam algum tipo de dificuldade, decorrente de um transtorno, como o TDAH, por exemplo, requerem mais cuidados e, até mesmo, atenção redobrada, exigindo a presença de profissionais múltiplos, como Pedagogos com formação em Orientação Educacional, Psicólogos, Fonoaudiólogos, Psicopedagogos, Neuropsicopedagogos, entre outros; que tenham experiência em cuidar e mediar o processo de ensino e aprendizagem, de forma clara, específica e objetiva, a fim de que a criança sintam-se agregada aos demais agentes participantes da formação educacional. Nesse processo, a família também exerce papel de fundamental importância no desenvolvimento dessas crianças, de modo a garantir a inclusão escolar dos alunos com TDAH.

O Orientador Educacional na promoção da inclusão escolar: ações estratégicas de acompanhamento ao trabalho docente

Na tarefa que assume no sentido de melhor organizar as práticas pedagógicas, juntamente ao professor, no sentido de desenvolver ações para atender às necessidades de todos na escola, a atividade ou exercício da profissão de Orientador Educacional é regulamentada por lei, desde 26 de setembro de 1973, por meio do Decreto Federal nº 72.846, o qual define que:

Art. 8º São atribuições privativas do Orientador Educacional:

a) Planejar e coordenar a implantação e funcionamento do Serviço de Orientação Educacional em nível de:

1 - Escola;

2 - Comunidade.

b) Planejar e coordenar a implantação e funcionamento do Serviço de Orientação Educacional dos órgãos do Serviço Público Federal, Municipal e Autárquico; das Sociedades de Economia Mista Empresas Estatais, Paraestatais e Privadas.

c) Coordenar a orientação vocacional do educando, incorporando-o ao processo educativo global.

d) Coordenar o processo de sondagem de interesses, aptidões e habilidades do educando.

e) Coordenar o processo de informação educacional e profissional com vista à orientação vocacional.

f) Sistematizar o processo de intercâmbio das informações necessárias ao conhecimento global do educando.

g) Sistematizar o processo de acompanhamento dos alunos, encaminhando a outros especialistas aqueles que exigirem assistência especial.

h) Coordenar o acompanhamento pós-escolar.

i) Ministras disciplinas de Teoria e Prática da Orientação Educacional, satisfeitas as exigências da legislação específica do ensino.

j) Supervisionar estágios na área da Orientação Educacional.

l) Emitir pareceres sobre matéria concernente à Orientação Educacional. (BRASIL, 1973)

Pela definição teórico-legal é possível mencionar mais especificamente a ação do Orientador Educacional, na mediação do ensino e aprendizagem. O profissional deve atuar junto a todo o segmento escolar, principalmente, ao professor da sala de aula regular onde está a criança com TDAH, no sentido de planejar, articular e concretizar ações que favoreçam o ensino e a aprendizagem de forma significativa. Para tanto, devem ser mobilizados saberes diversos, advindos de sua formação, tanto inicial quanto continuada, que deem respaldo e fundamento ao fazer pedagógico, atendendo às necessidades da prática educativa. Conforme a definição de Martins (1992, p. 97):

A Orientação Educacional (OE) é um processo organizado e permanente que existe na escola. Ela busca a formação integral dos educandos (este processo é apreciado em todos seus aspectos, tido como capaz de aperfeiçoamento e realização), através de conhecimentos científicos e métodos técnicos. A OE é um sistema que se dá através da relação de ajuda entre Orientador, aluno e demais segmento da escola; resultado de uma relação entre pessoas, realizada de maneira organizada que acaba por despertar no educando oportunidades para amadurecer, fazer escolhas, se auto conhecer e assumir responsabilidades.

Desse modo, ela se constitui como uma prática institucional de acompanhamento colaborativo do processo de ensino e aprendizagem e, no caso específico dos alunos com TDAH, permite identificar e superar as necessidades educativas de cada sujeito, através de um trabalho estratégico e de parceria com o professor, a sociedade e a família, embora esta, muitas vezes, sinta medo, entre outros sentimentos, e, portanto, tenha resistência a admitir que o filho possui TDAH. Conforme Giacaglia e Penteado (2010, p. 16), o Orientador Educacional deve “conhecer o que acontece dentro e fora da escola, avaliação currículo, os métodos de ensino e também o como se aprende, o trabalho com os grupos e a comunidade, a alfabetização as questões relativas à aquisição da linguagem e à produção do conhecimento e a pesquisa”, de modo a desenvolver uma visão holística sobre o processo e os sujeitos, integrando toda a multidimensionalidade que constitui a personalidade humana.

Nessa perspectiva, entende-se educação, como elemento de transformação social e, cabe a escola, o desenvolvimento de ações que promovam vínculos de segurança e promoção de igualdades, oportunidades e produção do conhecimento entre os indivíduos, possibilitando o desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo, através de situações que promovam a autonomia, a confiança e a segurança para comunicar-se e expressar-se com o meio em que vive. Nesse projeto educativo, o Pedagogo, na função de Orientador Educacional tem papel fundamental. Pimenta (2002, p. 27) ao tratar do papel do pedagogo na escola pública, salienta que:

A especificidade da orientação educacional será, pois, ajudar o adolescente escolar a obter um desenvolvimento integral e harmonioso de sua personalidade. Por personalidade desenvolvida integral e harmoniosamente entende-se a personalidade ajustada a si mesma, às características individuais, em consonância com o meio ambiente (escola, família, trabalho).

Tornam-se cada vez mais específicas e importantes as funções desse profissional no auxílio na condução das práticas de ensino, assumindo, sobretudo, o papel de mediador de ações de aprendizagem. Sua função deve focar na análise, discussão e reflexão sobre as condições de aprendizagem dos alunos, considerando-os como sujeitos, protagonistas do processo de aprendizagem.

Diante dessa leitura mais ampla, apresenta-se a seguir, possíveis enlances entre a função desse profissional da educação no espaço escolar e sua atuando junto ao aluno com TDAH.

O Orientador Educacional e o aluno com TDAH na escola: enlaçando a discussão

Frente a um contexto de tantas demandas e exigências sociais que se vivencia hoje, a escola é um espaço central para a discussão sobre a promoção de igualdade de oportunidades e, principalmente, para praticar essa ação, através do fazer pedagógico interventivo nas dificuldades de aprendizagem de todos e, em particular, de alunos com TDAH, oportunizando condições para que tenham o acesso ao saber de forma crítica, democrática e inclusiva.

Nessa tarefa, a escola assume grande relevância no desenvolvimento de práticas pedagógicas estratégicas, a fim de atender as dificuldades de aprendizagem decorrentes das deficiências dos alunos. Isso parte, principalmente, de um trabalho estratégico e interdisciplinar, onde se situa a figura do Orientador Educacional, no desenvolvimento de atividades que potencializem as competências de cada aluno, respeitando-os por suas singularidades e mostrando-lhes um mundo maior, em que a “diferença” é elemento a ser valorizado em sua melhoria e na promoção de uma aprendizagem ativa.

Nessa perspectiva, a aprendizagem torna-se um processo dinâmico e interativo, propiciando ao sujeito, a apropriação de conhecimentos e de estratégias adaptativas, junto às iniciativas, os interesses e os estímulos que recebe no meio social. Portanto, o principal objetivo da educação é o de estabelecer um modelo operacional flexível com uma estrutura aberta, que dê suporte a uma aprendizagem adequada ao ritmo e ao tempo de aprendizagem de cada sujeito em processo de desenvolvimento.

A discussão sobre as dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos alunos com TDAH e as urgentes estratégias interventivas apresenta-se como um dos maiores dilemas vivenciado pela escola da atualidade, no sentido de desvelar as causas, as “raízes” dos problemas e priorizar de ações para a superação das fragilidades. Nesse processo, o trabalho do Orientador Educacional deve ser interligado ao do professor, auxiliando na condução de tarefas que reconheçam e potencializem as condições de aprendizagem dos alunos, por meio de ações flexíveis, de mudança e de transformação social.

Após identificadas as dificuldades enfrentadas pelo aluno, uma intervenção pedagógica deve ter como objetivos: prevenir e minimizar o fracasso nas séries seguintes, considerando que o aluno não é culpado pela não aprendizagem; mas sim, um sujeito que precisa de uma intervenção da escola, de modo que possa aprender de forma plena. “As crianças com TDAH, são difíceis de cuidar em casa e de ensinar na escola, estão entre as crianças mais propensas ao encaminhamento para auxílio pedagógico, ação disciplinar e serviços de saúde mental”, ressaltam Smith e Strick (2001, p. 38).

Em sua atuação com crianças com TDAH, o Orientador Educacional deve atuar no sentido de investigador da situação em que o aluno enfrenta as dificuldades e, a partir disso, elaborar, conforme as leituras científicas e de teorias da educação e da psicologia, buscar formas que minimizem as distâncias entre o conteúdo a ser ensinado pelo professor e a real aprendizagem do aluno, respeitando as particularidades e as singularidades que constituem o todo, o coletivo, ou seja, considerar o contexto global e o particular de cada sujeito, em suas maneiras específicas de aprender.

Para que essa atuação se der de modo mais eficaz, alcançando resultados mais plenos na vida do aluno, é preciso que haja uma flexibilização nas formas de organização do currículo da escola, de modo que sejam implementadas em todas as disciplinas, uma postura proativa na formação do aluno, incentivando-o a engajar-se verdadeiramente com as atividades educativas.

Nesse projeto educativo, o Orientador Educacional traz uma grande contribuição para o professor e para o aluno com TDAH. O docente se sente mais seguro, uma vez que está acompanhado, assistido por um suporte pedagógico, que o ajude a organizar o ensino. Quanto à criança, ela será alvo de um trabalho tanto do professor quanto do Orientador Educacional, pois ambos trabalham juntos e empenham-se na elaboração de estratégias que possibilitarão o sucesso na aprendizagem.

Ao identificar e acompanhar as dificuldades dessas crianças, esses profissionais (o professor e o Orientador Educacional) viabilizam mudanças necessárias para que ela possa sair de seu mundo individual e perceba que suas capacidades vão além da sala de aula. Por exemplo, a interação com o outro e com o mundo externo, torna a aprendizagem mais prazerosa, a partir da ativação do potencial humano. Assim, as práticas pedagógicas e as estratégias de intervenção devem funcionar como alternativas operacionais dinâmicas e flexíveis, com uma estrutura aberta, que dê suporte a uma educação adequada a cada fase do desenvolvimento do aluno.

Portanto, uma intervenção pedagógica é primordialmente uma ação intencional e eficaz no processo de ensino e aprendizagem do aluno com TDAH, com sentido e significado social em sua vida, considerando o nível de aprendizagem em que o aluno está e as possíveis condições para uma aprendizagem significativa. Em linhas gerais, pode-se dizer que a orientação educacional no auxílio à prática educativa junto ao aluno com TDAH, representa um achado primordial para o desenvolvimento de articulações didático-pedagógicas que aproximem sujeitos e conhecimento e, por consequência, do exercício da cidadania e do processo de inclusão social.

Considerações finais

As dificuldades de inclusão do aluno com TDAH na escola regular, apesar das diversas representações legais, ainda representam um nó na prática, principalmente, no que se refere ao desenvolvimento de práticas pedagógicas e na relação entre escola, professor e família. Todos os sujeitos têm direito a uma educação de qualidade, que favoreça o atendimento das necessidades de aprendizagem. Para tanto, o Estado deve garantir uma educação digna e de qualidade, respeitando as diversidades apresentadas no cotidiano escolar, através de políticas e práticas pedagógicas que viabilizem os direitos sociais individuais e coletivos, em busca de uma sociedade humanizada e inclusiva, construída pelas experiências que valorizem as diferenças.

A análise de literatura que deu suporte a este estudo e os resultados que eles chegaram são consoantes às reflexões aqui propostas. Nesse sentido, torna-se imperativo apontar para a importância de um trabalho pedagógico bem articulado e planejado na construção de um ensino que inclua a criança com TDAH, contribuindo para a transformação da sociedade. Portanto, o apoio oferecido pelo Orientador Educacional se dá por meio de estratégias metodológicas que atuam de forma efetiva, por meio da realização de um trabalho de comprometimento e de parceria entre todos os que fazem parte da escola, visto que o compromisso da inclusão social deve ser coletivo. Nesse sentido, é necessária uma conscientização coletiva, para que todos se sintam envolvidos no processo constante de educar as crianças com dificuldades de aprendizagem, independente das causas.

Referências

- ANDRADE, Ênio Roberto de; SCHEUER, Claudia. Análise da eficácia do metilfenidato usando a versão abreviada do questionário de Conners em Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. **Arquivos de Neuropsiquiatria**, São Paulo, v. 62, n. 1, p. 81-85, 2004.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico das Doenças Mentais**. 4. ed. American Psychiatric Association, 2002.

BRASIL. **Decreto no 72.846, de 26 de setembro de 1973.** Regulamenta a Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968, que provê sobre o exercício da profissão de Orientador Educacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/d72846.htm#:~:text=2%C2%BA%20O%20exerc%C3%ADcio%20da%20profiss%C3%A3o%20de%20Orientador%20Educa%20C3%Ag%20privativo%3A&text=3%C2%BA%20C3%89%20assegurado%20ainda%20o,en sino%201%C2%BA%20e%202%C2%BA%20graus. Acesso em: 05 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 20 dez. 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.

BARKLEY, Russell A. **Taking charge of ADHD:** The complete authoritative guide for parents. New York: Guilford, 2005.

BOURDIEU, Pierre. A gênese dos conceitos de *habitus* e de campo. In: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Lisboa: Difel, 1989. p. 59-73.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência:** por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004a.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas.** Trad. Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004b.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. 11. ed. Trad. Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 2011.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem:** educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.

COMO ESTRELAS NA TERRA - TODA CRIANÇA É ESPECIAL. Direção: Aamir Khan; Roteiro: Amole Gupte, Estúdio/Distrib: Aamir Khan Productions; Índia, 2007, 140min.

GIACAGLIA, Lia Renata Angelini; PENTEADO, Wilma Millan Alves. **Orientação Educacional na prática:** princípios, histórico, legislação, técnicas, instrumentos. 6. ed. São Paulo: Pioneira, 2010.

LIMA, Francisco Renato. Entrelace entre dificuldades de aprendizagem e produção do fracasso escolar: algumas ponderações teórico-práticas. **Psicologia (PT):** o portal dos Psicólogos, p. 01-14,

2014. Disponível: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/Ao784.pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.

LIMA, Francisco Renato. Dificuldades de aprendizagem e intervenção pedagógica na pré-escola: desvelando os caminhos da (não) aprendizagem. In: SEMANA CIENTÍFICA DA FACULDADE SANTO AGOSTINHO, XV., 2017, Teresina. **Anais...** Teresina: FSA, 2017a, v. 1, p. 01-16.

LIMA, Francisco Renato. Sentidos da intervenção neuropsicopedagógica nas dificuldades de aprendizagem na pré-escola. **Educa: Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho (RO), v. 4, n. 7, p. 78-95, jan./abr., 2017b. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/2012/1898>.

Acesso em: 03 abr. 2022.

LIMA, Francisco Renato. Afeto e cognição na relação professor-aluno: expedições pelo mundo da aprendizagem de crianças disléxicas em 'Como estrelas na terra, toda criança é especial'. In: SILVA, Carla Andréa; FERNANDES, Ana Gabriela Nunes; ARAUJO, Francisco Antonio Machado (Orgs.). **Encontros possíveis entre Psicologia e Educação: dimensões práticas e teóricas**. Teresina: EDUFPI; Parnaíba: Acadêmica Editorial, 2020. p. 77-108.

LIMA, Francisco Renato. Anamnese e Protocolo de Avaliação. In: SATO, Denise Tamaê Borges (Org.). **Avaliação na Neuropsicopedagogia Clínica**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2022. p. 145-167.

MARTINS, José do Prado. **Princípios e métodos da Orientação Educacional**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

MILICH, Richard; KRAMER, J. Reflections on impulsivity: an empirical investigation of impulsivity as a construct. In: GADOW, Klaus Von; BIALER, I. (Eds.). **Advances in learning and behavioral disabilities**. Greenwich, CT: JAI Press, 1985. p. 57-94.

OLIVEIRA, Roselaine Maria do Nascimento. **O professor e a inclusão do aluno com déficit de atenção e hiperatividade** (artigo científico online). Coordenação Estadual do Programa de Desenvolvimento Educacional da Secretaria do Estado da Educação do Paraná. Jacarezinho – PR, 2014.

POLANCZYK, Guilherme V. *et al.* Editorial: Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: uma perspectiva científica. **Clinics**, São Paulo, v. 67, n. 10, p. 1125-1126, 2012.

- PIMENTA, Selma Garrido. **O pedagogo na escola pública**: uma proposta de atuação a partir da análise crítica da orientação educacional. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- RICCIO, Cynthia A. et al. Differences in academic and executive function domains among children with ADHD Predominantly Inattentive and Combined Types. **Archives of Clinical Neuropsychol**, v. 21, p. 657-667, 2002.
- ROHDE, Luis Augusto; MATTOS, Paulo. **Princípios e práticas em TDAH**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- ROHDE, Luis Augusto; HALPERN, Ricardo. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: atualização. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 80, n. 2 (supl.), p. 61-70, 2004.
- SMITH, Corinne; STRICK, Lisa. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z**: guia completo para educadores e pais. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SOARES, Magda. 20 anos de ENDIPE: uma tentativa de compreensão do campo. In: CANDAU, Vera Maria et al. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 177-186.
- SOLER, Concepción López; GARCÍA, Julia García. **Problemas de atención em el niño**. Madri: Pirámide, 1997.
- SZOBOT, Claudia M. et al. Neuroimagem no Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, Rio de Janeiro, v. 23 (supl. 1), p. 32-35, 2001.
- VASCONCELOS, Marcio M. et al. Prevalência do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade numa escola pública primária. **Arquivos de Neuropsiquiatria**, São Paulo, v. 61, n. 1, p. 67-73, 2003.
- WICKS-NELSON, Rita; ISRAEL, Allen C. **Psicopatología del niño y del adolescente**. 3. ed. Madri: Prentice-Hall, 1997.

RELATO DA EXPERIÊNCIA DE CRIAÇÃO DE MINI ESPAÇOS DIGITAIS COMUNITÁRIOS DE REFORÇO ESCOLAR (MEDCRE)

CARVALHO, José Carmelo Braz de (PUC-RJ)¹
ARAUJO, Fátima Cristina Alves de (IFRJ)²
LOPES, Rosemary Gomes (Coletivo Nossas Histórias)³

Introdução

A pandemia que assolou o mundo a partir de 2020 atingiu todos os âmbitos da sociedade, mas é possível afirmar que um dos mais atingidos foi o setor da educação: aulas foram suspensas, escolas foram fechadas, alunos sem acesso à educação formal. Para garantir o ensino, algumas medidas foram tomadas, tais como aulas remotas, disponibilização de vídeo aulas, distribuição de material de estudo domiciliar. Neste contexto, escolas e professores tiveram que se adaptar a um novo modelo rapidamente, a fim de suprir o déficit no processo educativo.

Em primeiro lugar, é importante destacar que o Brasil foi um dos últimos países a retornar com as aulas presenciais, o que mostra que as medidas educacionais durante a pandemia não atingiram a população de maneira equânime, fazendo com que a desigualdade de acesso à educação presente no Brasil ficasse mais evidente. De um lado, havia um grupo de estudantes com as melhores condições de acesso à internet com dispositivos avançados e conexão de alta velocidade, com espaço adequado para estudo no domicílio, e que estudavam em escolas com vários recursos que permitiram rápida adaptação às aulas on-line. Mas de outro lado, muitas escolas sem estrutura para se adequar a um novo modelo de ensino tão rapidamente. Logo, os professores foram obrigados a aprender a lidar com recursos digitais de forma abrupta, sendo que muitas vezes eles nem sequer tinham acesso a tais. Além disso, grande parte dos alunos não dispunham de dispositivos eletrônicos e recursos de conectividade, com o agravante de que mesmo em casos onde o poder público ofereceu os equipamentos, eles e suas famílias não

¹ NAPC - PUC; E-mail: josecarmeloc98@gmail.com

² Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFRJ); E-mail: fatima.araujo@ifrj.edu.br

³ Coletivo Nossas Histórias; E-mail: rosemarygomesrgl@gmail.com

sabiam manejar. Diante da precariedade das condições de moradia de alguns desses estudantes, em suas residências não havia nem mesmo um lugar reservado para assistir às aulas síncronas.

Frente a todo este contexto, e com a escassez de políticas públicas, várias organizações da sociedade civil se viram obrigadas a se reinventar e a promover novas ações, além das que já vinham sendo feitas, para tentar diminuir o fosso na educação ampliado pela pandemia. As classes de reforço escolar já eram frequentes em organizações não governamentais, mas como garantir e ampliar esse reforço no contexto de pandemia? Como garantir que os estudantes de classes sociais menos favorecidas possam ter acesso à internet? Como fazer para que eles saibam manejar estes recursos?

Na busca de respostas a todos estes questionamentos, surgiu a iniciativa de criar Mini Espaços Digitais Comunitários de Reforço Escolar (MEDCRE), tendo esse texto o objetivo de descrever a experiência de implantação de dois deles em duas comunidades da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro.

Educação como ferramenta para a construção da cidadania e o Núcleo de Apoio Pedagógico às Classes Comunitárias (NAPC)

Ao nos referirmos à educação, não estamos falando somente dos conteúdos das disciplinas ministradas, mas também sobre um processo baseado na lógica freiriana, que como mencionou (NEVES, 2022) é uma prática social, encarada como um ato político que tem relação com a construção do mundo e da existência humana.

Neste contexto, as classes comunitárias têm um papel relevante, pois além de suprir as deficiências nos conteúdos formais, elas buscam desenvolver a criticidade do aluno, abrindo possibilidades para que ele consiga discutir a realidade concreta, associando-a à disciplina cujo conteúdo se ensina.

Mas será que os educadores comunitários estão preparados para essa função? O envolvimento em projetos comunitários favorece que o educador não reproduza em seu cotidiano práticas pedagógicas opressoras e desconectadas da realidade.

Contudo, isso não é garantido, sendo válida a aproximação com organizações que possam apoiá-los de forma que não haja a transmissão bancária de conhecimento, e sim, a possibilidade de produzir e construir conhecimento (FREIRE, 2004). Afinal, a educação é um instrumento de luta na busca da emancipação humana.

Diante disso, em 2005 foi criado o Núcleo de Apoio Pedagógico às Classes Comunitárias que atua na PUC-RJ, na coordenação de cursos de extensão gratuitos voltados para projetos sociais que têm classes comunitárias de reforço escolar e preparatório para cursos técnicos ou vestibular. O núcleo é fruto do projeto Raízes Comunitárias, que foi implantado através da parceria entre o professor José Carmello Braz de Carvalho com o Vicariato da Caridade Social da Arquidiocese do Rio de Janeiro.

Até o ano de 2021, o NAPC promoveu 13 cursos gratuitos, realizados anualmente. No referido ano, foi reforçada a formação em Letramento Digital, pois a sociedade passa por um momento em que a tecnologia digital faz parte de nossa vida pessoal, acadêmica e profissional: portanto, é necessário que os jovens saibam utilizá-la com criticidade. O curso contou com 60 educadores de quatro núcleos comunitários, e com o suporte financeiro oferecido pelo o Instituto de Estudos Avançados em Humanidades, também da PUC-RJ (IEAHu PUC) foi possível a abertura de 02 MEDCREs.

Educação na Pandemia e o Nascimento dos MEDCRE

Nunca se falou tanto sobre tecnologia quanto nas últimas décadas, já que o acelerado avanço tecnológico vem provocando mudanças na sociedade de forma profunda e rápida. Novos hábitos, novos comportamentos foram incorporados ao convívio social, de modo que as relações estão se transformando com o passar do tempo. De acordo com Araujo e Villaça (2016) o uso das mídias digitais promove uma nova maneira de conectar os usuários com a sociedade.

Neste contexto de ligeira evolução tecnológica, a incorporação de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) vem se destacando cada vez mais no meio escolar e acadêmico.

Contudo, o acesso e o manejo das TDICs não existem de forma equânime no país, visto que o Brasil apresenta um grande abismo entre as classes sociais. Portanto, as habilidades necessárias para adquirir e produzir informação não são desenvolvidas de maneira universal pelo sistema de ensino brasileiro.

Além disso, a desigualdade socioeconômica que provoca iniquidade no acesso às TDICs faz com que especialmente os mais pobres tornem-se excluídos do acesso à tecnologia, e sejam colocados em uma situação de desvantagem junto àqueles que sempre tiveram acesso a elas e desenvolveram habilidades para explorar todo o seu potencial (DEMO, 2020). Frente a isso, os pobres que se encontram excluídos digitalmente se veem alijados do acesso a um processo educacional voltado para uma sociedade da informação no mundo global, além de despreparados para superar as dificuldades do mercado de trabalho (PINHEIRO, 2007).

Devido à pandemia da Covid-19, nos anos de 2020 a 2022, as escolas precisaram ser fechadas. Como forma de garantir o processo de ensino, o meio digital passou a ser o principal recurso utilizado; no entanto, ficou mais evidenciado ainda o já existente e perverso processo de exclusão digital e escolar entre os membros das famílias de baixa renda. Nesse contexto, faz-se necessário pensar em soluções com o objetivo de consolidar uma alternativa de inclusão escolar e digital junto ao enorme contingente de 89% das famílias pobres sem acesso, em suas casas, a computadores conectados à internet. (Comitê Gestor Internet Brasil, 2021).

Através de uma parceria entre o NAPC e o Grupo de Pesquisa sobre Educação e Mídias, no ano de 2021, o Instituto de Estudos avançados em Humanidades, também da PUC-RJ (IEAHu PUC) financiou um projeto de extensão que permitiu que fossem construídos dois mini espaços digitais, em dois núcleos comunitários localizados em áreas carentes da região metropolitana do Rio de Janeiro (Bandeirantes Já - Vargem Grande e PROFEC - Duque de Caxias).

Assim, nasce o MEDCRE, que constitui-se como um local que funciona em reduzidos espaços físicos, com baixo custo de investimento para a sua criação, e que funciona, como um utensílio comunitário a serviço de crianças, jovens e adultos, em particular para 89% das famílias mais pobres e sem acesso à internet em suas residências, mas que em 74% dos casos contam com celulares para realizar suas atividades básicas de estudos e trabalho (Comitê Gestor Internet Brasil, 2021).

O mini espaço digital pretende consolidar uma práxis curricular e didático-metodológica que supere os riscos pedagógicos da “educação bancária” e do emprego de métodos passivos de apropriação de conteúdos transmitidos através de tecnologias digitais, sem implicar efetiva reelaboração dialógica, crítica e participativa pelos estudantes e sem a proatividade criativa dos educadores comunitários. Ele busca também desenvolver a participação ativa dos educandos em todas as etapas dos processos de ensino-aprendizagem; promover a aprendizagem colaborativa, bem como a interação contínua entre educadores e educandos, via feedback permanente e processos de avaliação formativa; conectar os conteúdos da aprendizagem ao mundo real dos alunos. O MEDCRE ainda tem como proposta desenvolver o Letramento Digital Crítico entre os educadores comunitários, trabalhando as quatro dimensões estruturantes da educação das mídias proposta por David Buckingham (2019): apropriação dos processos de linguagem, representação, produção e audiência.

O MEDCRE como instrumento de transformação

Entre setembro de 2021 e fevereiro de 2022, o MEDCRE foi colocado em funcionamento e o NAPC, em parceria com o IEAHu PUC, ofertou um curso voltado para a qualificação de educadores comunitários para uso dos MEDCRE e promoção do letramento digital, com ênfase no uso do celular.

O curso oferecido por meio remoto foi o *Letramento Digital Crítico e Práxis Pedagógica sobre TDICs, Associados a Processos Ensino-Aprendizagem Via Celulares, em Mini Espaço Digital Comunitário de Reforço Escolar*. Ele foi organizado da seguinte forma:

Módulo 1:

16 aulas online, aos sábados de 14h às 15h30, sobre “Práxis de Formação em Letramento Digital Crítico e em TDICs” complementadas por estudos, exercícios e projetos desenvolvidos no ambiente online;

Módulo 2:

12 aulas online com cinco disciplinas – Português, Ciências Humanas, Ciências e Sociedade, Matemática, Projeto de Vida – aos sábados de 15h30 às 17h, complementadas por estudos, exercícios e projetos desenvolvidos no ambiente online

Feira de Saberes:

Atividade realizada no último sábado do curso, no horário de 14h às 17h onde todos os cursistas apresentaram projetos de intervenção ligados à disciplina que cada um cursou. Nesta atividade foram utilizadas ferramentas digitais apresentadas durante a disciplina: Práxis de Formação em Letramento Digital Crítico e em TDICs.

Oficina Presencial para suporte ao funcionamento do MEDCRE

Durante a realização do curso foram realizadas duas oficinas presenciais no espaço do MEDCRE para mostrar, através de planos de aula envolvendo disciplinas básicas, como estes ambientes podem funcionar como potentes no reforço escolar em classes comunitárias.

Entre os meses de abril e junho de 2022 foi ofertado, também de forma remota, o curso *Leitura e Escrita e Letramento Digital em ambientes de MEDCRE*. Tal curso teve como objetivo apresentar conteúdos e ferramentas que possibilitam o uso do MEDCRE como espaço para o desenvolvimento de atividades voltadas para a leitura e escrita.

A atividade abordou temáticas como: variação linguística, funções da linguagem, intertextualidade e fake news, linguagem multimodal, escrita criativa. Além disso, foram destinados encontros para elaboração de um projeto de intervenção onde os cursistas pudessem desenvolver em seu núcleo atividades de leitura e escrita no MEDCRE.

Considerações Finais

Diante da velocidade crescente do avanço da tecnologia e das rápidas mudanças que isso vêm provocando na sociedade, torna-se importante o desenvolvimento de ações que possam promover a inclusão digital. Isto porque não adianta só disponibilizar o acesso à tecnologia, mas sim transformar informação em uso (PINHEIRO, 2007), já que as tecnologias digitais “são uma realidade no mundo contemporâneo, e a sociedade, incluindo o sistema educacional, têm que se adaptar” (PASSERO; ENGSTER; DAZZI, 2016).

Neste sentido, as classes comunitárias de reforço escolar são importantes para reduzir as deficiências do processo educativo formal, uma vez que elas podem contribuir para reduzir a vulnerabilidade do processo de inclusão digital. Estes espaços, em uma visão ampliada, e, em longo prazo, podem contribuir para o fortalecimento da autonomia, protagonismo social e cidadania. De posse de um recurso barato, mediado por uma smart TV, uma impressora e acesso à internet pode-se ter uma potente ferramenta para ampliar o impacto das classes comunitárias no processo educativo de pessoas de baixa renda. Sendo assim, os MEDCREs, contribuem para o processo educativo, e também para a redução da infoexclusão e letramento digital junto às classes populares menos favorecidas economicamente, fato tão importante na sociedade atual.

Em suma, as tecnologias digitais atualmente estão presentes em todos os âmbitos da sociedade; entretanto, muitos ainda não conseguem ter acesso, quiçá fluência tecnológica, com isso, a inserção desses excluídos na sociedade é prejudicada. Diante desse quadro, práticas promovidas pelos MEDCREs podem contribuir para a redução do abismo referente à infoinclusão.

Neste contexto, a estratégia de educação comunitária funciona como um processo que possibilita que a comunidade encontre e use métodos próprios, forças emergentes dela mesma. Por isso, cabe mencionar que a implementação dos mini espaços digitais mostra que não há saber maior ou saber menor, e sim, saberes diferentes e transformadores capazes de permitir que os sujeitos alcem voos cada vez mais altos, que possam chegar a lugares nunca imaginados, que consigam, através de uma educação emancipadora, vislumbrar o direito ao exercício da cidadania plena.

Referências

- ARAÚJO, E. V. F. de; VILLAÇA, M. L. C. Sociedade Conectada: Tecnologia, Cidadania e Infoinclusão. In: VILLAÇA, M. L. C.; ARAÚJO, E. V. F. de (org.). **Tecnologia, sociedade e educação na era digital**. Duque de Caxias: UNIGRANRIO, 2016.
- BUCKINGHAM, D. The media education manifesto. Cambridge, Londres: **Polity Press**, 2019
- Comitê Gestor da Internet no Brasil. **Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil** : TIC Kids Online Brasil 2020 (edição COVID-19). Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. 1. ed. São Paulo : Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021
- DEMO, P. **Igualdade é coisa de pobre: privilégio é o que importa: Ensaios sobre manobras de exclusão social e políticas educacionais**, Ebook Kindle, 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- NEVES, J. **A educação popular é importante porque reconhece as condições de vida, atua a partir da realidade, promove e organiza redes de apoio social que, neste momento, são fundamentais**. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. NESPOLI, G. EPSJV- Fiocruz. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-educacao-popular-e-importante-porque-reconhece-condicoes-de-vida-atua-a-partir#:~:text=A%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Popular%20C3%A9%20definida,segunda%20metade%20do%20s%C3%A9culo%2020> Acessado em: 10 de junho de 2022.

PASSERO, G.; ENGSTER, N. E. W.; DAZZI, R. L. S. **Novas Tecnologias na Educação**. v 14, n.2, dezembro,2016

PINHEIRO, M. M. K. **Observatório da Inclusão Digital: descrição e avaliação dos indicadores adotados nos programas governamentais de infoinclusão**. Salvador, VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação. Outubro, 2007.

O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO SOCIOINTERACIONISTA

SABÓIA NETO, Carlos Presciliano de (UFT)¹

Introdução

O trabalho que ora se apresenta é resultado de um Projeto de Intervenção desenvolvido na Escola Estadual Maria dos Reis Alves Barros, localizada no Bairro Taquari, setor sul da capital Palmas/TO.

Este é um bairro da cidade menos favorecido financeiramente, localizado na região periférica do município. Entre as características mais sensíveis da falta de ação do Poder Público no setor, estão a falta saneamento básico, do asfalto, água encanada eficiente, sistema de iluminação pública adequado e um transporte público eficiente para toda a sua população.

A situação socioeconômica dos moradores do setor é bastante crítica, na qual, a maior parte das famílias vive em casas de lona, pau a pique, onde convive um número de pessoas além do considerado ideal para cada casa. A estrutura familiar não está de acordo com os padrões clássicos da família, sendo que, na sua grande maioria, são constituídas de pais separados, filhos e irmãos de pais diferentes, netos sendo criados pelas avós, etc.

Para o sustento das suas famílias, os responsáveis passam o dia ausentes de sua residência, trabalhando no centro, o que faz com que as crianças permaneçam boa parte do tempo sozinhas, sem um acompanhamento direto. Boa parte deles, trabalhando em subempregos, outros desempregados e, ainda, trabalhando de maneira informal para manterem o sustento das famílias.

A instituição escolar passa a figurar para as crianças daquela comunidade como o único meio de acesso aos bens e valores produzidos pela sociedade, assim como é a única forma de aproximação com a cultura, o esporte e o lazer. Ela tem a função, em

¹ Mestrando da Universidade Federal do Tocantins, do Programa de Pós-Graduação em Letras Câmpus de Porto Nacional. E-mail: carlos_presciliano@hotmail.com

grande parte, de educar e cuidar das crianças, transmitindo-lhes os valores e as normas que deveriam estar aprendendo, principalmente, com suas famílias.

O Projeto de Intervenção foi uma exigência para a seleção do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, da Escola de Gestores em parceria com a Universidade Federal do Tocantins (UFT). O objetivo principal do curso e do projeto foi realizar uma proposta de intervenção capaz de mudar alguns dos aspectos encontrados ou considerados dificultadores da prática pedagógica do autor.

Enquanto pesquisador-autor-sujeito atuante na função de Coordenador Pedagógico da Escola Estadual Maria dos Reis Alves Barros, realizou, em primeiro lugar, o levantamento da situação em que se encontrava a instituição como um todo, buscando levantar as principais necessidades a serem trabalhadas durante a intervenção na escola.

Dessa maneira, o autor-pesquisador reuniu-se com a direção da escola e os professores, para, juntos, decidirem em qual área iríamos trabalhar, cristalizando-se, por assim dizer, o Projeto de Intervenção na área do ensino da leitura e da escrita, com o objetivo de melhoria da prática docente nesse aspecto, partindo da análise dos dados coletados, utilizando-se metodológica e cientificamente da abordagem sociointeracionista.

O Projeto de Intervenção, dessa maneira, ao final do processo, foi desenvolvido pelo autor-pesquisador juntamente com os professores, no qual buscamos refletir a nossa prática pedagógica, bem como implantar estratégias para auxiliar os professores no desenvolvimento de ações que possibilitassem avanços na maneira de se trabalhar a leitura e a escrita dos alunos e alunas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da unidade escolar.

O resultado esperado com a intervenção era a melhoria da prática pedagógica do autor-pesquisador, atuante na função de Coordenador Pedagógico, propondo estratégias para a melhoria da prática docente e imprimindo um ritmo mais eficiente à formação durante o trabalho (formação continuada) e da prática docente, fazendo com que os professores desenvolvessem um trabalho mais dinâmico em sala de aula, com vistas à formação ampla, crítica e autônoma dos alunos e alunas.

A avaliação do Projeto de Intervenção e dos resultados obtidos foi feita através análise das atividades desenvolvidas pelos professores, alunos e alunas durante o processo. O objetivo foi entendermos até que ponto ampliamos nossa prática pedagógica e de ensino na escola, através da melhoria da aprendizagem dos alunos no que diz respeito à leitura e à escrita.

A construção do aprendizado da leitura e da escrita

Refletir a principal função da escola hoje no que concerne ao processo de alfabetização – formar educandos sociais leitores da realidade em que se inserem, capazes de usar a escrita como instrumento fundamental à sua participação na construção do mundo histórico e cultural – significa desenvolver uma ação educacional voltada para o amplo desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos, bem como da sua capacidade de interpretar e produzir construções simbólicas, tornando-os capazes de ler, pronunciar e compreender o mundo.

Neste sentido, é imprescindível desenvolver uma ação pedagógica em sala de aula que envolva a utilização de materiais escritos diversificados, ou seja, os materiais de apoio pedagógico devem constituir-se não apenas do livro didático, mas, sobretudo, dos diferentes textos que circulam socialmente, possibilitando que o aluno desenvolva habilidades de leitura dos textos produzidos na sociedade.

Alfabetização como processo

Por detrás de toda prática de ensino há um modelo teórico que a define, mesmo que o sujeito não tenha consciência disso. O sujeito que ensina – consciente ou não – desenvolve e implementa um modelo teórico de como ensinar, desses citados na linha do tempo da História da Educação.

Com a alfabetização não é diferente. Os símbolos sociais (escrita, leitura, comunicação, linguagem, imagens, figuras) precisam ser decifrados/identificados a partir de determinados padrões sociais para que o educando seja considerado alfabetizado, fazendo uso desses símbolos para se comunicar.

O que o aluno precisa para ser considerado alfabetizado em nossa cultura, especificamente, é passar de um estágio de conhecimento rudimentar para outro estágio, digamos, de conhecimento mais amplo. Dessa maneira, ele vai construir o seu aprendizado a partir do desenvolvimento de sua cognição (PIAGET, 1976).

Portanto, quando afirmamos que um aluno está alfabetizado, estamos dizendo que ele é capaz de codificar e decodificar os símbolos linguísticos que estão por trás dos signos e expressões que a nossa cultura considera verídicos para representar o nosso pensamento (PIAGET, 1976).

Conforme afirma Ferreiro (2010, p. 9) “[...] o problema central é compreender os processos de passagem de um modo de organização conceitual a outro, explicar a construção do conhecimento”. Dessa maneira, a autora compreende que a criança, ao longo de sua experiência no encontro com os diversos símbolos linguísticos e as situações (contextos) nas quais está inserida, tal qual a capacidade que a criança terá de juntá-los é que fará com que possamos considerar o seu nível de aprendizado, ou seja, a sua capacidade de organizar os conceitos. Nesse sentido, a conceituação de alfabetização como processo aparece em todos os seus estudos e pesquisas, pois passa a ser compreendida como uma construção advinda da interação entre os diferentes sujeitos envolvidos.

Freire (1996, p. 56) vai além e afirma que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. O processo de alfabetização, assim, caracteriza-se como a capacidade que o sujeito constroi ativamente entender os diversos símbolos apresentados, ou seja, no caso do processo de aquisição da leitura e da escrita, é a possibilidade de fazer com que o educando compreenda aquilo que se está ensinando.

É necessário que o educador compreenda o seu papel é fundamental para o caminho que o educando irá traçar, não mais como alguém que está colocado ali de forma vertical, mas horizontalmente, traçando as linhas a serem seguidas pelo aluno. O papel pedagógico do professor, portanto, está pautado na competência técnica da profissão e na capacidade de fazer com que

seus alunos ultrapassem o estágio reprodutor do ensino e sejam capazes de produzir, de construir o seu próprio aprendizado.

Leitura e Escrita no Ensino Fundamental

O processo de aquisição da leitura e da escrita deve acontecer, teoricamente, até os anos finais do Ensino Fundamental. Na prática, isto não tem acontecido. Temos visto os jornais, escritos e televisionados, as revistas e a internet noticiarem denúncias e situações calamitosas a nível educacional.

Ainda nos dias de hoje é possível encontrarmos crianças e adolescentes com seus 15, 16, 17 anos ou mais que não são capazes de realizar uma leitura simples. Muito menos são capazes de ler e compreender textos mais complexos, entendidos como analfabetos funcionais.

A realidade educacional do Brasil é o resultado de um ensino fundamentado em teorias que em nada dizem respeito às nossas reais pretensões e necessidades econômicas, sociais, históricas e educacionais. O ensino, apesar de todo o avançado alcançado em outras áreas do saber humano não tem dado conta de transpor a repetição didática, em boa parte. O resultado dessa situação são alunos meramente reprodutores de situações que acontecem em sala de aula e que, em outros contextos, não são capazes de mostrar o que aprenderam.

A aprendizagem da leitura e da escrita não tem sido diferente. Apesar dos recentes estudos que demonstram cientificamente que as crianças aprendem de maneiras e em situações diferentes, os professores têm preferido a repetição para ensinar (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986).

Dessa maneira, os alunos não têm aprendido eficazmente, pois são consideradas apenas as situações de sala de aula como referência para o que se deve aprender, sem levar em consideração o contexto onde o educando vive.

Na contramão desse processo, vários autores – estudiosos do processo de aquisição da leitura e da escrita – concordam que ele se inicia muito antes do que geralmente se imagina, quando a criança, mesmo sem frequentar a escola, começa a tomar contato com

materiais escritos, em casa, na rua, ou em qualquer lugar onde se encontre.

A escola, como instituição principal responsável por ensinar a língua e a escrita oficiais tem falhado nessa sua função, gerando uma massa de pessoas analfabetas, ou que, muitas vezes são capazes de ler, mas que não conseguem entender o que estão lendo.

Nesse sentido, o papel do professor desde o início da escolarização das crianças é o de estimular para a aprendizagem significativa da leitura e da escrita, propondo estratégias diversificadas capazes de abarcar as situações do cotidiano social de seus alunos. Assim, as possibilidades propostas pelo professor em sala de aula devem ser as mais diversas possíveis e imagináveis.

A pesquisadora Tânia Regina Belo, psicopedagoga e fonoaudióloga da USP (Universidade de São Paulo), ressalta a relevância fundamental que o adulto – no caso da escola, o professor – possui na compreensão de que aquisição da leitura e da escrita na criança é uma atividade de busca, pesquisa e de investigação, com avanços e retrocessos, constituindo-se num processo. E é nessa busca que cabe ao professor ser a ponte, o elo entre a criança e o conhecimento.

Durante a aprendizagem da escrita, a criança passa por várias fases até chegar à hipótese alfabética, na qual realiza uma análise sonora da palavra que vai escrever, fazendo corresponder a cada som de fala um caráter escrito. A produção escrita da criança torna-se legível para o adulto, embora não haja ainda o domínio das regras de ortografia, o que ocorre posteriormente, de forma gradativa. Também esse processo deve ser estimulado, através da apresentação de materiais escritos na escola e no ambiente familiar, já que trata-se de uma aquisição cultural, ou seja, que não ocorre apenas internamente na criança (BELO, 2011, p. 02).

O adulto (professor/coordenador pedagógico), como sujeito mais experiente e conhecedor dos caminhos de se aprender deve desenvolver as potencialidades que as crianças têm para o aprendizado, através de uma opção metodológica questionadora, investigativa e crítica, onde o educando seja capaz de construir seus

conhecimentos a partir da realidade na qual se encontra com vistas a superá-la.

O professor passa a ser para o aluno, assim como o coordenador para a ser para o professor o sujeito que traz auxílio na superação das dificuldades. Nenhum dos sujeitos se sobrepõe ao outro, no sentido do conhecimento, somente por questões formais, hierarquizadas. Nem o professor/coordenador/aluno estariam numa situação mais ou menos favorável em relação ao conhecimento. Nesse caso, professor e coordenador ou coordenador e professor seriam o caminho, o meio com o qual o aluno conseguiria chegar aos seus objetivos, ou seja, a ponte, o elo de ligação entre o conhecimento e o aluno.

A leitura e a escrita concebida nessa acepção devem ser entendidas, portanto, como processos sociais nos quais o aluno se apropria de recursos simbólicos que permitem o entendimento do mundo, decifrando códigos a partir de suas construções e de sua vivência no mundo.

A formação do leitor, na perspectiva atual, concebe esse processo como a significação voluntária de atribuir sentido à escrita, sobretudo, entendendo a leitura como uma prática social e contextualizada.

A questão da construção do conhecimento em Freire (1982) pressupõe uma concepção de leitura que se distancia dos tradicionais entendimentos do termo como sonorização do texto escrito, defendendo que a leitura começa na compreensão do contexto em que se vive.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1982, p. 11-12).

O processo de aquisição da leitura e da escrita, nessa perspectiva, assume a função de possibilitar a abertura ao desconhecido, ao novo e ao mundo, tornando-se meio para o leitor

aprofundar o seu conhecimento sobre si mesmo e as coisas ao seu redor.

Métodos, caminhos e percursos da realidade em análise

A pesquisa foi desenvolvida com professores das Séries Finais do Ensino Fundamental da Escola Estadual Maria dos Reis Alves Barros.

O Projeto de Intervenção foi executado pelo coordenador pedagógico e os professores da área de linguagens da escola, com ações voltadas para o estímulo da melhoria da prática pedagógica com ênfase no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Para o desenvolvimento da intervenção foram utilizados como instrumentos junto aos professores, durante o momento em que planejavam as aulas na escola, a intervenção pedagógica na preparação das aulas, o acompanhamento e monitoramento das aulas, além de reuniões pedagógicas, propostas de leituras científicas e técnicas e oficinas para implantação de novos métodos de ensino e de avaliação dos alunos e alunas.

A intervenção pretendia melhorar a prática docente dos professores de Língua Portuguesa, com o intuito de estimular os mesmos a trabalharem, no cotidiano de suas aulas, formas dinâmicas e diversificadas, estimulando e orientando os alunos para lerem e escreverem com frequência.

Utilizamos um questionário que possibilitasse mesclar e tabular os dados obtidos, avaliando os avanços de acordo com as respostas obtidas e analisando até que ponto a intervenção estava surtindo efeito e, ainda, compreendermos se a postura dos professores, ou seja, o problema detectado no início do Projeto havia mudado.

A intervenção pedagógica junto aos professores acontecia sempre nos dias dos planejamentos de aula na escola, onde eram debatidas as maneiras de melhorarmos os procedimentos para serem trabalhados em sala de aula. Percebemos que os professores passaram a dinamizar suas aulas com textos diversificados, a levarem livros literários para dentro da sala de aula, aumentar as visitas feitas à biblioteca da escola, estimulando os alunos na produção de textos em sala de aula, partindo sempre de uma proposta

sociointeracionista entre o aprendizado prévio dos alunos e alunas e a proposta dos professores.

A avaliação dos resultados alcançados pelo Projeto de Intervenção foi feita a partir das atividades desenvolvidas pelos professores e alunos inseridos no processo, identificando até que ponto conseguimos aperfeiçoar a nossa prática pedagógica e docente, através da melhoria da aprendizagem dos alunos no que diz respeito à leitura e à escrita.

Análise e discussão dos resultados

Para avaliar a percepção dos professores participantes da intervenção, bem como seus avanços e a nossa participação no processo de melhoria da prática docente enquanto responsáveis pela formação continuada desse profissional, utilizamos como instrumento de coleta de dados o questionário, composto com perguntas mistas (abertas e fechadas). Tendo, portanto, como foco, a intenção de percebermos até que ponto avançamos no trabalho de qualificação profissional dos professores da área de Língua Portuguesa da escola em questão.

Entendemos ainda que o problema encontrado no início da intervenção fazia parte de nossos anseios, enquanto coordenadores pedagógicos, sendo necessário, intervir no mesmo, por isso, participar efetivamente da intervenção.

Concepção de leitura dos professores

Este indicador foi utilizado para estabelecermos um levantamento e apresentarmos os parâmetros entre o quê os teóricos que compõem a fundamentação de nosso estudo têm apresentado em relação ao objeto, a fala dos professores-sujeitos e a sua prática no cotidiano escolar.

Este eixo contempla a concepção de leitura apresentada pelos professores, sendo que participaram 02 (duas) professoras de Língua Portuguesa que lecionavam na escola nas séries do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Por motivos éticos, identificamos os professores partícipes da pesquisa e que responderam aos questionários por Professor P₁ e Professor P₂.

O Professor P₁ afirma que a leitura pode ser concebida como “[...] fundamental na formação das crianças e relaciona-se à construção de significados em torno da sua relação com o mundo, dando significado ao mesmo”.

O Professora P₂ define leitura da seguinte forma: “É um processo no qual a criança se utiliza de determinadas estruturas cognitivas, estabelecendo relação entre o que está vendo – imagens – e aquilo que sua mente tem a capacidade de compreender”.

A leitura e a escrita, no contexto do qual fazemos parte, são instrumentos fundamentais para a inserção do indivíduo na sociedade. A leitura propicia ao leitor o encontro com informações que o mundo lhe oferece, fazendo com que o seu vocabulário se amplie e a escrita, por sua vez, é o ato de exteriorizar o pensamento.

Para a criança em processo de alfabetização, o aprendizado da leitura e da escrita precisa ter significado, para que ela possa se interessar pelo que está aprendendo. As crianças passam a prestar atenção à leitura e à escrita das palavras quando estas começam a fazer sentido no texto (SMOLKA, 2009, p. 53).

Compreendemos que os professores percebem essa dinâmica na aprendizagem da leitura e da escrita quando deixam claro em suas colocações a respeito da sua concepção de leitura, entendendo que a sua aquisição estabelece uma ponte de ligação entre o indivíduo e a sociedade.

Concepção de escrita dos professores

Bem como o primeiro, este indicador também foi utilizado com o intuito de levantarmos o posicionamento dos professores e seu discernimento em relação à sua concepção de escrita, estabelecendo elo entre a teoria e a prática.

Segundo o Professora P₁ “A escrita é uma maneira de relação entre a identificação do som e seu significado, estabelecendo uma análise reflexiva, tendo em vista o seu estágio de desenvolvimento psicológico”.

A partir do momento em que a criança entra em contato com uma situação de escrita, ela inicia o processo dessa aprendizagem, pois a escrita está presente em suas várias formas e usos, permitindo

considerar uma diversidade de condições do leitor. O ato de escrever está em constante transformação, assim o escritor vai aperfeiçoando suas estratégias, de acordo com as necessidades externas (BARBOSA, 2004).

Para a Professora P₂ a escrita “[...] inicia-se com a organização mental dos significados adquiridos exteriormente no processo de formação e aprendizado da leitura”. E que, dessa maneira, somente a partir de então, “[...] o aluno segue para a escrita de letras, palavras, sílabas, frases e textos”.

A idéia de aquisição de leitura e escrita desta professora trata-se de uma antiga concepção que se fundamenta na alfabetização preliminar ao ato de ler, ou seja, que a criança só inicia seu processo de leitura após aprender a ler e a escrever.

Metodologias utilizadas em sala de aula para facilitar o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita

Este indicador foi utilizado no intuito de realizarmos levantamento de dados para demonstrarmos a maneira como foi desenvolvido o trabalho docente, a partir da intervenção pedagógica realizada.

Segundo o Professor P₁, no cotidiano de sua sala de aula, ele busca inserir “[...] atividades de estímulo para a produção de escrita, [...] a hora da leitura e estimular a curiosidade dos alunos”.

O Professora P₂ afirmou que geralmente trabalha “[...] utilizando o quadro de giz, estimulando a leitura com uma caixa de livros, onde os alunos podem selecioná-los para ler, contação de histórias, entre outras”.

Vemos que tanto o Professor P₁ quanto o Professor P₂ demonstraram desenvolver uma prática de leitura e de escrita numa perspectiva dinâmica e diversificada, pensadas a partir do contexto social e real dos alunos. Isso foi constatado na prática docente dos professores.

De maneira geral, as atuais práticas de leitura e escrita realizadas pelos docentes em sala de aula não atendem ao propósito básico a que se destinam: formar bons leitores e bons escritores no âmbito do contexto escolar. Porém, percebemos um avanço significativo dos

profissionais da educação em desenvolver atividades que buscam melhorar a relevância da leitura e da escrita na vida dos alunos.

Principais dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita

Este indicador foi utilizado para que ficassem expostas as principais dificuldades dos alunos e alunas em relação à aprendizagem da leitura e da escrita, buscando apreender a maneira como as professoras conseguiram superá-las.

Uma das grandes dificuldades em melhorarmos nossas práticas de leitura e de escrita é o próprio processo formativo dos professores. Imbernón (2005, p. 15) ressalta que devemos “[...] formar o professor na mudança para a mudança”. Portanto, é no dia-a-dia que o profissional professor deve experimentar as teorias aprendidas com o objetivo de servirem de base, de fundamentação para as dificuldades da sala de aula, sendo que essa formação no exercício da atividade produzirá efeitos positivos na prática docente.

É imprescindível ressaltar que essa relação entre teoria e prática deve acontecer de maneira horizontal em que a primeira nunca está desvinculada da segunda ou vice-versa, para que o professor não corra o risco de aplicar uma ou mais teorias sem estarem alinhadas à sua prática ou mesmo de simplesmente ser um prático, correndo novamente o risco, por outro lado de se perder no seu ativismo laboral.

Nas palavras de Freire (1996, p. 121) “Teoria sem prática vira ‘verbalismo’. Prática sem teoria, vira ativismo. Mas quando se une prática com teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”. A práxis é essa atividade na qual o sujeito, ao mesmo tempo, pensa/faz e ao pensar está fazendo, ou seja, o sujeito da prática revisita a sua teoria e aí chega a uma nova teoria e, dessa maneira, prática e teoria se fazem juntas, não somente criando raízes como eterniza-se na práxis.

A principal dificuldade para o processo de aquisição da leitura e escrita por parte dos alunos e alunas, segundo o Professor P₁ “É quando o aluno apresenta dificuldade de assimilar o que foi proposto a ele, tendo que desenvolver o seu potencial”.

Para o Professor P₂ as principais dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita são “A falta de interesse dos alunos, a timidez dos alunos, o medo de errar e a desestrutura psicológica”.

Esta professora deixou transparecer a sua concepção tradicional no que diz respeito à educação. Ela aponta a falta de interesse dos alunos, deixando de lado o fato de que o professor é o responsável por criar estratégias para estimular e desenvolver a aprendizagem dos alunos.

A melhor maneira de se trabalhar a leitura e a escrita em sala de aula na perspectiva dos professores

Este indicador foi utilizado para expormos a mudança de atitude dos professores em relação à dinâmica de sala de aula, bem como seu posicionamento pedagógico frente às dificuldades que surgiram durante a intervenção.

O Professora P₁ afirma que “Podemos trabalhar de várias formas: individualmente, através da cobrança da leitura de livros didáticos nas atividades em casa, coletivamente, através da leitura de textos em sala, adequando-se o nível de dificuldade aos alunos”.

Para o Professora P₂ “A melhor maneira de se trabalhar a leitura e a escrita com os alunos é organizando o ambiente da sala de aula, bem como os materiais pedagógicos que vão ser utilizados, tais como livros, revistas e jornais”.

As atuais mudanças e inovações pedagógicas buscam a qualidade da educação e, sendo novas, causam impacto por colidirem com as velhas maneiras e costumes que sustentam a nossa rede tradicional de ensino.

Não é de se estranhar essa resistência, afinal as novas práticas são desconhecidas e consideradas inseguras, instáveis; em contra partida, as velhas práticas docentes são bastante conhecidas da grande maioria e consideradas como um meio seguro de se garantir o processo de ensino-aprendizagem.

Considerações finais

Participando ativamente do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, o coordenador é também responsável pelo sucesso ou

insucesso desse processo. Ele é, dentre outros aspectos, o profissional responsável por dar suporte e auxiliar o professor em seu cotidiano profissional.

Portanto, o coordenador pedagógico está inserido no processo de ensino-aprendizagem para além do trabalho burocrático, necessário, porém não caracterizando-se como a sua única função no âmbito do seu trabalho. Entre um dos aspectos mais significativos da sua prática laboral está a dimensão formativa, ajudando o professor a rever as suas concepções e orientando para o desenvolvimento profissional do mesmo numa perspectiva sociointeracionista.

Neste sentido, no próprio Instrumento de Monitoramento – um instrumento utilizado para monitorar as aulas dos professores no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Tocantins – e o Acompanhamento das Atividades do Professor, temos espaço para reflexões teóricas e práticas acerca do real papel da educação, bem como do papel social que a leitura e a escrita devem ter para envida dosalunosealunas.

O Projeto de Intervenção, bem como as ações, as análises realizadas e a prática desenvolvida nos fez rever também o nosso papel perante os alunos e os professores, enfim, perante a escola, pois o coordenador pedagógico é uma das figuras fundamentais para o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Este trabalho teve um resultado bastante positivo para a minha formação teórico-prática, pois possibilitou a oportunidade de aprofundar os meus conhecimentos em relação ao papel/função do coordenador pedagógico na instituição escolar.

Referências

BARBOSA, Juvêncio José. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: Cortez, 2004 – 2.ed. Ver – (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor).

BELO, Francisco. **Alfabetização como processo**. Disponível em: <http://www.alobe-be.com.br/site/revista/reportagem.htm> Acesso em: 05 jun. 2011.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** (RCNEI). Brasília: MEC/SEF, 1998.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. 7. ed. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 2010 (Coleção Educação Contemporânea).

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

_____. **A importância do ato de ler**. SP: Cortez, 1982.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. 5 ed., São Paulo: Cortez, 2005.

PIAGET, Jean. **L'équilibration des structures cognitives**. Paris: PUF, 1976.

SMOLKA, B. Luíza Ana. **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. Porto Alegre – RS: Mercado Aberto, 2009.

SOUSA, Emílio. **Os Jesuítas no Brasil**. Disponível em: <http://www.mundoeducacao.com.br/historiadobrasil/os-jesuitas-no-brasil.htm> Acesso em: 01 jun. 2011.

LEITURA E ESCRITA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA/COVID-19

SILVA, Soraya Gonçalves Celestino da (Prefeitura de Olinda)¹

SENA, Fábila Sousa de (Prefeitura de João Pessoa)²

ALFREDO, Jocielle Sousa de (UFPB)³

SANTOS, Rubeny Ramalho (UFPB)⁴

Introdução

O contexto mundial da pandemia do novo coronavírus – COVID-19, vírus de alto nível de contaminação e letalidade, trouxe, ao nosso dia a dia, mudanças significativas em todas as áreas. No que se refere ao contexto educacional, a recomendação, por parte da Organização Mundial da Saúde (OMS), foi a suspensão das aulas presenciais em todas as esferas educacionais em nível mundial.

A situação adversa está contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394 de 1996, no Art. 32 em seu inciso IV, parágrafo 4º estabelecendo que “[...] o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais [...]”, assim, os sistemas educacionais foram orientados a permanecerem com a realização das atividades através de recursos diversos, dentre eles, o recurso tecnológico.

Dito isto, surge o Ensino Remoto Emergencial (ERE) contemplado na Lei 14.040 de 2020 que determina normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Assim, em seu Art. 2º, inciso II, parágrafos 5º e 6º, estabelecem orientações acerca da etapa do Ensino Fundamental, trazendo em seu contexto que,

¹ Prefeitura Municipal de Olinda/ Prefeitura da Cidade do Paulista: sorayagcsilva@gmail.com

² Prefeitura Municipal de João Pessoa: fabiasea1@gmail.com

³ Universidade Federal da Paraíba/ Programa de Pós-graduação em Linguística: jociellyalfredoo@hotmail.com

⁴ Universidade Federal da Paraíba/ Programa de Pós-graduação em Linguística: rubenyram@hotmail.com

II – No ensino fundamental e no ensino médio, vinculadas aos conteúdos curriculares de cada etapa e modalidade, **inclusive por meio do uso de tecnologias da informação e comunicação**, cujo cômputo, para efeitos de integralização da carga horária mínima anual, obedecerá a critérios objetivos estabelecidos pelo CNE.

§ 5º Os sistemas de ensino que optarem por adotar atividades pedagógicas não presenciais como parte do cumprimento da carga horária anual deverão assegurar em suas normas que os alunos e os professores tenham acesso aos meios necessários para a realização dessas atividades.

§ 6º As diretrizes nacionais editadas pelo CNE e as normas dos sistemas de ensino, no que se refere a atividades pedagógicas não presenciais, considerarão as especificidades de cada faixa etária dos estudantes e de cada modalidade de ensino, em especial quanto à **adequação da utilização de tecnologias da informação e comunicação**, e a autonomia pedagógica das escolas assegurada pelos artigos 12 e 14 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (BRASIL, 2020 **grifo nosso**).

Diante do exposto, a realidade de todo o sistema educacional foi alterada. As aulas tiveram de ser ministradas para além dos muros da escola e se iniciou uma nova dinâmica dentro do fazer educacional.

Diante das orientações advindas do Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio de pareceres e decretos nacionais, os estados e municípios começaram a se organizar para fazerem cumprir o estabelecido, levando em consideração as especificidades de cada município e até de cada escola.

No município de João Pessoa, o Conselho Municipal de Educação (CME), através da Resolução 001/2020 estabelece o regime especial de atividades escolares não presenciais, orientando o ERE para a condução da continuidade do ano letivo 2020.

De acordo com Behar (2020, n.p.), o ERE é caracterizado por “[...] modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográ-

-fico de professores e alunos [...]”, no entanto, as interações podem ocorrer de forma síncrona, desde que seja utilizada alguma ferramenta que permita a realização de chamada de áudio e vídeo de forma simultânea.

Dito isto, a partir das orientações encaminhadas por meio da Secretaria de Educação (SEDEC) do município de João Pessoa e da Secretaria de Educação do município de Guarabira inicia-se, nos estabelecimentos de ensino, a ressignificação das práticas escolares. Os professores foram convidados a ajustarem as suas salas de aula ao âmbito remoto e, por vezes, tecnológico.

Desse modo, descortina-se uma nova realidade, o modelo tradicionalmente conhecido, o presencial, passa por significativas mudanças e, conseqüentemente, o agente educacional (MATOS, 2020) que é parte significativa no processo, também é convidado a reestruturar o seu fazer pedagógico, a se transformar frente à adoção de ferramentas tecnológicas, na maioria dos casos, nunca utilizadas para tal finalidade, enfim, buscar a melhor forma de atender aos educandos, levando em consideração a acessibilidade e o meio social em que a escola está inserida.

Apesar das inúmeras discussões acerca da utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no espaço educacional, essa, ainda, não é uma realidade que se faz presente em todas as escolas, uma vez que muitas escolas públicas não possuem acesso à internet, computadores e alguns professores apresentam dificuldades na utilização dos instrumentos tecnológicos.

Diante do exposto e da realidade instaurada, as escolas seguiram todas as orientações advindas das autoridades sanitárias e educacionais, desse modo, como alternativa para a continuidade do vínculo com os educandos, com as famílias e com o objetivo da realização do cumprimento do calendário letivo, foram criados grupos de *WhatsApp* por turmas e esses espaços passaram a atuar como verdadeiras salas de aula. Ademais, também realizaram a entrega de atividades impressas, semanalmente.

A sala de aula remota e a utilização das FVNexA para a aprendizagem

Estudos anteriores apontam que a utilização das TDIC no âmbito educacional favorece a aprendizagem dos educandos, uma

vez que sua percepção de mundo se dá, principalmente, por meio visual (MELO, 2018; SENA, 2015; SENA, 2017; SENA, MATOS, CAVALCANTE, 2019). Desse modo, trazemos, nesse tópico, a discussão acerca das FVA e FVNexA, utilizadas em sala de aula, especialmente, neste período de ERE.

Como descrito anteriormente neste escrito, diante da necessidade de o educador ressignificar sua atuação ao adequar suas práticas educacionais em um ambiente virtual, ele é instigado a buscar recursos capazes de satisfazer os anseios de acessibilidade da comunidade escolar. Diante disto, há uma expressiva utilização das ferramentas virtuais criadas sem gênese educativa por esses educadores, por tratar-se de ferramentas de fácil acesso e manuseio e já ser uma ferramenta consolidada entre os usuários, o que Sena, Matos e Cavalcante (2019) nomeiam como FVNexA.

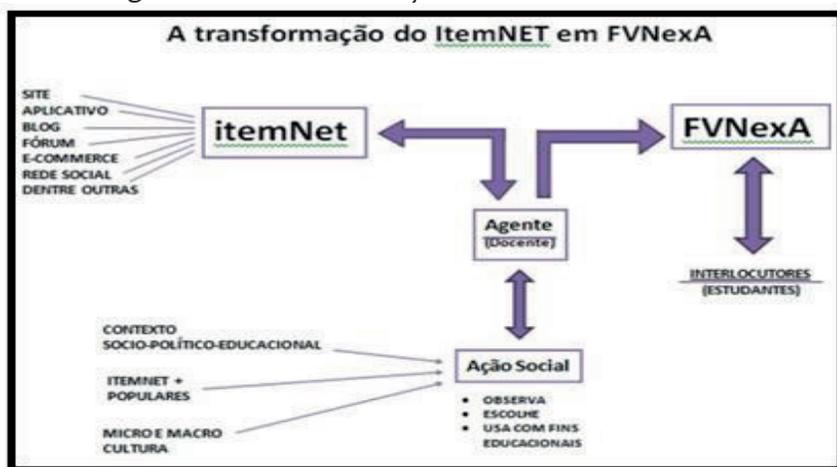
De acordo com Matos (2020, p. 20) “[...] a grosso modo [sic], seriam aquelas que emergem no campo do ensino/aprendizagem, mesmo tendo sido criadas desprovidas de função educacional explícita, a saber, Ferramentas Virtuais Não exclusivas à Aprendizagem: FVNexA [...]”.

Para comprovar a utilização dessas ferramentas, Sena et al (2021, p. 22) realizaram uma pesquisa com professores que atuam em escolas públicas do município de João Pessoa, com a finalidade de identificar as ferramentas virtuais mais utilizadas por eles(as) para a realização de suas aulas durante o ERE. As pesquisadoras (2021) apontam que, no município de João Pessoa, há uma predominância da utilização das FVNexA: WhatsApp, You Tube e Zoom pelos educadores. É possível perceber que as FVNexA apresentam expressiva utilização no âmbito educacional durante o período de atividades remotas, embora as Ferramentas Virtuais de Aprendizagem (FVA) sejam ferramentas consolidadas no âmbito educacional, pois elas apresentam eficiência, principalmente em contextos de Educação a distância (EaD) e por apresentarem algum entrave para a sua utilização no âmbito de ERE, como afirmam Sena et al (2021, p.17): “[...] quer seja de ordem monetária, quer seja de inacessibilidade ao público-alvo [...]”, desse modo, constatamos a grande procura pela FVNexA durante o período de atividades remotas.

Ademais, de acordo com Matos (2020, p. 74), as FVNexA são “[...] concebidas sem interesse de ensino ou aprendizagem; são mais acessíveis; são atrativas aos usuários; são suscetíveis a questões geográficas e culturais [...]”. Assim, no que se refere ao atendimento prestado ao aluno, as ferramentas selecionadas tiveram um papel relevante na sua utilização, pois, além de se apresentarem como ferramentas gratuitas, são acessíveis e, no caso, do *WhatsApp*, consubstancia-se como recurso que faz parte do dia a dia desses educandos.

Segundo Matos (2020), é nesse contexto que um ItemNet se transforma em uma FVNexA, noutros termos, é pela ação do agente educacional – que vislumbra na ferramenta virtual um facilitador da aprendizagem do educando – que se cria a oportunidade da produção de resultados, conforme a figura 01 abaixo:

Figura 01 – A transformação do ItemNet em FVNexA



Fonte: Matos (2020, p. 30)

Com a realização dos atendimentos dos alunos de forma remota e/ou virtual através da utilização de TDIC, inúmeros foram os desafios vivenciados pelos docentes durante o período de atividades remotas, inclusive ensinar a ler e escrever.

A leitura e a escrita no ciclo de alfabetização no ensino remoto

Para Soares (2016), ao se pensar em alfabetização é preciso considerar as suas múltiplas facetas: a faceta propriamente linguística, isto é, representação visual da cadeia sonora na fala; a faceta interativa e a faceta sociocultural. Estas duas últimas facetas são consideradas pela autora como pertencentes ao letramento. Para Freire (1980, p. 27) destaca ainda a dimensão política do ato de alfabetizar “a alfabetização pode ser uma prática para a domesticação dos homens, ou uma prática para sua libertação”. No primeiro caso, a prática da conscientização não é possível em absoluto, enquanto no segundo caso, o processo é em si mesmo conscientização.

Reconhecemos que a explicação a tais questionamentos é evidente para se repensar até mesmo a própria dificuldade de ensinar a leitura e a escrita seja no ensino presencial ou no ensino remoto. Compreender essas necessidades requereria uma coparticipação maior entre as instituições de ensino e as(os) professoras(os), no sentido de que “essas vozes se fizessem ouvidas e conseguissem problematizar o que acreditam por ensino de leitura e escrita e o que fazer para construir práticas voltadas para a inserção do aluno na cultura letrada” (ROSSI & PERES, 2022, p. 194).

A essa demanda específica do ensino remoto valida a pouca experiência das professoras e a falta de capacitação prévia para que se pudesse utilizar as tecnologias necessárias para o ensino remoto. Comenta Sena et al (2021, p.11)

O reconhecimento de que não houve, ao longo dos anos, uma preocupação em implementar uma política pública de informatização nas escolas, como ocorreu com outros setores da sociedade; e ainda, queremos reconhecer o esforço e empenho dos professores em se reinventarem para dar conta de uma mudança tão radical e abrupta que penetrou em suas vidas. Sem políticas direcionadas ao longo do tempo, sentiram o peso em suas mãos.

A consciência das(os) professoras (os) a consciência das participantes a respeito dos desafios do ensino remoto e da complexidade acerca do processo de aquisição da escrita e da leitura. Evidencia ainda, na dinâmica escolar, “marcada por valiosa

heterogeneidade didático-metodológica, ambas as configurações são relevantes e atendem a aprendizagens elementares para o desenvolvimento e a apropriação das habilidades de leitura e escrita” (FREIRE, 1980, p. 27).

Cada aprendizagem diferencia-se das demais por processos próprios, mas interdependentes. Cada aprendizagem depende das demais, como a aprendizagem do sistema de escrita para que se possa ler e escrever, usando a escrita nas situações culturais e sociais em que a escrita está presente. Soares (2020, p. 6) explica que, na sala de aula, o foco pode estar em uma camada (por exemplo, aprendizagem do sistema de escrita alfabético), mas as outras duas estão sempre presentes: alfabetizar e letrar - Alfalettrar⁵.

Com o objetivo de analisar o modo como as professoras(es) qualificam o ensino remoto, as dificuldades enfrentadas, as ferramentas utilizadas e o desafio de ensinar as habilidades de leitura e escrita, foi aplicado o formulário google que, contabilizaram 31 participantes dos dois municípios da Paraíba.

Resultado e Discussão

Os dados oriundos do questionário elaborado no Formulário Google realizado a partir de uma pesquisa envolvendo trinta e um professoras do ciclo da alfabetização (1º e 2º anos) das cidades de João Pessoa e Guarabira na Paraíba. A discussão foi organizada em quatro categorias de análise que dialogam entre si, contemplando: perfil das professoras, dificuldades enfrentadas no ensino remoto, ferramentas virtuais utilizadas, estratégias de ensino utilizada para trabalhar os eixos de leitura e escrita.

Primeiramente, buscamos verificar o perfil das professoras alfabetizadoras, os dados de cada dimensão foram organizados em subcategorias como veremos a seguir na tabela 01.

Tabela 1 – Perfil das Professoras

Categoria	Subcategoria	Questões fechadas	%
-----------	--------------	-------------------	---

⁵ Alfalettrar, nesse caso, é um verbo criado para representar a integração possível entre alfabetização e letramento (SOARES, 2020).

Perfil dos Professores	Idade	Entre 26 e 35 anos	83,9
		Acima de 36	16,1
	Formação acadêmica	Especialista	64,5
		Superior completo	32,3
		Doutorado incompleto	3,2
	Turma do ciclo	1º ano	54,8
		2º ano	45,2
	Local de trabalho	Guarabira	48,4
		João Pessoa	51,6

Fonte: Dados da Pesquisa (2021)

A professora alfabetizadora ensina a seus alunos os conteúdos propostos, e incentiva a compreensão de novos conhecimentos a partir da sua reflexão-ação-reflexão. Paulo Freire em seus discursos sobre as práticas pedagógicas defendeu a ideia de que aprender a ler e escrever é uma prática vinculada a tomada de consciência e interpretação das relações humana. Diante dos fatos, seguiremos o caminho que nos leva ao cenário da Pandemia da COVID 19, e os desafios que essas professoras enfrentaram nesse período de aulas remotas, que nos traz a segunda categoria diante das dificuldades enfrentadas para cumprir os seus papéis. A seguir alguns relatos em destaque:

A falta de acesso dos alunos as ferramentas tecnológicas (Professora 2)

Aprender a utilizar os recursos tecnológicos (Professora 29).

Recusa de algumas famílias em participar das aulas on-line (Professora 7).

A maioria das crianças não tem acesso à internet, e geralmente é um só celular, para de 3 ou 4 crianças que também estudam, fora os pais (Professora 5).

O retorno das atividades, os pais não têm responsabilidades e interesse em acompanhar o filho nas atividades, a falta de recursos da família, tipo internet, um aparelho que fique à disposição do aluno (Professora 20).

O contato com o estudante resumido a atividade impressas e o uso de mensagens instantâneas com *WhatsApp*, com o qual muitos dos estudantes tem acesso limitado (Professora 4).

No processo da aquisição da leitura e escrita o essencial é o contato do professor com o aluno (Professora 10).

Não ter o contato direto do aluno, tornando difícil reconhecer o nível em que os alunos se encontravam (Professora 31)

A maior dificuldade que encontrei foi a falta de interação (olho no olho) entre o professor e o estudante, essa falta de interação dificulta o retorno imediato com o aprendente (Professora 15).

Para alfabetizar é preciso ensinar a ler, e no ensino remoto ficou quase que impossível, se conseguíamos a grande custo marcar uma chamada de vídeo para leitura ou atividades o aluno estava só, ou o responsável de lado respondendo ou lendo, sem dá a chance a criança. Em outros casos não tínhamos retorno das atividades, por falta de um aparelho celular ou da internet (Professora 24).

A maior dificuldade é trabalhar coordenação motora (escrita) e a leitura à distância (Professora 27)

A invasão de privacidade e a jornada extensiva de trabalho (Professora 3)

Os relatos dos professores de Guarabira e João Pessoa refletem nos relatos de tantos outros professores do Brasil que durante as atividades remotas desenvolveram insegurança, invasão de privacidade, jornada exaustiva, por não ter mais um horário de trabalho, tudo atrelado a um quadro de ansiedade. Argumenta Cagliari (2022, p.31) que “o isolamento imposto pela pandemia atual, as famílias com os filhos (alunos) em casa passaram a ter muito trabalho, o que em situação normal iria atrapalhar todas aquelas outras atividades de uma família, como o trabalho e manutenção da

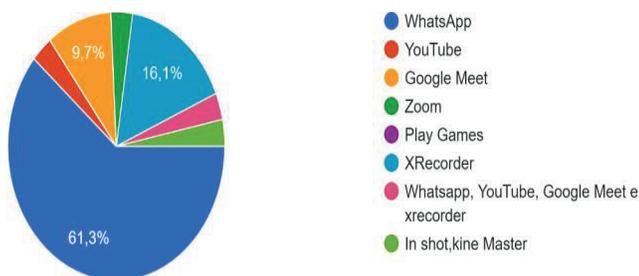
vida regular que gostariam de ter”. Temos que levar em consideração que antes de ser professoras durante a pandemia,

[...] além de dar conta das demandas da casa, dos filhos(as) e/ou outros familiares, zelando da higiene e medidas sanitárias, com todas as tensões e preocupações que esta pandemia tem provocado em todos nós diariamente, as professoras tiveram que aprender a lidar com as novas tecnologias e as novas formas de comunicação e de ensino virtual: planejar, preparar as aulas virtuais, enviar para os estudantes, fazer um acompanhamento junto aos pais, corrigir e atender as dúvidas diárias, em tempo integral, via redes sociais ou *WhatsApp* (PEREIRA; SANTOS & SANTOS, 2022, p. 242)

Ademais, a exposição foi um fator de angústia e ansiedade. E dentre as dificuldades mencionadas pelas professoras, a falta internet é um dispositivo essencial ao uso dos celulares e computadores P2, P4, P5, P7, 10, P20, P24. A fala da P5 *a maioria das crianças não tem acesso à internet, e geralmente é um só celular, para de 3 ou 4 crianças que também estudam, fora os pais*. Essa é realidade do público da escola pública.

Adentaremos na terceira categoria, as ferramentas virtuais utilizadas no ensino remoto.

Gráfico 02 - Ferramentas virtuais utilizadas no período remoto para leitura e escrita



Fonte: Dados da Pesquisa (2021)

Como exposto no Gráfico acima, podemos constatar que o *WhatsApp* aparece em primeiro lugar com 61,3% e em segundo o *XRecorder* com 16,1 % e no terceiro lugar o *Google Meet* com 9,7% e os 12,9% restantes distribuídos entre o *You Tube*, *Zoom*, o *Play Game*, o *In Short Kine Master* e os quatro juntos (*WhatsApp*, *You Tube*, *Google Meet* e *XRecorder*). Os três primeiros se destacaram diante das ferramentas digitais mais utilizadas entre os professores para ministrar suas aulas diárias, uma vez que se trata de FVNexA acessíveis aos alunos e professores. Matos (2020, p. 107) afirma que “esse percurso e anseio dos professores só foram possíveis, a partir de suas transformações de agentes reprodutores em agentes transformadores”.

Agora que já vimos o perfil das professoras alfabetizadoras e suas dificuldades enfrentadas diante da pandemia com aulas remotas e as ferramentas virtuais utilizadas, partimos para quarta e última categoria, estratégias de ensino utilizada para trabalhar os eixos de leitura e escrita de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018).

Leitura oral pelo professor, em seguida pelo estudante com a ajuda do responsável; reconhecimento do alfabeto; leitura de palavras simples e ditado visual (Professora 10).

Leitura coletiva e escrita de palavras em aulas síncronas (Professora 3).

As chamadas de vídeos, envio de leitura por *WhatsApp* e as atividades enviadas (Professora 17).

Vídeos, cantigas de rodas, quadrinhas, vogais e consoantes (Professora 31).

Exploração de palavras chaves e/ou figuras chaves em textos imagéticos em vídeos e atividades impressas, jogos virtuais (Professora 1)

Vídeo de livros de leituras, com auxílio de brincadeiras didáticas e atividades (professora 12).

Ficha de leitura, cruzadinhas nas atividades impressas, leitura deleite através de vídeos, ditado de palavras através de vídeos (Professora 24)

Contaçãõ de história e o reconto das histórias, ditado virtual (Professora 18).

Fazer a leitura de textos variados, diversificar os gêneros textuais, incentivar a leitura em voz alta, manter o hábito de leitura de textos impressos e virtual, interpretar os textos

oralmente e através de interpretação em textos xerografados (Professora 20).

Leitura com textos disponibilizados no caderno de leitura do Programa Educar para Valer (Professora 13).

Leitura através de áudio e vídeo, ligação do *WhatsApp*, treino ortográfico, atividades de leituras e interpretação de textos (Professora 27).

Produção textual e realizações de leituras através de aplicativos ou gravações de áudios (Professora 15).

Em relação às estratégias, obtivemos diversos relatos: como podemos perceber as estratégias mais utilizadas foram para o eixo de leitura, exemplificadas pelos seguintes professores: P1, P3, P10, P12, P13, P15, P17, P18, P20, P24, P27, P31. E os que relataram os eixos de leitura e escrita conjuntamente, foram os professores: P1, P3, P12, P15, P17, P20, P24, P27.

Ficou evidente que foi mais fácil trabalhar o eixo da leitura porque as ferramentas utilizadas podem ser exploradas com os áudios e vídeos para esse fim. Além disso, trabalhar o eixo da escrita com o estudante junto com o responsável, que por muitas vezes fala o que ele tem que escrever, e as atividades enviadas por imagem (foto) pelo *WhatsApp*, muitas vezes tem a interferência do responsável. Como podemos ver na fala da Professora 24 [...] *marcar uma chamada de vídeo para leitura ou atividades o aluno estava só, ou o responsável de lado respondendo ou lendo, sem dá a chance a criança.*

Para os professores alfabetizarem deveriam trazer atividades que pudesse ser desenvolvido com alunos de diversos estágios da aquisição da leitura e da escrita, considerando as habilidades e competências propostas pela BNCC (BRASIL, 2018). De modo que, a falta de internet e/ou aparelho celular interferiu no desenvolvimento da turma, alguns alunos assistem regularmente, outros quando tem oportunidade de ter o celular no horário da aula e os que só recebem as atividades impressas sem a presença virtual da professora. Com tudo isso, atrelado aos impedimentos do ensino remoto emergencial, aparecem as lacunas de aprendizagem dos estudantes, isto é, a pandemia trouxe impactos para aprendizagem dos alunos mundialmente, principalmente para o ensino fundamental anos iniciais.

Considerações finais

Os relatos escritos na pesquisa através do formulário google nas questões abertas, apresentam resultados dos professores de Guarabira e João Pessoa, no estado da Paraíba, explanando o panorama das práticas de alfabetização durante a pandemia do COVID 19, no ano 2021, que evidenciou as dificuldades de se conectar com os estudantes e as estratégias de ensino para habilitar os estudantes na leitura e escrita no ensino remoto.

Percebemos que nos dois municípios durante o ensino remoto encontrou as mesmas dificuldades: falta de acesso à internet das famílias dos estudantes, a falta de compromisso dos responsáveis, o não retorno das atividades e jornada de trabalho exaustiva e a falta de privacidade. Os professores manifestam preocupação com a situação vivenciada pelos estudantes, o que explica o seu compromisso com a qualidade da educação. O enfrentamento diante de todos os desafios requisita investimentos na educação pública em relação à infraestrutura tecnológica para alunos e professores.

Evidenciamos a utilização das Ferramentas Virtuais não exclusivas à Aprendizagem, dentre elas o WhatsApp que foi o recurso mais utilizado seguido do XRecorder e o Google Meet, todo esforço realizado pelos professores para propiciar minimamente o aprendizado desvenda a utilização de FVNexA associadas a estratégias e metodologias de ensino com foco na aprendizagem no ensino remoto durante o distanciamento social. Esse ensino revelou uma desigualdade social efetiva no sistema educacional da rede pública.

A instabilidade do acesso aos usos de celular/internet/dados móveis - Ferramentas Tecnológicas – dos alunos e familiares, foram fatores que revelam um retrato da alfabetização em relação a construção de competência/habilidades de leitura e escrita de acordo com a BNCC, logo, comprometendo seus direitos de aprendizagens. Houve situações exitosas com a corresponsabilidade da família, fundamental nessa conjuntura de ensino remoto. Surgia uma relação de parceria e as professoras protagonistas por estabelecer esses elos.

Referência

BEHAR, Patrícia Alexandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Rio Grande do Sul: UFRGS. 2020.

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo decreto legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: <<<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agostode-2020-272981525>>>. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. Decreto Legislativo N 6, de 2020. Reconhece, para os devidos fins do art. 65 da Lei Complementar n 101, de 4 de maio de 2020, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem n 93, de 18 de março de 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394/96. Brasília/DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo decreto legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: <<<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agostode-2020-272981525>>>. Acesso em: 10 mai. 2021.

CAGLIARI, L.C. Práticas de alfabetização de crianças e formação de alfabetizadoras. In: **Alfabetizações**. Ogrs. Faria e Rodrigues. Campinas: Pontes Editores, 2022, p.16-41.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3 ed. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

JOÃO PESSOA. **Resolução: N° 001/2020**, de 27 de abril de 2020. Dispõe sobre regime especial de atividades escolares não presenciais no Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa, para fins de reorganização e cumprimento do calendário letivo do ano de 2020, como medida de prevenção e combate ao contágio do coronavírus (COVID-19). 2020. Disponível em: <https://transparencia.joaopessoa.pb.gov.br:8080/covid/legislacao>. Acesso em: 14 maio 2021.

MATOS, Denílson Pereira de. **FVNexA Ferramentas Virtuais Não exclusivas à Aprendizagem em tempos de covid-19**. João Pessoa: Editora UFPB, 2020. Disponível em: <<<http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/book/763>>>. Acesso em: 08 mai. 2022.

PEREIRA, Áurea da Silva; SANTOS, Cosme Batista dos; SANTOS, Maéve Melo dos. O ensino remoto e as práticas de alfabetização em tempos de pandemia: os dizeres dos alfabetizadores de Juazeiro e Alagoinhas. In: **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19 [recursos eletrônicos]: resultados de uma pesquisa em rede / organização Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo**. - 1. ed. -São Paulo: Parábola, 2022, p. 236-258.

ROSSI, Maria Aparecida Lopes; PERES, Selma Martines. Desafios das alfabetizadoras de goiás em tempo pandêmico: por um reinventar e ressignificar. In: **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19 [recursos eletrônicos]: resultados de uma pesquisa em rede / organização Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo**. - 1. ed. -São Paulo: Parábola, 2022, p. 180-199.

SENA, Fábila Souza de. MATOS, Denílson Pereira de. CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. A utilização do whatsapp como ferramenta motivadora no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos. **Caderno Seminal Digital**, v. 33 n. 33, p. 142-171, 2019.

SENA, Fábila Souza de. SILVA, Soraya Gonçalves Celestino da. SANTOS, Rubeny Ramalho. FARIA, Evangelina Maria Brito de. CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Os desafios da educação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em tempos de Ensino Remoto Emergencial. In: SILVEIRA, E. L. SANTANA, W. K. F de. (Orgs). **Educação e Múltiplas Linguagens: olhares Transdisciplinares**. Vol. 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

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

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

O ENSINO E APRENDIZADO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA MODALIDADE ESCRITA A PARTIR DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES PARA O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

MACHADO, Adilma Gomes da Silva (UFPB)¹

Introdução

“é pela linguagem que se constitui o indivíduo” (GOLDFELD, 1997, p. 19)

É importante que os docentes tenham o conhecimento referente à formação do indivíduo, e que a língua/linguagem é fator primordial nesse requisito. Podemos tomar a expressão acima do autor: Goldfeld, como exemplo, pois é através da linguagem que o indivíduo se desenvolve de forma consideravelmente e, a escola tem um papel fundamental diante deste processo, pois faz-se necessário ter conhecimento quanto ao processo de aprendizagem, esse, por sua vez, se dá na sua grande maioria, através das relações com o outro.

Assim, é relevante que os profissionais da educação entendam que o processo de ensino e aprendizagem, também se dá por meio das experiências sociais, processo esse que o ambiente educacional proporciona para os estudantes através das interações dos sujeitos, em que essas interações são mediadas através das atividades orientadas pelos docentes. De acordo com o autor Fiorin, 2006:

[...] a sala de aula é um lugar de encontro de diferentes vozes, as quais mantêm relações de controle, negociação, compreensão, concordância, discordância, discussão. Neste espaço, a aprendizagem é uma atividade social de construção em conjunto, resultante das trocas dialógicas, uma vez que, na perspectiva bakhtiniana, o significado não é inerente à

¹ Docente efetiva de Língua Portuguesa L2/LIBRAS na Educação Básica II - Secretaria Municipal de Educação de Conde-PB. Mestrado (2021) (em andamento) em Linguística e Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba - PPGLE-UFPB. E-mail: adilmalibrasp@gmail.com

linguagem, mas elaborado socialmente. No que tange ao ensino de língua materna, Bakhtin fala que ela não é aprendida por meio de dicionários e gramáticas; ela é adquirida durante nossas interações verbais, por meio de enunciados (FIORIN, 2006, p.18-59).

De acordo com os autores Fiorin e Bakhtin, esse tripé: língua, sujeito e interação, são de excelência para o processo de crescimento humano e desenvolvimento de suas habilidades e competências, e sabemos que o espaço escolar é um lócus dialógico por excelência.

As modalidades de leitura e escrita da Língua Portuguesa se destacam no dia a dia dos indivíduos, pois é através delas que os mesmos se expressam linguisticamente. Assim, percebe-se a necessidade de desenvolvermos práticas pedagógicas com o objetivo de estimular os conhecimentos dos estudantes com deficiência intelectual do Ensino Fundamental II. Dessa forma, este trabalho de pesquisa aborda a importância de trabalhar com a consciência fonológica no processo de ensino e aprendizado dos alunos com deficiência intelectual, que frequentam as aulas no ambiente da Sala de Recurso Multidisciplinar (SRM) da EEEFM Padre Roma da rede estadual de João Pessoa-PB.

As aulas são ministradas com material didático que aborda reflexões e práticas sobre a consciência fonológica, assim, acreditamos que essas práticas venham contribuir para o processo de alfabetização da Língua Portuguesa na modalidade escrita. Dessa maneira, podemos trabalhar com proposta de ensino e aprendizado na Educação Inclusiva de forma que venha garantir o aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade escrita, mais humanizado e com qualidade para os alunos com deficiência intelectual da educação básica do Fundamental II, que são atendidos na SRM.

Esta pesquisa foi realizada com o objetivo de analisar e refletir a respeito do ensino e aprendizado de Língua Portuguesa na modalidade escrita com o apoio de teóricos que contribuíram de forma positiva com esse trabalho, para tanto, nos aportamos nas contribuições de **CASTRO - 2002, FIORIN 2006, MARCUSCHI - 2001,**

MORAIS - 1997, CUNHA - 2018, dentre outros autores. Assim, consideramos que esse trabalho científico tem o objetivo de trabalhar com um material didático pedagógico, a fim de melhorar as habilidades de escrita dos alunos da Sala de Recurso Multifuncional.

Desenvolvimento

A Constituição Federal de 1988, nos apresenta um papel importante dos indivíduos junto à educação nacional, pois foi por meio desse documento e suas abordagens que o direito ao acesso a educação passou a ser universal, podemos observar claramente no artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Assim, podemos considerar que todos têm direito a educação e uma educação de qualidade, que possa garantir o acesso e permanência dos estudantes no ambiente escolar, como podemos observar no trecho abaixo:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (SALAMANCA, 1994).

De acordo com a declaração de Salamanca, as escolas têm o seu papel importante, quanto o compromisso e responsabilidade com educação dos estudantes. Aqui neste trabalho de pesquisa, trazemos em discussão a relevância do ensino de Língua Portuguesa, precisamos ter o conhecimento que este, está ancorado em diversos documentos da educação, um deles é a Base Nacional Comum Curri-

-cular (BNCC - A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica), desde a última reformulação em 2018, que surgiram novas necessidades referentes à área de Linguagens que vem abordando competências e habilidades a serem desenvolvidas nos anos finais do Ensino Fundamental II, a BNCC faz essas abordagens, como também, nos demais níveis de ensino. Neste documento (BNCC), encontramos um leque de possibilidades, entre as discussões a respeito do ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita, em que vem garantir a todos os alunos um aprendizado de qualidade e, aqui trazemos o aluno com deficiência intelectual, o qual está fazendo parte de nossas discussões, vejamos o texto abaixo:

[...] compreender a 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; apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social; ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo; compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos; empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual; analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e

nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais; reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias; selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.); envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura; mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (BRASIL, 2018, não paginado).

Portanto, faz-se necessário trabalhar com práticas de ensino que venham a desenvolver nos estudantes suas competências e habilidades como leitor e escritor, pois sabemos que a contemporaneidade exige que o indivíduo tenha essas competências. Assim, os estudantes precisam, além dessas competências, interpretar e compreender o que está sendo dito e/ou escrito, para que assim, os mesmos possam fazer parte das discussões no seu dia a dia, de acordo com Servilha (2014):

[...] promover o aprendizado dos alunos de forma cooperativa, criar inúmeras possibilidades de estratégias pedagógicas para atender às 20 necessidades que o aluno requer, apresentar os desafios e aprimorar as potencialidades, tendo como objetivo o pleno desenvolvimento do sujeito na sociedade (SERVILHA, 2014, p.40).

Quando o docente ao trabalhar com suas práticas de ensino, considerando o aluno com deficiência intelectual, como um indivíduo capaz de aprender, claro, no seu tempo e de acordo com suas limita-

-ções, esse estudante tem a oportunidade de desenvolver suas potencialidades como os demais alunos sem deficiência, de acordo com Oliveira (2013):

[...] quando falamos da deficiência intelectual, afinal, estamos falando de uma condição humana, estamos falando da aprendizagem humana, portanto, estamos falando das mesmas leis que regem o desenvolvimento de qualquer pessoa. Claro que a condição primária – a biológica, interpõe especificidades e particularidades ao desenvolvimento, porém os desafios não são para o sujeito, mas para as pessoas (para nós) e para a sociedade, no sentido de buscarmos e criarmos as condições para o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, as quais darão contorno a sua conduta (OLIVEIRA, 2013, p. 3).

Assim, é importante compreendermos em consonância com o escrito acima, que a escola precisa proporcionar um atendimento aos estudantes com deficiência intelectual, que garanta e dê condições a esses indivíduos que possam usufruir de um aprendizado em que os mesmos possam se desenvolver e ampliar as possibilidades de explorar suas experiências para além do espaço escolar.

Aqui neste trabalho de pesquisa trazemos as atividades que objetivam estimular as habilidades de consciência fonológica que são: rimar, aliterar, separar sílabas, jogaes, subtração, adição de sílabas, recitação de poemas, parlendas, transposição de palavras, atividades de escuta, dentre outros, como também os jogos com os sons, são esses os exemplos de atividades que auxiliam no processo de ensino e aprendizado dos estudantes com deficiência intelectual, conforme Morais, 2010:

A natureza metalinguística do conhecimento em questão; variação do nível de consciência envolvido em diferentes habilidades de consciência fonológica ou no modo como os sujeitos as desempenham; a natureza plural e não unitário do que chamamos consciência fonológica; a necessidade de não reduzirmos consciência fonológica a consciência fonêmica e a consciência (MORAIS, 2010, p. 52).

É importante que os docentes desenvolvam atividades que venham contribuir e despertar nos estudantes com deficiência intelectual, o conhecimento das palavras e seus fonemas, mas que estas atividades levem os estudantes para além de conhecer as palavras, praticarem por meio dos sons (conhecendo as sílaba pronunciada), vindo posteriormente a proporcionar atividades de escrita para que esses estudantes com deficiência intelectual possam adquirir êxito nas suas atividades na escola e nos demais ambientes sociais.

Aqui, trazemos alguns exemplos das atividades que realizamos com os alunos com deficiência intelectual, que frequentam as aulas no ambiente da Sala de Recurso Multidisciplinar (SRM) da EEEFM Padre Roma da rede estadual de João Pessoa-PB, vejamos:

Quadro I - Sequência Didática:

SEQUÊNCIA DIDÁTICA
IDENTIFICAÇÃO
Público alvo: Alunos com deficiência intelectual Local: Sala de Recurso Multidisciplinar (SRM)
Duração: 04 aulas (50 minutos cada)
Gênero textual: Poema (Consciência da palavra) Prática social em foco: Poema- Sonhe (Autora: Clarice Lispector)
Objetivo Geral: Apresentar o poema a fim de utilizá-los e explicar a proposta de atividade, assim, os alunos precisam entender a proposta a ser trabalhada em sala de aula, em que o professor irá desenvolver essa atividade com o objetivo de trabalhar o estímulo.
Objetivos específicos: Destacar e introduzir diferentes fonemas nas palavras para que o

professor perceba que os estudantes compreenderam a relação dos sons das palavras, na sua totalidade, quanto os sons iniciais, como também os sons finais.

METODOLOGIA

Aula 1

Desenvolver essa aula com o objetivo de envolver os alunos com atividades que trabalhem a sonoridade, a partir dos diversos sons na medida que o poema: Sonhe (Autora: Clarice Lispector), seja lido por um aluno ou pela professora.

Aula 2

Produção de perguntas direcionadas aos alunos, em que essas perguntas sejam abordadas a questões referentes aos sons emitidos das palavras empregadas no poema lido em sala, como também perguntas referentes à estrutura do poema e o conhecimento que os estudantes têm acerca desse gênero: poema.

Aula 3

Trabalhar a estrutura do poema: Sonhe (Autora: Clarice Lispector), explorando dessa forma, os sons e o nome da letra. Levar os estudantes a identificarem as sílabas das palavras, na sua totalidade.

Aula 4

Apresentar atividades de estímulo auditivo, para que assim os estudantes desenvolvam essa habilidade de escuta e possam compreender e despertar essa competência, para que assim consigam entender as palavras e passem para a escrita.

Aula 5

Desenvolver a audição através da escuta do poema;

Linguagem oral – pronunciar o poema uma para o outro;
Diferenciar os sons das palavras;
Usar fichas de palavras.

AValiação

Os estudantes serão avaliados acontecerá de forma contínua, como: a partir da frequência e participação nas aulas expressa no desenvolvimento das atividades propostas, bem como da produção de atividades de escrita desenvolvidas durante as aulas.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Quadro II - Poema: Sonhe - Clarice Lispector:

*Sonhe com aquilo que você quiser.
Seja o que você quer ser,
porque você possui apenas uma vida
e nela só se tem uma chance
de fazer aquilo que se quer.*

*Tenha felicidade bastante para
fazê-la doce.
Dificuldades para fazê-la forte.
Tristeza para fazê-la humana.
E esperança suficiente para fazê-la
feliz.*

(Clarice Lispector)

Fonte: encurtador.com.br/bnqBI

Após os alunos ouvirem e pronunciarem o poema, a professora pode trabalhar e comentar junto com os alunos o poema no todo:

Quadro III – Poema - Modelo dos possíveis comentários do poema: Sonhe - Clarice Lispector:

- 1- Iniciar com comentários a respeito da importância do poema;
- 2 - Quem é a Clarice Lispector?
- 3- Qual o sentido da palavra SONHE empregado no poema?
- 4- Por que o poema usa verbos no modo injuntivo?
- 5- Levar os alunos a relatarem o que entenderam do poema?
- 7- Perguntar aos alunos se eles conhecem outro poema, se sim, pode compartilhar aqui com a turma;
- 8 - Em seguida foi trabalhado com os estudantes atividades com abordagem referente a consciência fonológica, abaixo temos uma das atividades trabalhadas com os estudantes.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Quadro IV- Poema: Sonhe – C. Lispector com proposta de atividade:**ATIVIDADE:**

1) Agora, vamos escutar com atenção o poema a seguir:

Sonhe com aquilo que você quiser.
Seja o que você quer ser,
porque você possui apenas uma vida
e nela só se tem uma chance
de fazer aquilo que se quer.

Tenha felicidade bastante para
fazê-la doce.
Dificuldades para fazê-la forte.
Tristeza para fazê-la humana.
E esperança suficiente para fazê-la
feliz.

(Clarice Lispector)

Fonte: encurtador.com.br/bnqBI

2) Encontre no poema acima, palavras com a quantidade de sílabas que corresponde a cada número nos respectivos quadrados abaixo:

2	3	5	

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Análise e discussão

Os resultados obtidos nesta pesquisa, vieram contribuir com as práticas pedagógicas desenvolvidas na Sala de Recurso Multidisciplinar (SRM), para que dessa forma, os professores percebam a diferença que essas práticas fazem no processo de ensino e aprendizado dos nossos estudantes com deficiência intelectual. Podemos considerar que ações como essas, vêm para desconstruir conceitos estruturados durante muito tempo a respeito das potencialidades acerca da pessoa com deficiência intelectual.

Compreender a relevância de desenvolver atividades que venham com abordagens referentes à consciência fonológica na Sala de Recurso Multidisciplinar (SRM), para os estudantes com deficiência intelectual, possam construir seus saberes e desenvolver suas habilidades e competências. São ações como estas desenvolvidas nas SRM's, que vêm contribuir com os demais docentes das salas regulares, para que os mesmos possam realizar suas atividades atentando para que o seu aluno com deficiência intelectual possa participar junto com os demais alunos sem deficiência. Pois atividades que trazem abordagens com consciência fonológica em sala de aula, é relevante para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos estudantes.

Os resultados obtidos neste trabalho nos mostram que metodologia e práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente das SRM's, é de suma importância para que os docentes possam envolver os estudantes com deficiência e, estes, tenham um desenvolvimento humanizado, que venham contribuir no seu dia a dia. Portanto, consideramos que essa pesquisa vem contribuir para outras discussões a respeito de uma educação inclusiva de fato.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/lingua-portuguesa-noensino-fundamental-anos-finais-praticas-de-linguagem-objetos-de-conhecimento-e-habilidades>. Acesso em: 20 jun. 2022.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- FIORIN, José Luiz. O dialogismo. In: **Introdução ao Pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006. P.18 -59.
- GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. [S.l.]: Plexus Editora, 1997.
- MORAIS, Artur Gomes. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização** (Locais do Kindle 2474-2476). Autêntica Editora. Edição do Kindle.
- _____. **A Consciência Fonológica de alfabetizando jovens e adultos e sua relação com o aprendizado da escrita**. In: LEAL, TELMA FERAZ. Albuquerque, Eliana Borges Correia, MORAIS, Artur Gomes de. (org.) **Alfabetizar Letrando na EJA: Fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- OLIVEIRA, A. A. S. de. **Deficiência Intelectual sob a perspectiva Vygotskiana**. Revista Deficiência Intelectual • DI Ano 3, Número 4-5 • São Paulo: Instituto APAE DE sp. Janeiro/dezembro 2013.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

A ESTRUTURA POTENCIAL DO GÊNERO (EPG) INTRODUÇÃO DE MONOGRAFIA DA ÁREA DE LETRAS/LINGUÍSTICA¹

SIMÕES, Alex Caldas (IFES)²
SANSÃO, Richardson Saleme (IFES)³

Introdução

Não é novidade que o estudo dos gêneros do discurso tem se desenvolvido amplamente no Brasil e no mundo, em especial a partir da década de 1990, com o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, PCN, 1998) (SOARES, 2004). Os gêneros são, acima de tudo, uma postura teórico-metodológica de trabalho com o texto em sala de aula. Inicialmente foram conceituados como “enunciados relativamente estáveis” (BAKHTIN, 2000), com uma composição, estilo e tema particular. Hoje, entretanto, já são conhecidas outras proposições teóricas que ajudam a entender a complexidade dos gêneros. Vian Jr. (1997), por exemplo, indica três perspectivas de análise dos gêneros: (a) os analistas de Gêneros (Swales, Bhatia e Dudley-Evans), que visam configurar gêneros; (b) os analistas Críticos (Bakhtin, Todorov, Bronckart, Fairclough, Kress), que descrevem com maior ênfase a relação dos gêneros com seus componentes contextuais; e (c) os analistas sistemicistas (Hasan, Martin, Ventola, Eggins, Leckie-Tarry), que também buscam configurar gêneros, mas partindo do contexto de situação e de cultura.

Acreditamos que deve ocorrer no ensino de língua portuguesa, seja no ensino básico ou superior, o ensino explícito de gêneros do discurso. Nesse sentido, entendemos que as abordagens explícitas de

¹ O trabalho apresentado corresponde à revisão de parte do relatório de Iniciação Científica (IC) submetido ao Ifes em 2018. Aqui apresentamos o resultado da pesquisa empreendida, que foi atualizado por nós.

² Pós-doutor em Letras Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Doutor em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); professor do Ensino Médio e Superior no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), campus Venda Nova do Imigrante, alex.simoes@ifes.edu.br

³ Graduado em Licenciatura em Letras-Português pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), EAD, richardisonhistoria@gmail.com

gêneros são “abordagem pedagógicas focada[s] no ensino explícito dos aspectos prototípicos dos gêneros, incluindo as características sintáticas, lexicais, discursivas e retóricas.” (BAWARSCHI; REIFF, 2013, p. 253). De nossa parte, acreditamos que as abordagens sistêmico-funcionais são as mais adequadas para o trabalho com os gêneros. Com essa abordagem, empenhamo-nos em responder a seguinte questão de pesquisa: como instrumentalizar os gêneros discursivos em práticas de ensino? A fim de responder essa importante questão de pesquisa, adotamos aqui a perspectiva estudos cunhada por Hasan (1989).

Em nossa pesquisa, portanto, acreditando que configurar gêneros é uma atividade *sine quo non* para a instrumentalização dos gêneros no ensino, apresentamos os pressupostos Sistêmico-Funcionais de Hasan (1989) na configuração da Configuração Contextual (CC) e da Estrutura Potencial da Introdução das Monografias da área de Letras/Linguística. O estudo se faz pertinente à escrita acadêmica e à pedagogia de gêneros (NAVARRO, 2019).

Com isso, faz-se pertinente a configuração e o estudo dos gêneros acadêmicos escritos por alunos e professores, a fim de descobrirmos como se estruturam os textos e quais são as relações destes com seu contexto de produção. A pesquisa com a escrita de alunos, foco de nosso estudo, tem sido bastante abordada nas pesquisas sobre escritura, seja com alunos dos cursos de humanidades, de ciências exatas ou linguística e educação (CASTRO AZURA & SÁNCHEZ CAMARGO, 2015; ARAÚJO, 2010; LADINO & FERNANDEZ, 2010; MARTÍNEZ HINCAPIÉ, 2015; SOLAR, 2013; NAVARRO & MORIS, 2012). Tais pesquisas são imprescindíveis para que os professores e os alunos (NESI & GARDNER, 2012; THAISS & ZAWACKI, 2006), que desejam conhecer as especificidades de cada gênero de texto, aprimorem as suas práticas acadêmicas e científicas na escrita de textos próprios à sua área.

Na presente pesquisa, investigamos 5 introduções das monografias da área de Letras/Linguística, nossa área de atuação profissional, recolhidas da biblioteca virtual do IFES, o *Pergamum*. Dessa forma, pautados no aporte teórico-metodológico de Hasan (1989), apresentamos a Estrutura Potencial da introdução, bem como sua Configuração Contextual (CC). Consideramos aqui a introdução como uma seção que compõem o gênero monografia. Outros

estudos devem ser empreendidos para descrever o gênero monografia em sua totalidade. Acreditamos, entretanto, que, por sua complexidade, é possível descrever Estrutura Potencial da introdução em separado, como o fazemos aqui.

Revisão de literatura

Nosso trabalho se situa no campo da Linguística de base funcionalista, ao lado de teorias já consolidadas no Brasil, como a Linguística Textual, Linguística Cognitiva e outras. Nesse sentido, a Estrutura Potencial do Gênero (EPG) é uma teoria funcionalista de base sistêmico-funcional cunha por Ruqaiya Hasan e que objetiva a configuração de gêneros do discurso, analisando-os em função de seus elementos de constituição (obrigatórios, opcionais e iterativos) – elementos que correspondem ao que outras correntes teóricas dos analistas de gêneros consideram como estágios de uma Estrutura Esquemática, como apresentado por Martin, ou Movimentos Retóricos de um gênero, como apresentado por Swales.

A teorização de Hasan foi proposta tendo como base as postulações sobre o registro cunhadas por Halliday em sua Gramática. A EPG, portanto, se desenvolveu a partir da Gramática Sistêmico-funcional, assim como diversas teorias sistêmicas, como a Análise Crítica do Discurso, a Teoria de Gênero e Registro, o Sistema de Avaliatividade e a Gramática do Design Visual (CABRAL; FUZER, 2014); e mais recentemente a Pedagogia de gêneros proposta por Rose e Martin (2012).

A EPG é uma corrente de estudos própria que possui um acabou teórico em expansão. Desde 1997, os estudos sistêmico-funcionais brasileiros têm se dedicado à configuração e ao estudo da Estrutura Potencial do Gênero (EPG) (SIMÕES, 2016), teoria difundida e popularizada no Brasil a partir de Motta-Roth e Herbele (2005).

A teoria, dentre outras pesquisas, tem abordado a investigações sobre o estágio supervisionado (SILVA, FAJARDO-TURBIN, 2011; SILVA, 2012, 2013), o editorial de jornal (ANSARY, BABAIL, 2005; 2009), pesquisas sobre a escrita acadêmica (NAVARRO, SIMÕES, 2019), redação de vestibular ou texto dissertativo argumentativo (IKEDA, DA SILVA, DA SILVA, 2019) e dos gêneros dos quadrinhos (SIMÕES, 2021). Cabe salientar que a teoria também é

vista também sendo utilizada como método de pesquisas para análise de pacientes com Lesões Cerebrais Traumáticas (TOGHER, HAND, 1999; TOGHER, MCDONALD, CODE, GRANT, 2004). Nesse sentido, a EPG vem se consolidando como uma teoria de descrição da linguagem relevante e atual no campo dos estudos dos textos falados, escritos e multimodais.

Referencial teórico

A configuração de gêneros de base sistêmico-funcional de Ruqaiya Hasan tem origem nas postulações de Halliday, ao final da década de 1980. Ela expande às teorizações de Halliday, ao estudar o conceito de gênero numa perspectiva sistêmico-funcional, que dialoga, ainda que indiretamente, com as postulações do autor. Para Hasan (1989), o contexto influi sobre as estruturas do texto e vice-versa. Essa influência é tamanha que é possível, de posse de um texto inscrito em um contexto de situação e de cultura particular, prever as estruturas do contexto que o instanciaram; ou ainda, de posse de um contexto, prever as estruturas do texto que serão realizadas. Logo, para a pesquisadora “texto e contexto estão intimamente relacionados” (HASAN, 1989, p. 52).

Com esta tese em destaque, Hasan (1989) postula o conceito de Configuração Contextual (CC). “Uma Configuração Contextual é um conjunto específico de valores que realizam campo [que descreve o que acontece com a linguagem em uso], relação [que descreve a relação entre os participantes do discurso] e modo [que descreve o modo de uso da linguagem].” (HASAN, 1989, p. 55). De posse de uma CC podemos prever que elementos da estrutura do texto devem ocorrer (seus elementos obrigatórios), que elementos do texto podem ocorrer (seus elementos opcionais) e se há possibilidade desses elementos surgirem de forma iterativa (seus elementos iterativos), ou seja, mais de uma vez em um lugar (ou variados lugares) num mesmo texto.

A partir da Configuração Contextual (CC) emergem valores específicos que se expressam verbalmente por meio de elementos obrigatórios, opcionais e iterativos. A expressão verbal de uma CC é definida por Hasan (1989) como Estrutura Potencial do Gênero (EPG). São os elementos obrigatórios de uma EPG que configuram um

gênero do discurso. Nessa concepção o gênero é visto como um processo definido em termos de componentes linguísticos, “com componentes ordenados de maneira sequencial [ordem], mas também com possibilidade de iteração [ou seja, com possibilidade de repetição em um mesmo exemplar], opcionalidade [frequência] e domínio de ordem [hierarquia]” (CIASPUCIO, 2005, p. 37).

O conceito de gênero de Hasan (1989), portanto, é de motivação semântica, onde as estruturas dos textos, sejam elas verbais ou não verbais, são realizadas em função de fatores contextuais (MORIS; NAVARRO, 2007). Logo, o ponto de partida para configuração do gênero é seu potencial semântico. Parte-se dos valores configurados pelo Campo, Relação e Modo para realização da Configuração Contextual, que se expressa verbalmente na Estrutura Potencial do Gênero (EPG).

Para configurarmos um gênero, portanto, seguimos os seguintes passos teórico-metodológicos:

P O T E N C I A L S E M Â N T I C O	CC	Composição da EPG	Designação	Perguntas de investigação
	Campo Realizam →	Elementos OBRIGATÓRIOS	Aqueles que <i>devem</i> ocorrer.	Para CC: O que acontece com a linguagem em uso? Para EPG: O que se repete em todos os exemplares do corpus?
	Relação e Modo Realizam →			Elementos OPCIONAIS

				Para EPG: O que somente às vezes surge nos exemplares do <i>corpus</i> ?
		Elementos ITERATIVOS	Aqueles que <i>podem ocorrer com certa frequência.</i>	Para CC: Quais os modos de organização da linguagem no discurso? Para EPG: Que estágios opcionais se repetem mais de uma vez e em variadas posições em um mesmo exemplar de nosso <i>corpus</i> ?

Tabela 1 – Composição da CC e EPG: designação, conceitos e metodologias de análise.

Fonte: adaptado de Simões (2018, p. 156).

De posse de tais instrumentos teórico-metodológicos desenvolvidos por Hasan (1989) é possível configurar qualquer texto, seja ele apresentado por meio de um gênero discursivo escrito, oral ou multimodal. Aqui, aplicaremos, a teorização de Hasan nas introduções de monografias da área de Letras/Linguística.

Abordagem metodológica

Nossa pesquisa se caracteriza como qualiquantitativa, cujo método é a análise de textos (SILVERMAN, 2009). Nosso corpus de pesquisa é composto por monografias da área/Linguística escritas por alunos de graduação dos cursos de Letras dos *campi* do IFES (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo) no período entre 2014 e 2017 e publicadas no Sistema *Pergamum*⁴. A partir deste corpus inicial (20 monografias), selecionamos de forma aleatória as 5 dessas monografias. As introduções ficaram assim organizadas:

Corpus	Identificação	Número de palavras total da introdução	Número de palavras totais da monografia	Tema
1	C01	470 (4,8% do TCC)	10.986	Análise de variação estilística na concordância nominal de número.
2	C02	456 (4,4% do TCC)	10.661	Estratégias argumentativas no discurso político presente em jornais impressos.
3	C03	1049 (7,4% do TCC)	14.256	Fanfictions e escrita colaborativa em sala de

⁴ É um repositório recente no IFES, em especial nas monografias do curso de Letras.

aula.				
4	C04	924 (7,1% do TCC)	12.983	Discurso da imprensa sobre a reforma agrária.
5	C05	470 (4,8% do TCC)	11.054	Estudos sociofonéticos sobre a variação gay- hétero.

Tabela 2 – Monografias analisadas e seus respectivos temas
Fonte: Elaboração dos autores

Uma vez reunidos os textos, analisamos, primeiramente, a sua Configuração Contextual (CC), incluímos aqui a análise formal (tamanho, número de palavras, etc.) e a sua enunciação. Depois descrevemos a Estrutura Potencial (EPG) de cada seção de Introdução. Toda a análise foi realizada por meio do aporte teórico-metodológico das teorias de Hasan (1989), que descreve como configurar as relações indissociáveis entre texto e contexto.

A Estrutura Potencial da Introdução e sua Configuração Contextual

Configuração Contextual (CC)

O potencial semântico da introdução de uma monografia da área de Letras/Linguística possui como CC, as seguintes variáveis: (a) *campo*, que apresenta a estrutura inicial de uma pesquisa individual sobre um problema específico da área de Letras/Linguística, seus objetivos e considerações iniciais; (b) *relação*, que se estabelece entre aluno e professor – aqui o professor possui hierarquia sobre o Aluno; há uma distância social entre eles quase mínima –; e (c) *modo*: A linguagem verbal é constitutiva do texto, o canal é gráfico, o meio de realização do texto é escrito.

Do corpus analisado, constamos que a introdução possui em média 674 palavras, sendo a mediana 570 palavras. Em média, a introdução ocupa 5,7% do texto da monografia. É uma seção curta, mas retórica e complexa. Como podemos observar abaixo, sua enunciação é, em sua maior parte, realizada por metonímias.

TIPO DE ENUNCIÇÃO E MONOGRAFIAS	METONÍMIA	AGENTE DA PASSIVA/PARTÍCULA “SE”	INFINITIVO/GERÚNDIO/PARTICÍPIO	PRIMEIRA PESSOA (PLURAL/SINGULAR)
INTRODUÇÃO DAS MONOGRAFIAS DE LINGUÍSTICA				
C01	02	00	02	14
PORCENTAGEM	11,11%	0,0%	11,11%	77,77%
C02	04	09	02	00
PORCENTAGEM	26,66%	60,0%	13,33%	0,0%
C03	25	01	01	11
PORCENTAGEM	65,78%	2,63%	2,63%	28,95%
C04	11	03	02	00
PORCENTAGEM	68,75%	18,75%	12,5%	0,0%
C05	11	01	03	09
PORCENTAGEM	45,83%	4,16%	12,5%	37,5%
TOTAL	53	14	10	34

LINGUÍSTICA	47,75%	12,62%	9,0%	30,63%
-------------	--------	--------	------	--------

Tabela 3 – Análise das enunciações

Fonte: Elaboração dos autores

Como pode-se observar, nas enunciações das Introduções de Linguística, 47,75% (53 ocorrências) são realizadas por metonímia, o que nos parece distanciar o autor dos dados apresentados. Como exemplo disso, podemos observar o trecho seguinte:

Com o apontamento de que o texto jornalístico não é imparcial como muitas empresas de comunicação defendem e com a apresentação, a partir do conteúdo analisado, da construção de um discurso sobre a reforma agrária, este trabalho pode colaborar na formação de leitores capazes de perceber as possíveis tentativas de manipulação da opinião de determinado(s) grupo(s) de pessoas (Co4 – trechos de metonímia).

O uso de metonímia tende a distanciar o autor de sua enunciação. Ao que parece, essa é uma tendência da monografia na área de Letras/Linguística. Há, portanto, o uso de estratégias de despersonalização, algo próprio das ciências exatas, como por exemplo nas monografias e teses de doutorado em engenharia elétrica (NAVARRO, SIMÕES, 2019).

Estrutura Potencial da Introdução

A partir da CC emergem valores que resultam na seguinte Estrutura Potencial:

CP↔[^]OB[^](HI)↔[^](RP)[^](JU)↔[^](FT)[^]ME↔[^]OT⁵

⁵ O símbolo ↔ faz referência aos itens iterativos, aparecendo na frente dos elementos que, além de obrigatórios ou opcionais, também são classificados como iterativos. Já o símbolo [^] funciona apenas como um separador entre os códigos.

Figura 1 – Estrutura Potencial das Introduções de Linguística
 Fonte: Elaboração dos autores

Segundo a qual podemos distribuir da seguinte maneira:

Elementos Obrigatórios da EPG (destacados em negrito, cuja frequência está entre 80% e 100%)	Elementos Opcionais da EPG (destacados em parênteses, cuja frequência está abaixo de 80%)	Elementos Iterativos da EPG⁶ (destacados com o sinal ↔), que surge mais de uma vez no corpus)
Objetivo (OB) - 80% Organização do Texto (OT) - 100%	Relevância da Pesquisa (RP) - 20% Fundamentação Teórica (FT) - 60%	Contexto da Pesquisa (CP) - 100% Hipótese (HI) - 40% Justificativa (JU) - 40% Metodologia (ME) - 80%

Tabela 4 – Descrição dos Elementos da EP da Introdução de Monografia da área de Letras/Linguística
 Fonte: Elaboração dos autores

A partir da Estrutura Potencial das Introduções de Linguística acima, podemos entender que:

- A produção do texto inicia-se com a realização do *Contexto de Pesquisa (CP)*. Este elemento pode-se realizar em outros lugares do texto.
- Em seguida, deve-se realizar o *Objetivo (OB)*, em local fixo.
- Após o *OB* pode-se realizar a *Hipótese (HI)*. Este elemento pode-se realizar em outros lugares do texto.
- Após a *HI* pode-se realizar a *Relevância da Pesquisa (RP)*.

⁶ Os elementos iterativos, apesar de serem obrigatórios ou opcionais, são alocados prioritariamente nessa categoria.

- Depois da RP pode-se realizar a *Justificativa (JU)*. Este elemento pode-se realizar em outros lugares do texto.
- Após a JU pode-se realizar a *Fundamentação Teórica (FT)*.
- Após a FT deve-se realizar a *Metodologia (ME)*. Este elemento pode-se realizar em outros lugares do texto.
- Por fim, deve-se realizar a *Organização do Texto (OT)*.

A Estrutura Potencial é apresentada por meio do sistema de siglas e símbolos, como o fizemos acima. Passemos agora a discutir o valor de cada elemento.

Elementos Obrigatórios

A EP da introdução possui dois elementos obrigatórios, os Objetivos (OB) e a Organização do Texto (OT). Ambos possuem alta frequência no *corpus*. O primeiro surge em 80% (4 exemplares) do *corpus*, e o segundo em 100% (5 exemplares). Ambos surgem apenas uma vez na introdução. Os objetivos surgem como aquilo que a pesquisa pretende alcançar, expresso em forma de verbos de ação, como no exemplo: “É com a expectativa de enveredar por possibilidades como a supracitada que propomos, neste trabalho, analisar a variação estilística na concordância nominal de número realizada por um mesmo falante em diferentes contextos comunicativos.” Fonte: (Co1, Objetivos).

A Organização do Trabalho (OT), por sua vez, consiste na descrição de como o trabalho foi organizado. Há a indicação de quais seções possui o trabalho e que temas aborda cada parte. Como exemplo temos:

O texto que aqui apresentamos será dividido em cinco seções. Após os objetivos da pesquisa (1), exporemos a fundamentação teórica (2) e nossa metodologia de pesquisa (3). Prosseguiremos com resumos detalhados dos relatos de pesquisa em foco (4) e, por fim, analisaremos tais experiências fazendo considerações acerca de suas opções teórico-metodológicas (Co5 – Organização do Trabalho).

A OT surge ao final do texto. Como apresentado acima, surge em estruturas de enumeração, apresentando a ordem e os temas a serem tratados.

Elementos Opcionais

Como elementos opcionais temos a Relevância da Pesquisa (RP) e a Fundamentação Teórica (FT). Ambos são considerados opcionais: RP com 20% (1 exemplar) de frequência no *corpus*; e FT com 60% (3 exemplares). Na RP, os autores preocupam-se em destacar as razões ou os motivos que justificam os trabalhos que irão discutir. Eles afirmam, sugerem e justificam como sua pesquisa pode ser útil a outros estudos. O trecho a seguir exemplifica esse elemento:

Com o apontamento de que o texto jornalístico não é imparcial como muitas empresas de comunicação defendem e com a apresentação, a partir do conteúdo analisado, da construção de um discurso sobre a reforma agrária, este trabalho pode colaborar na formação de leitores capazes de perceber as possíveis tentativas de manipulação da opinião de determinado(s) grupo(s) de pessoas (Co4, Relevância da Pesquisa, destaques nosso).

Fica claro no trecho acima, por meio de nossos destaques em sublinhado, a forma como o autor demonstra a importância de sua pesquisa e quais as contribuições dela para os leitores. Na Fundamentação Teórica (FT), os autores apresentam, por meio de síntese e/ou citações diretas e indiretas, obras e outros estudiosos que fundamentarão o trabalho produzido, dando atenção àqueles que formam a base teórica ou conceitual dos temas propostos. Dois trechos do *corpus* analisados, abaixo, exemplificam esse elemento:

Para conduzir esta pesquisa, adota-se o instrumental teórico elaborado por uma das linhas de pesquisa da linguística, a Análise do Discurso, em especial, a AD francesa, com base

principalmente em Charaudeau (Co2 – Fundamentação Teórica, destaques nosso).

Ao longo de nosso trabalho, nos baseamos nos relatos de Labov (2001) e Bell (2001) para entender a interface sociolinguística do fenômeno; e para compreender as relações entre gêneros e identidades, no posicionamento teórico de Lewis (2012) e na retomada histórica dos estudos brasileiros em gênero de Rago (1998) (Co5 – Fundação Teórica, destaques nosso).

A Fundamentação Teórica demonstra a indicação de áreas de estudo e autores principais. No *corpus* Co2, há destaque para Charaudeau; no *corpus* Co5, há destaque para Labov e Bell, bem como Lewis e Rago.

Elementos Iterativos

Os elementos iterativos são elementos opcionais ou obrigatórios especiais. Eles são usados como um recurso para construção textual, logo surgem mais de uma vez no texto. Na introdução das monografias temos dois obrigatórios, o Contexto da Pesquisa (CP) e a Metodologia (ME), e dois opcionais, a Justificativa (JU) e a Hipótese (HI).

O Contexto de Pesquisa (CP) surge em 100% do corpus (5 exemplares), em variados lugares. Esse elemento estabelece relações diretas ou indiretas da pesquisa proposta com outras temáticas, pesquisas ou contextos sociais, como destacamos em sublinhado no trecho abaixo. É o CP que torna pertinente os resultados da pesquisa proposta. Dessa forma, aqui o autor trata de temas ou pesquisas afins, predecessoras ou contemporâneas, que conduzem à necessidade de entendimento do que o próprio trabalho objetiva esclarecer e que confirmam as realidades sociais pelas quais se justificarão as perguntas da pesquisa. No trecho abaixo, por exemplo, temos essas características:

Os meios de comunicação desempenham a importante função de veicular informação, a fim de deixar as pessoas atualizadas sobre os principais fatos que ocorrem no dia a dia. A internet é

uma ferramenta indispensável para divulgar informações e promover a interação entre as pessoas, e o computador é considerado a invenção mais revolucionária criada pelo homem (C02 – Contexto de Pesquisa).

A Metodologia (ME) surge em 80% do corpus (4 exemplares), em lugares variados. Como a própria nomenclatura dessa estrutura deixa claro, sua função no texto é descrever as metodologias e os métodos utilizados no estudo proposto para que os objetivos sejam atingidos e, conseqüentemente, os resultados sejam alcançados.

Na Introdução, tal estrutura aparece de forma abreviada, afinal haverá uma seção própria que discutirá o assunto. O trecho abaixo exemplifica esse elemento iterativo:

Essa pesquisa qualitativa segue duas etapas. A primeira pauta-se na análise bibliográfica de livros, artigos, sítios eletrônicos, etc. para embasar a pesquisa sobre produção de textos, fanfiction e mediação educativa em sala de aula. A segunda trata-se de uma abordagem empírica na qual pretendemos aplicar a sequência didática sobre produção de fanfiction em uma escola pública de Ensino Médio da Grande Vitória. A pesquisa bibliográfica não segue uma etapa específica, ela será o ponto de partida e permeará todo o processo investigativo. Quanto à pesquisa empírica, terá as seguintes etapas: 1) contato inicial com a escola e com alunos; 2) elaboração de uma sequência didática para ser trabalhada com os alunos da escola; 3) registro do desenvolvimento da SD para compor os dados e 4) descrição e análise dos resultados (C03 – Metodologia, destaques nosso).

A metodologia também é fundamental para construção da credibilidade científica do texto, ao tratar da caracterização da pesquisa (qualitativa ou quantitativa), do método (aqui a pesquisa bibliográfica) e de todo caminho que foi trilhado – os passos ou etapas –, da pesquisa até as discussões finais do trabalho.

A Hipótese (HI) é um dos elementos iterativos opcionais presentes na Introdução da Monografia. Ele surge em 40% do corpus (2 exemplares), em lugares variados. HI constitui-se em afirmações

provisórias sobre os resultados que podem ser alcançados a partir da realização da pesquisa. Ela pode ser confirmada ou não a partir de sua verificação. Ambos resultados, são considerados válidos para a ciência.

Contudo, como levar as fanfictions para o ambiente da sala de aula? Supomos que seja possível criar caminhos para mediar essa produção ficcional, aliando escola e tecnologia, de forma que construir uma fanfiction não seja apenas a produção de mais um texto digital. [...] E, nesse movimento, supomos que as fanfictions (ficção de fã) podem contribuir de forma significativa na habilidade de escrita dos usuários, se forem trabalhadas nas escolas, exatamente por se tratar de uma escrita relacionada aos gostos pessoais, e dar aos usuários mais liberdade para escrever (Co3 – Hipóteses).

A Justificativa (JU) ocorre em 40% do corpus (2 exemplares), em variados lugares. Na JU, os autores procuram, de forma resumida, defender os motivos ou razões teóricas ou práticas para a realização de sua pesquisa. Ela também determina se, de fato, a monografia pode se fazer útil à ciência de sua área e/ou à sociedade.

Em um país onde a distribuição da posse da terra entre seus cidadãos está entre as piores do mundo, a questão fundiária deve assumir relevância social no âmbito da sociedade. Assim, a escassez de análises do discurso da imprensa abordando especificamente esse tema reforça a importância do objeto deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e sua consecução em termos de pesquisa e de uma possível publicação futura. Daí seu caráter relevante (Co4, Justificativa, destaques nosso).

É perceptível como os autores buscaram na JU demonstrar a importância e os motivos que levaram seu estudo a ser colocado em prática, enaltecendo sua importância diante do tema proposto, como destacamos em sublinhado.

Uma vez discutido a CC e EP das introduções de Letras/Linguística, passemos, ao final, às nossas considerações finais sobre o assunto.

Conclusão

A pesquisa empreendida descreve a Estrutura Potencial (EP) da Introdução no gênero Monografia do curso de Letras/Linguística. A discussão se situa na área da escrita acadêmica e da pedagogia de gêneros. Ao atuar na configuração de gêneros acadêmicos de alunos, favorece o reconhecimento, pelos professores, das estruturas textuais de maior relevância para o texto, o que favorece a construção de práticas pedagógicas pertinentes à escrita do ensino superior. Pautados no aporte teórico-metodológico da sistêmica Hasan (1989), configuramos a EP e sua Configuração Contextual (CC).

Nas introduções, temos a realização de: (a) campo, que apresenta a estrutura inicial de uma pesquisa individual sobre um problema específico da área de Letras (Linguística ou Literatura), seus objetivos e considerações iniciais; (b) relação, que se estabelece entre aluno e professor, onde o professor possui hierarquia sobre o aluno – eles possuem uma distância social quase mínima; (c) modo, onde a linguagem verbal é constitutiva, o canal é gráfico, o meio de realização do texto é escrito.

Da CC, emerge a Estrutura Potencial (EPG), nessa ordem: Contexto de pesquisa, Objetivos, Hipótese, Relevância da Pesquisa, Justificativa, Fundamentação Teórica, Metodologia e Organização do Trabalho. Nosso estudo, portanto, se faz relevante para a didática da escritura do ensino superior e orienta de forma precisa o que deve-se ensinar das Introduções das monografias aos alunos de Letras, sua EPG.

Referências

- ANSARY, H; BABAIL, E. A cross-cultural analysis of English newspaper editorials: A systemic-functional view of text for contrastive rhetoric research. **RELC Journal**, v. 40, n. 2, p. 211-249, 2009.
- ANSARY, H; BABAIL, E. The generic integrity of newspaper editorials. **RELC Journal**, v. 36, n. 3, p. 271-295, 2005.
- ARAÚJO, A. D. Práticas discursivas em conclusões de teses de doutorado. **Linguagem em (Dis)curso** - LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 447-462, set./dez. 2006.

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 277-326.
- BAWARSHI, Anis S; REIFF, Mary Jo. **Gêneros: história, teoria, pesquisa, ensino**. Tradução Benedito Gomes Bezerra. 1ed. São Paulo: Parábola, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Brasília: MEC, 1998.
- CABRAL, S. R. S; FUZER, C. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. 1ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.
- CASTRO AZUARA, M. C.; SÁNCHEZ CAMARGO, M. (2015). Escribir en la universidad: la organización retórica del género tesina en el área de humanidades. **Perfiles Educativos**, XXXVII (148), 50-67.
- CIAPUSCIO, G. La noción de género en la Lingüística Sistémico Funcional y en la Lingüística Textual. **Revista Signos**, vol. 38, n 57, 2005. p. 31-48.
- GARCÍA NEGRONI, M. M. (2008). Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. **Signos**, 41(66), 5-31.
- HASAN, R. The structure of a text; the identity of text. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University press, 1989. p. 52-73.
- IKEDA, S. N; DA SILVA, S; DA SILVA, P. Estrutura e textura de texto dissertativo-argumentativo para alunos do Ensino Médio – Um enfoque sistêmico-funcional. **Polifonia**, v. 26, n. 44, p. 81-101, 2019.
- LADINO, M. T; FERNÁNDEZ, G. B. La organización retórica del marco referencial en tesis de trabajo social. **ALPHA**, p. 169-184, n.35, 2012.
- MARTÍNEZ HINCAPIÉ J. D. El género Tesis Doctoral de Historia y Física: descripción y variación retórico-funcional. In: G. Parodi & G. Burdiles Fernández (Eds.). **Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: géneros, corpus y métodos**. Santiago de Chile: Ariel, 2015. p. 113-152.
- MORIS, J. P; NAVARRO, F. **Registro y género: cómo entiende la Lingüística Sistémico-Funcional las clases estables de textos**. In: *Revistas Texturas* 1 (11), 67-85. 2011.
- MOTTA-ROTH, D.; HERBELE, V. M. O conceito de “estrutura potencial do gênero” de Ruqaiya Hasan. In: MEURER, J. L; BONINI, A; MOTTA-

- ROTH, D. (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 12-28.
- MOTTA-ROTH, D.; HERBELE, V. M. O conceito de “estrutura potencial do gênero” de Ruqaiya Hasan. In: MEURER, J. L; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 12-28.
- NAVARRO, F.; SIMÕES, A. C. Potencial de Estructura Genérica en tesis de ingeniería eléctrica: Contrastes entre lenguas y niveles educativos. **Revista signos**, Valparaíso, Chile, v. 52, n. 100, p. 306-329, 2019.
- NAVARRO, Federico. Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 35, 2019.
- NESI, H; GARDNER, S. (2012). **Genres across the Disciplines**. Student Writing in Higher Education. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.
- ROSE, D; MARTIN, J. R. Learning to write, **Reading to learn**: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School. Londres: Equinox, 2012.
- SILVA, W. R. Escrita do gênero relatório de estágio supervisionado na formação inicial do professor brasileiro. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 171-195, 2013.
- SILVA, W. R. Proposta de análise textual-discursiva do gênero relatório de estágio supervisionado. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 28, n. 2, p. 281-305, 2012.
- SILVA, W. R; FAJARDO-TURBIN, Ana Emília. Relatório de estágio supervisionado como registro da reflexão pela escrita na profissionalização do professor. **Polifonia**, v. 18, n. 23, p. 103-127, 2011.
- SILVERMAN, David. **Interpretações de dados qualitativos**: métodos para análise de entrevistas, textos e interações. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- SIMÕES, A. C. **A Estrutura Potencial do Gênero (EPG) e o ensino explícito de gêneros do discurso: a configuração dos gêneros de tiras e o ensino de língua portuguesa**. 2018. 359 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- SIMÕES, A. C. El estado de arte de la teoría de Ruqaiya Hasan: ¿dónde están las pesquisas sobre el Potencial de Estructura Genérica (PEG)? **Texturas**, Argentina, n. 15, p. 83-96, 2016.

- SIMÕES, A. C. Estrutura Potencial do Gênero (EPG) e Multimodalidade: a configuração do gênero tira cômica seriada. **Organon**, v. 36, n. 71, p. 177-198, 2021.
- SOARES, M. Prefácio. In: COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. 2.ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 7-9.
- SOLAR, Iván Jara. Descripción funcional de introducciones de tesis doctorales en las disciplinas de química y lingüística. In: **Onomázein**, núm. 28, p. 72-87, diciembre, 2013.
- THAISS, C. J; ZAWACKI, T. M. (2006). **Engaged Writers and Dynamic Disciplines: Research on the Academic Writing Life**. Portsmouth, NH: Boynton/Cook, 2006.
- TOGHER, L.; HAND, L. The macrostructure of the interview: Are traumatic brain injury interactions structured differently to control interactions?. **Aphasiology**, v. 13, n. 9-11, p. 709-723, 1999.
- TOGHER, L; MCDONALD, S; CODE, C; GRANT, S. Training communication partners of people with traumatic brain injury: A randomised controlled trial. **Aphasiology**, v. 18, n. 4, p. 313-335, 2004.
- VIAN JR, O. **Conceito de gênero e análise de textos de vídeos institucionais**. São Paulo, 1997. 129f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

DINÂMICAS INVENTIVAS: MEMÓRIA, PERCEPÇÃO E MISTIÇAGEM ¹

TRAGTENBERG, Lucila (PUC-SP)²

RAUBER, Rogério (PUC-SP)³

Introdução

Memória e percepção possuem uma complexidade evidenciada nas mestiçagens entre artistas, poéticas, histórias⁴ da arte e fruidores. Tais inter-relações formam o sistema de arte, um rizoma com diversificadas configurações tempoespaciais, (biológicas e culturais) onde artistas atuam, afetados e afetantes de uma complexidade de influências e demandas. Recebendo induções e repertório (poético, material e procedimental) do sistema de arte, as/os artistas disponibilizarão seu trabalho, que poderá ser incorporado, rejeitado ou ignorado. Caso incorporado, provocará transformações rizomáticas, influenciando outras poéticas e, a partir de então, reverberando em atividades direta ou indiretamente ligadas à arte, como *design*, arquitetura, paisagismo, urbanismo, moda, comunicação, culinária e mesmo no comportamento social. Tantas singularidades imaginativas, afetivas, sensoriais, memoriais e perceptivas constituem as “dinâmicas inventivas”. É o termo que propomos em substituição ao usual “processo criativo”.

¹ Este texto reescreve, revisa, recontextualiza, rearticula, atualiza, expande e complexifica nossa primeira reflexão sobre o tema, publicada no artigo “Percepção e Memória nos Processos de Criação Artística”, apresentada no 26º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas: Memórias e Invenções (2017) e publicada nos anais do evento.

² Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Universidade Estadual de Santa Catarina, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP. Líder do Grupo de Pesquisa Criação, Transcrição e Voz da PUC-SP. E-mail: lucilatragtenberg@gmail.com.

³ Doutor e mestre em artes visuais pelo Instituto de Artes da UNESP. Bolsista Capes no mestrado e doutorado e Capes-Print no doutorado-sanduíche na Universidade de Granada (Espanha). É artista-pesquisador do Grupo L.O.T.E. (Lugar, Ocupação, Tempo, Espaço) da UNESP, e do Grupo de Pesquisa Criação, Transcrição e Voz da PUC-SP. E-mail: rauber1960@gmail.com. “O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001”.

⁴ A expressão “a história da arte”, no singular, costuma se referir à narrativa hegemônica, eurocentrista e estadunidense. Por conta de suas contaminações imperialistas, optamos pelo uso deste termo no plural, apontando para a multipolaridade global e para o respeito às diversas narrativas.

“Dinâmicas inventivas” versus “processo criativo”

Bastante naturalizada no sistema de arte, a palavra “processos” tem uma dubiedade que sugere tanto processamento como processualidade. Segundo a professora e pesquisadora Virgínia Kastrup “processamento evoca a concepção de conhecimento pautada na teoria da informação”, na qual “a pesquisa é entendida e praticada como coleta e análise de informações” (KASTRUP, 2015, p. 58). Ora, esta não é prática em nosso campo de conhecimento, mas a do modelo cognitivista, aplicável às chamadas “ciências duras” e atividades a elas relacionadas (engenharias, administração, etc.). Nosso campo demanda intensa produção de subjetividade. Por outro lado, “processo” também evoca uma linearidade, uma superação de etapas. Em arte, ao contrário do que ocorre em ciência, não há superações de conhecimentos, mas uma contínua retroalimentação. Seja entre períodos históricos, seja entre práticas e teorias artísticas. Assim, em nossa tese de doutorado (RAUBER, 2021), propomos a substituição do termo “processo” por “dinâmicas”, que sugere algo menos teleológico e pragmatista e mais afim com a complexidade do trabalho artístico.

Quanto ao termo “criativo”, nossa pesquisa também avaliou que é uma expressão “contaminada por vetores alheios e mesmo hostil às especificidades do nosso campo de conhecimento” (RAUBER, 2021, p. 197). As pesquisas sobre criatividade ganharam repercussão a partir da década de 1950, segundo Virgínia Kastrup. Sobretudo nos EUA, atendendo interesses da indústria armamentista e de produtos descartáveis, cujas características de produção tornaram necessária a contratação de pessoas “criativas”:

[...] tais estudos caracterizam-se por uma certa maneira de colocar o problema da criação. Por situar-se na vertente técnica ou psicométrica da psicologia, a investigação da criatividade é indissociável de uma perspectiva instrumental. A criatividade é uma habilidade, um desempenho. Ela é entendida como estando a serviço da solução de problemas e, portanto, da inteligência, atuando aí apenas como um fator de divergência em relação às soluções habituais (KASTRUP, 1999, p. 17-18).

Portanto, “criatividade” é um termo com características produtivistas, contrárias à vocação humanista da arte, o que faz Virgínia Kastrup colocar sob suspeita as pesquisas com tal denominação. Apoiada nos estudos do filósofo francês Henri Bergson, a autora sustenta que a falha nas abordagens sobre criatividade é lhe atribuir duas funções: de um lado, desempenho; de outro, solução de problemas. Ora, o desempenhar pelo desempenhar ou o colocar-se para solucionar problemas já dados, seria restringir a “liberdade de criação”, justo na sua essencialidade. Enquanto para Bergson criação é criação de problemas, as pesquisas sobre “criatividade” nem sempre apontam para esta natureza questionadora. Ao menos não a ponto de evidenciar seu potencial de risco aos poderes estabelecidos. E assim “acabam por subsumir a função de criação, em sua natureza imprevisível, a uma finalidade bem determinada, a solução de problemas” (KASTRUP, 1999, p. 20). Por outro lado, a invenção “consiste num movimento de problematização das formas cognitivas constituídas” (KASTRUP, 1999, p. 17). Colocar questionamentos ao status quo pode gerar consequências imprevisíveis. Este é, exatamente, o potencial revolucionário da arte.

A partir desta sugestão da autora, adotamos a palavra “invenção”, por ser mais descontaminada dos vícios aqui expostos. Invenção comumente se refere a algo desenvolvido com muita pesquisa, sem as contaminações místicas da concepção de epifania e demais mitos sobre origens divinas ou essencialidades. A palavra invenção sugere dedicação intelectual, disciplina, inconformidade com o estabelecido, abertura às surpresas. Por outro lado, é fato reconhecido que ela se faz, muitas vezes, em oposição ao produtivismo imediato e ao autoritarismo de plantão.

Vale ressaltar que propor mudanças de palavras não se trata de uma panacéia. Uma renomeação habilita novas miradas, viabilizando abordagens alternativas, provavelmente mais coerentes com nosso campo de conhecimento.

Percepção artística e memória afetiva

Para a professora e pesquisadora Cecília Salles a *percepção*

artística é compreendida como transformação “criativa”. Embora ainda empregando o termo “processo criativo”, suas pesquisas aportam questões importantes. Segundo a autora, na mediação que o artista estabelece com as redes nas quais está imerso, a *percepção artística* apresenta aspectos de qualidade sensível e de inferencialidade:

[*percepção artística*.:] Atividade criadora da mente humana, que é uma **ação transformadora**. [...] As percepções interagem com a experiência passada, portanto, **não é** (sic) **divorciada** (sic) **da memória**. As sensações têm **papel amplificador**, permitindo que certas percepções fiquem na memória (SALLES, 2010, p. 23, grifos nossos).

Podemos entender a *percepção artística* como uma abordagem perspectivista, isto é, viabiliza miradas a partir de diversos pontos de vista, desarticulando pontos de vista viciados e ineficazes. Resignificando a “realidade nua e crua”, estabelecendo vínculos poéticos e instabilizando o senso comum, as/os artistas: 1) agregam qualidades sensíveis à vida e ao ambiente, garantindo potência às renovadas visões de mundo; 2) enraizam tais visões de mundo no tempo-espaço (memória); 3) qualificando tais visões, lhes permitem aprimorar sua condição de ferramentas cognitivas e, portanto, de diferenciais importantes para nosso ser/estar no mundo.

Entre as características cognitivas da *percepção artística* está a *memória afetiva*, conceituada por Jean-Yves e Marc Tadié como “aquela que nos faz experienciar, à evocação de uma lembrança, um sentimento, uma impressão, uma sensação.”⁵ (TADIÉ, 1999, p. 177) Ora, as dinâmicas inventivas são ativadoras sensitivas e cognitivas. Haveria um mutualismo (relação benéfica para ambas as partes) entre *percepção artística* e *memória afetiva*? Cecilia Salles aponta uma possível resposta:

A criação, como um processo em rede, destaca o **estabelecimento de relações**; no entanto, para compreender melhor o ato criador, interessa-nos a **natureza destes vínculos**,

⁵ Tradução nossa. No original: “La mémoire affective est celle qui nous fait éprouver, à l'évocation d'un souvenir, un sentiment, une impression, une sensation.”.

que podem ser observados sob o ponto de vista das **singularidades das transformações** operadas. Essas transformações acontecem nos modos como se dá a **percepção do artista**, nas **estratégias da memória**, nos **procedimentos artísticos** agindo sobre as matérias-primas e na **força da imaginação**. (SALLES, 2010, p. 26, grifos nossos).

A *percepção artística* demandaria, então, uma interação constante com a *memória afetiva*. Tanto a do artista como a do fruidor. Jean-Yves e Marc Tadié especificam um tipo de *memória afetiva*: a *memória sensitiva*. Provocando sensações emergentes de outras, a *memória sensitiva* se manifesta até mesmo sem qualquer lembrança consciente do momento na qual foi vivenciada. É pura sensação manifestada. Sensação de algum momento anterior que, como transpondo o tempo-espaço, é experienciada de modo similar àquele momento. Assim, tem presencialidade inequívoca. Não como uma sensação a ser revivida, mas como aquela própria sentida anteriormente, reativada por circuitos psicofísicos. Mesmo sendo uma memória inconsciente, sua vivacidade é contundente:

Não é a lembrança imaginada da sensação que sentimos em uma época, é **ela mesma** que ressurge. A doce carícia de uma pele acetinada... a picada de uma agulha... ela nos faz **sentir no presente a emoção sentida no passado, idêntica e também intensa**⁶ (TADIÉ, 1999, p. 189, grifos nossos).

Neste momento prenho de percepções, embora inconscientes, o percebido tem qualidades similares às corpóreas. Segundo os autores, inicialmente uma impressão nos toma. Depois podemos ter consciência do fato provocador, embora isto possa nem suceder. Assim, a *memória sensitiva*, é acionada por dispositivos inconscientes e nos surpreende. Atua distintamente da *memória romântica*, a qual busca provocar intencionalmente sentimentos que gostamos de acessar.

Um outro tipo de *memória afetiva* é a *memória imaginativa*.

⁶ Tradução nossa. No original: “C’est ne plus le souvenir imagine de la sensation que nous ressentions à l’époque, c’est elle-même qui ressurgit. La douce caresse d’une peau satinée... La piqûre d’une aiguille, la mémoire affective vraie n’existe quedans la mesure où elle nous fait ressentir dans le présent l’emotion ressentie dans le passé, identique et aussi intense.”

Nesta, a sensação se dá diferentemente da *memória sensitiva*. A *memória imaginativa* é agente da ideação onde o lembrado parece trazer afetos daquilo já experienciado. Parece... Porém tal carga afetiva não é retomada. Aquilo que emerge é a carga ligada ao presente. Cecília Salles nomeia “memória adúltera” à memória que não retoma o vivenciado, mas reconstitui algo pretérito com emoções, desejos e imaginação. Assim, se faz repensando “com imagens de hoje as experiências do passado” (SALLES, 2011, p. 104). Para Jean-Yves e Marc Tadié esta *memória imaginativa* é das mais acessadas. Os autores afirmam não haver fidelidade integral entre nossa memória e os acontecimentos. Tal fidelidade pode, quando muito, ser condicional, permitindo inferir que acontece com as lembranças algo similar ao ocorrido com as percepções. Ambas provocam contaminações subjetivas potencializadas recíproca e poeticamente.

Não linearidade do trabalho artístico

Algumas noções importantes sobre dinâmicas inventivas, percepção e memória merecem ponderação. Uma delas é sobre a não linearidade do trabalho artístico. Ele se faz em idas e vindas, aparentes retrocessos, supostos avanços, percursos transversais, contaminações, esperas, conquistas... Ou até em “erros”. Mais além dos dicionários em língua portuguesa, que definem “errar” como “não acertar algo” ou “andar vagando de uma parte a outra”, o dicionário da Real Academia Espanhola inclui “dito do pensamento, da imaginação ou da atenção: divagar” (dle.rae.es/errar⁷).

Errar é inerente à invenção artística, onde se pode falar em “erros entre aspas”. Para David Bayles e Ted Orland, autores do livro *Art & Fear: Observations on the Perils (and Rewards) of Artmaking*, aconteceria algo similar ao das próprias dinâmicas vitais. Eles lembram aos leitores que assim como estratégias de sobrevivência são fundamentais para a evolução das espécies num mundo em permanente mudança, “a semente para o seu próximo trabalho artístico está embutida nas imperfeições da sua peça atual” (BAYLES

⁷ Tradução nossa. No original: “Dicho del pensamiento, de la imaginación o de la atención: divagar”.

& ORLAND, 2001, p. 31⁸). Da mesma forma, em arte não há hierarquia estanque entre fatos, materiais, procedimentos, técnicas, conceitos ou indutores poéticos: aqueles aparentemente insignificantes podem se revelar muito potentes, e vice-versa.

Percepção e Peirce

Outra noção importante é conceituada por Pierce como *abdução*. Ela poderá nos auxiliar na compreensão de como a memória afeta e é afetada pelas nossas percepções. *Abdução*, o “método da descoberta”, foi apontado pelo fundador da semiótica como um dos três tipos de raciocínio lógico no qual formamos uma hipótese para algo ainda não explicado. Os outros dois tipos são a *indução* e a *dedução*; a primeira serve apenas para confirmar ou refutar hipóteses; a segunda prova a possibilidade. Já a *abdução* sugere possibilidades ao identificar regularidades nos fatos observados, fazendo um juízo intuitivo, auxiliado pela imaginação e inventividade. Segundo Peirce, só a *abdução* introduz ideias novas. Aqui temos um paralelo entre a *abdução* e as dinâmicas de coleta sensível na *percepção artística*, indicado por Cecilia Salles:

[...] é verdade que os diferentes elementos da hipótese estavam anteriormente em nossa mente, mas é a ideia de colocar junto o que nunca tínhamos sonhado colocar junto que faz **surgir subitamente** a sugestão nova diante da hipótese da nossa contemplação (SALLES, 1990, p. 79, grifo nosso).

No trabalho artístico, inúmeras descobertas surgem a partir de atitudes aparentemente irracionais ou aleatórias, subvertendo a lógica e o bom senso, trilhando caminhos desafiadores ou desconhecidos. Mas esta aventura não se faz levemente. Ela é indissociável de um olhar atento, buscando reconhecer aquilo que escaparia ao observador comum.

Vale traçar um paralelo entre *abdução* e *serendipidade*, conceito que aparece nos estudos de outros pesquisadores brasileiros das dinâmicas inventivas, como Charles Watson, porém está ausente das

⁸ Tradução nossa. No original: “the seed for your next art work lies embedded in the imperfections of your current piece”.

reflexões de Cecilia Salles. Também conhecido pelos nomes *serendipismo*, *serendiptismo*, *serendípite* ou *serendipitia*, designa descobertas aparentemente casuais. O termo foi cunhado em 1754 pelo romancista Horace Walpole a partir de *Os Três Príncipes de Serendip*, conto folclórico sobre descobertas notáveis numa viagem que não estavam relacionadas com o objetivo inicial, mas se viabilizaram pela receptividade aos novos eventos. Portanto, é um fenômeno ligado à curiosidade, ao reconhecimento de surpresas e à capacidade em interpretá-las. Exemplos clássicos: Arquimedes soluciona o problema da quantidade de ouro na coroa do rei, a “descoberta” da gravidade por Newton e a invenção da penicilina por Fleming.

Uma das singularidades da serendipidade é sua aparência de “acidente”. Ela acontece numa dobra numa superfície de eventos: algo não visível, mas que já estava lá. Em arte, dado o alto grau de subjetividade característico do nosso campo de conhecimento, os exemplos abundam: 1) Paco de Lucia se depara com o instrumento para a percussão flamenca, o *cajón*, numa visita ao Peru; 2) a *zip line* de Barnett Newman, encontrada quando o artista removeu uma fita adesiva usada para isolar uma área de cor; 3) um falso exemplo está no filme *Pollock* (HARRIS, 2000), no suposto momento inaugural do *dripping* que não foi invenção deste artista, mas de Janet Sobel.

A natureza das dinâmicas de *abdução* é retomada por Lucia Santaella. A partir da teoria da percepção peirceana⁹, a professora e pesquisadora comenta a proximidade entre *abdução* e julgamento perceptivo, bem como os aspectos críticos que os diferenciam:

[...] a *abdução* é uma espécie de julgamento de percepção, ou melhor, ambos são exatamente similares até um certo momento do processo, só se separando no fim. O resultado da *abdução*, a hipótese ou conjectura, pode ser submetido à crítica, enquanto, do outro lado, seria tão absurdo criticar um julgamento perceptivo quanto seria ridículo criticar o crescimento de nossos cabelos (SANTAELLA, 2004, p. 118).

⁹ Para aprofundamento na teoria da percepção peirceana ver “The Collected Papers of Charles Sanders Peirce”, de Charles Sanders Peirce (Vol. 7-8, Hatrshorne, Charles; Weiss, Paul; Burks, Arthur (eds). Cambridge, MA: Harvard University Press, 1931-1958) e “Percepção: fenomenologia, ecologia, semiótica” de Lucia Santaella (2012).

A *Crítica de Processos* proposta por Cecília Salles possui base peirceana. A permanente tradução de signos, chamada *semiose*, viabiliza um fluxo contínuo de interpretações onde a reflexão sobre percepção revela a multiplicidade de texturas acerca do percebido. Algo se força sobre o percebedor: uma instância de *secundidade*, ou seja, uma reação conflituosa, de comparação. Vale lembrar que *Primeiridade*, *secundidade* e *terceiridade* se constituem em categorias do pensamento propostas na obra peirceana. A *primeiridade* diz respeito à qualidade dos fenômenos que se apresentam à consciência; a *secundidade* dizia respeito à relação, depois foi substituída pela noção de conflito e reação; a *terceiridade* se refere à representação como mediação¹⁰. Cecília Salles comenta uma passagem na obra de Peirce, que correlaciona percepção, pensamento e ação:

“Os elementos de todo conceito **entram para o pensamento lógico pelo portão da percepção e saem pelo portão da ação intencional**; e quem não puder mostrar seu passaporte em ambas as portas deve ser preso como não-autorizado pela razão.” (5.211)¹¹... Isso fica extremamente claro no processo criador. O portão da percepção do escritor parece estar **totalmente aberto para receber** o que lhe parece útil... e a obra se manifesta como a porta de saída do pensamento – a ação. (SALLES, 1990, p. 103, grifos nossos).

A autora refere-se ao trabalho do escritor Ignacio de Loyola Brandão, sobre quem pesquisou em sua tese de doutorado. Mas tal abertura do portão perceptivo também pode ser observada no caso do artista visual e de outros inventores. Na teoria peirceana, o *percepto* é algo que se impõe com insistência e se apresenta à consciência com riqueza de qualidades. O elemento envolvido na instância de *terceiridade* do *percipuum* é justamente o julgamento perceptivo, que atua sobre o percepto através de esquemas mentais

¹⁰ Acerca das três categorias ver Lucia Santaella em “O que é semiótica” (São Paulo: Brasiliense, 1983) e também “Panorama de semiótica: de Platão à Peirce”, de Winfried Nöth (São Paulo: Editora Annablume, 2003).

¹¹ Tradução nossa. No original: “The elements of every concept enter into logical thought at the gate of perception and make their exit at the gate of purposive action; and whatever cannot show its passports at both those two gates is to be arrested as unauthorized by reason.” (CP 5.211).

próprios ao percebedor. No entanto, é preciso assinalar a natureza de objeto dinâmico do percepto. Segundo Santaella (2012), ele determina, em parte, a percepção. Exterior ao percebedor em sua *primeiridade*, guarda proximidade com a “realidade – aquilo que o signo substitui. Nunca temos acesso direto à realidade – nunca temos acesso direto ao objeto dinâmico... O objeto dinâmico é algo diverso do signo mas que o determina, pois insiste.” (SALLES, 1990, p. 21). Os julgamentos perceptivos se constituem em:

[...] inferências lógicas, elementos generalizantes que pertencem à terceiridades e que fazem com que **o percipuum se acomode a esquemas mentais e interpretativos mais ou menos habituais**. São os juízos perceptivos que nos dizem, por exemplo, que o cheiro que estamos sentindo é de brócolis cozido, que aquilo que estamos vendo é uma lua cheia solitariamente iluminando o céu etc. (SANTAELLA, 2012, p. 95, grifos nossos).

Esta inferência abduativa, que gera hipóteses nas dinâmicas inventivas, se mostra recorrente. As dinâmicas perceptivas se dão no domínio do inconsciente, sem possibilidade de um controle direto. Pois, segundo Santaella, estariam fora da nossa capacidade de controle. Para Peirce, é algo demonstrado frequentemente: as dinâmicas mentais são todas indisponíveis à nossa consciência. Julgamentos perceptivos são, por um lado, indubitáveis. Mas, por outro, falíveis. Daí a necessidade de experimentar. O ateliê de artes visuais, a mesa do escritor, o local de ensaio de música ou de artes cênicas, são locais de experimentação onde serão selecionadas as melhores hipóteses formuladas em instâncias perceptivas. Pois narrativas não são representadas. Elas são apresentadas, isto é, experienciadas no dialogismo inerente ao ato inventivo.

Percepção ecológica e mestiçagem

Analisaremos a seguir os conceitos de *affordance*, variante e invariante no contexto da teoria da *percepção ecológica* de James Gibson. São trazidos ao debate por se referirem a uma instância relacional contemplada na sua teoria, envolvendo *mutualidade*, reciprocidade e significados. Contribuem no esclarecimento das

dinâmicas inventivas especialmente pelos momentos de embate entre autor e obra, esferas relacionais consideradas aqui na sua *mutualidade* implícita¹².

Desenvolvida no contexto da visualidade, a abordagem ecológica da percepção de Gibson se aplica à diversas áreas de pesquisa, incluindo a música¹³. No campo da psicologia, se constituiu numa oposição ao mentalismo e ao behaviorismo, rejeitando a fórmula estímulo-resposta oriunda da fisiologia e buscando uma alternativa à concepção de “alma” que, segundo o autor, nunca funcionou.

No livro *The senses considered as perceptual systems*, de 1966, Gibson desenvolveu a teoria de um sistema perceptivo onde os sentidos seriam sistemas integrados que buscam informação em movimento, orientando o percebedor, selecionando e organizando informações. A esse sistema perceptivo corresponderia um ambiente, cuja interação se desenvolve em *mutualidade*. De que modo se daria tal relação? O autor estabelece sua discussão num nível para além da física. Propondo o nível ecológico, busca respostas às perguntas sobre como vemos nosso ambiente e suas características, tais como superfícies, contornos, cores e texturas. Ao perguntar como e não o quê, Gibson nos coloca na perspectiva de um pensamento relacional entre ambiente e percebedor, indicando uma perspectiva diferente de uma busca por origens identitárias:

[...] as palavras animal e ambiente fazem um par inseparável. **Cada termo implica o outro.** Nenhum animal pode existir sem um ambiente ao seu redor. Igualmente, embora não tão óbvio, um ambiente implica um animal (ou ao menos um organismo) para ser rodeado¹⁴ (GIBSON, 1979, p. 8, grifos nossos).

¹² Ver Gibson (1966, 1979) para aprofundamento de sua teoria da percepção ecológica e Santaella (2012), que propõe uma complementação acerca de teorias da percepção, abordando as obras de Merleau-Ponty, James Gibson e Charles Sanders Peirce.

¹³ Para acessar inicialmente contribuições da abordagem ecológica na área de movimento corporal na performance musical ver “Perception of expressive movement in music performance” de Jane Davidson (Tese de Doutorado. Londres: City University London, 1991). Em música, ver “Ways of listening: ecological approach to the perception of musical meaning” de Eric Clarke (Nova York: Oxford University Press, 2005). No Brasil, o conceito tem sido utilizado na área da música eletroacústica, ver “Princípios de fenomenologia para composições de paisagens sonoras” de André Gonçalves Oliveira e Rael Toffolo (Opus. Belo Horizonte. Online, v. 14, p. 98-122, 2008).

¹⁴ Tradução nossa. No original: “[...] the words animal and environment make an inseparable

Se o percebedor deve se movimentar e locomover, o ambiente oferece *affordances* mudas. Isto é, eles não falam suas características, mas oferecem. E atuam sobre o percebedor. O autor enfatiza a diferenciação entre o nível físico e ecológico, indicando que os conceitos descritivos do mundo, tais como tempo, espaço, matéria e energia não são suficientes para descrever as interações entre ambiente e seres. Segundo Gibson, no nível ecológico o ambiente é melhor descrito em termos de meios, substâncias e superfícies. Meios como o ar ou a água. Substâncias como matérias em estado sólido ou semissólido. E superfícies que separam meio e substâncias. As características de permanência e mudança são relativas à *percepção ecológica* de tempo e espaço. Alguns aspectos do ambiente e dos animais são permanentes. Outros são *variantes*.

Segundo o autor, o ambiente é constituído por ricas informações de estrutura e de dinâmicas *invariantes*. Como a impermanência é uma constância, seria preferível falar de persistências condicionadas às mudanças. Desse modo, um mesmo evento possui *variantes* e *invariantes*. A permanência, assim como a variação, é relativa. Mas a permanência sustenta a mudança. E esta permite perceber a invariância. Exemplos dados por Gibson: *invariantes* de um quarto relativamente permanentes, tais como chão, paredes e teto, mas que sofrem mudanças constantes nos móveis e roupas de cama. Um observador pode ter assim a possibilidade de reconhecer o mesmo quarto em diferentes ocasiões. O rosto de uma criança também se mantém e se modifica em um choro.

Nestes dois exemplos, algumas estruturas *invariantes* se mantém e variações podem ser verificadas a partir da manutenção de *invariantes*. Não só objetos, mas pessoas, luz e som também as possuem. Para perceber o ambiente, o percebedor deve desenvolver a capacidade de detectar as propriedades *invariantes*, *variantes* e *affordances*. *Affordances* são constituídos por características “oferecidas” ao percebedor. Exemplo: o chão, em sua dureza, “oferece” a possibilidade de andar por cima dele; a areia fina

pair. Each term implies the other. No animal could exist without an environment surrounding it. Equally, although not so obvious, an environment implies an animal (or at least an organism) to be surrounded.”

“oferece” a informação da dificuldade ao andar, em função de suas propriedades de composição e superfície. Tal percepção se daria de modo ativo. O percebedor não recebe estímulos passivamente. Gibson afirma que as *invariantes* possuem informações que são diretamente captadas, sem necessidade de representação. Essa capacidade de captar a informação consistiria num estado de *sintonização* (*attunement*), a fim de possibilitar ressonâncias com as propriedades do objeto, seus *affordances*. Parece haver paralelos entre o corpo que sente a sensação e aquele que entra em sintonia com um *affordance*. A educação da atenção proporciona um aperfeiçoamento da *sintonização*. Um exemplo: a educação do paladar para o vinho. A *mutualidade* entre percebedor e a *sintonização* do objeto implica no afastamento de uma visão redutora, de um mundo separado dos animais. Numa relação de reciprocidade, os *affordances* contemplam dois caminhos: o do ambiente e o do observador. A esse sistema perceptivo corresponde um ambiente, cuja interação se desenvolve na *mutualidade*. Estes aspectos da *percepção ecológica* trazidos até o momento, se oferecem como recursos para a compreensão de como poderiam se dar as possíveis relações entre o artista, a matéria em seus *affordances*, *variantes* e *invariantes*, e o ambiente. Idem para a inter-relação com a percepção artística, de como ela se impacta com sensações que ampliam sua presença na memória afetiva: sensitiva, romântica, imaginativa.

Deste modo, não é possível pensar sobre memória sem estabelecer a conexão com as sensações, que tem papel amplificador sobre aquilo que impacta na memória. A sintonização, tal como conceituada por Gibson, trabalha ativamente nestas dinâmicas de busca pertencentes à percepção artística. Sintonizando os *affordances*, o artista trabalha os materiais. Nesta sintonização, o primeiro estágio de *percepto*, como indica Peirce, se transforma em *percipuum*. Depois, em julgamento perceptivo, quando os *affordances* vão sendo retirados do ambiente (*pick up* é o termo de Gibson) e passam a integrar as dinâmicas inventivas. Falhas na sintonização podem acarretar uma confusão nas dinâmicas inventivas, deixando o artista à deriva ou ensimesmado, sem clareza das conexões produzidas nas redes inventivas. Portanto, compreender os aspectos da percepção e da memória, tal como trouxemos neste texto, joga

luz em conexões desta rede inventiva.

A dimensão da mestiçagem, tal como enfocada por Laplantine & Nouss em *A Mestiçagem*, dialoga com os aspectos de sintonização, mutualidade e *affordances* conceituados por Gibson e agrega transparência às qualidades relacionais das dinâmicas inventivas.

A condição de mestiçagem oferece outra possibilidade relacional, diversa à *fusão*, compreendida aqui não em seu aspecto étnico, mas na “interação entre objetos, formas e imagens da cultura. A mestiçagem não opera por fusão, que apaga as diferenças, nem por mero reconhecimento das diversidades, que as mantém isoladas [...]” (PINHEIRO, 2009, orelha). Ela remete a configurações entre estruturas ou objetos, em trocas sem sínteses unificadoras, em constante inacabamento e movimento, ou ainda a disposições nas quais diferentes se relacionam em fronteiras permeáveis. Trocas permanentes gerando configurações em mosaicos, trânsito constante que rompe com concepções binárias e hierarquizadas como “centro e periferia”, abandonadas em favor de uma constante “tensão relacional”:

Tais modos não binários desconhecem o dilema entre identidade e oposição: a mestiçagem se constitui como uma trama relacional, conectiva, cujos componentes não remontam saudosa e solitariamente a instâncias autorais perdidas, mas sim festejam o gozo sintático dessa tensão relacional que se mantém como ligação móvel em suspensão. (PINHEIRO, 2007, p. 10).

Um olhar à investigação relacional entre o artista, os *affordances* do ambiente, sintonizações destes em dinâmicas de *percepto*, *percipuum* e julgamento perceptivo, alimentam a mestiçagem possível entre ambiente e artista. As dinâmicas da invenção artística não parecem se remeter à dimensão de *fusões*, onde perdem-se o um e o(s) outro(s) emergindo um único. Mas parecem melhor contempladas na dimensão de *mestiçagem*. Por exemplo, na flexibilidade do fluxo constante de troca de informações entre artista e ambiente, onde cada um se mantém separadamente, mas suas interações constantes e não hierarquizadas inventam propriedades móveis conjuntas, advindas de conexões flexíveis:

[...] não lhes é suficiente o hibridismo, pois que à mestiçagem não interessam apenas as proximidades e aglomerações de fronteira, mas principalmente as **inclusões e conexões sintáticas**, através de todos os procedimentos, de toda e qualquer linguagem, que transformam o separado, seja distante ou contíguo, em **retículas ou labirintos de alteridades em ação e reação** (PINHEIRO, 2009, orelha, grifos nossos).

A partir desta citação de Pinheiro, podemos inferir que as conexões sintáticas entre as partes, tecidas em alteridade, trazem complexidade e consistência às dinâmicas inventivas. Laplantine & Nouss apontam a característica complexa de uma realidade relacional para além de fusões e fragmentações entre as partes envolvidas:

Ora, a mestiçagem contradiz precisamente a polaridade homogêneo/heterogêneo. Ela oferece-se como uma terceira via entre a “fusão” totalizadora do homogêneo e a fragmentação diferencialista do heterogêneo. A mestiçagem é uma realidade complexa, cujos componentes mantêm a sua integridade. (LAPLANTINE & NOUSS, 2002, p. 80).

Nas dinâmicas inventivas, a mestiçagem diz respeito à relação de troca constante entre ambiente e artista, onde se pode reconhecer tanto suas conexões sintáticas como suas integridades, diferentemente das relações que resultam em sínteses. Portanto, sem fusões ou sínteses, as dinâmicas inventivas mantêm trocas constantes, um movimento permanente.

Considerações finais

A partir de Gibson e de Peirce foi possível conectar os conceitos de *affordances* e *percepto*, que mudos, nada comunicam sobre os julgamentos atuantes no *percipuum* e sobre as sensações ligadas à apreensão de algo oferecido. A ideia de que as dinâmicas inventivas se desenvolvam numa rede de aspectos somáticos, cognitivos, emocionais, perceptivos, afetivos, imaginativos, lógicos, sociais e ambientais dialoga com os conceitos de *sintonização* e da percepção via *percepto*. Relacionar os vários aspectos da *percepção artística*, sejam aqueles de orientação peirceana, como os de Cecília Salles,

sejam as da *percepção ecológica* de James Gibson, auxilia na elucidação das imbricações conscientes e inconscientes da invenção artística, que contempla de modo contundente a memória e a percepção.

A qualidade relacional da mestiçagem conectada às dinâmicas inventivas artísticas, em diálogo com aspectos da *percepção ecológica*, trouxe transparência ao aspecto de mutualidade, tal como conceituada por Gibson. A teoria da percepção de Peirce sistematiza os aspectos inconscientes que compõe nossa percepção, elucidando tal dimensão. Vimos como esta dialoga com o conceito de *pick up* e sintonização da teoria da percepção ecológica. Este conjunto de abordagens e conceitos envolvendo as dinâmicas inventivas merece ser analisado sem descuidar da complexidade relacional que lhe é intrínseca.

Referências

- BAYLES, D. & ORLAND, Ted. **Art & Fear: Observations On the Perils (and Rewards) of Artmaking**. Santa Cruz: Image Continuum Press, 2001.
- GIBSON, J. **The ecological approach to visual perception**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1979.
- GIBSON, J. **The senses considered as perceptual systems**. Boston: Houghton Mifflin, 1966.
- HARRIS, Ed. **Pollock**. Sony Pictures Classics, 2000.
- KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Campinas: Papirus, 1999.
- KASTRUP, V. **Cartografar é acompanhar processos**. In PASSOS, E., KASTRUP, V., & ESCÓSSIA, L. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina. 2015.
- LAPLANTINE, F.; NOUSS, A. **A mestiçagem**. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.
- PINHEIRO, A. *Mídia e mestiçagem*. In: Amálio Pinheiro (Org.). **Comunicação & Cultura**. 1ª ed. Mato Grosso do Sul: UNIDERP, 2007, v. 01, p. 17-31.
- PINHEIRO, A. (org.). **O meio é a mestiçagem**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009.

RAUBER, R. **PictoDialogias: cartografando perguntas [e algumas respostas] às dinâmicas de expansão, planificação e reexpansão da pintura**. São Paulo, 2021. 310f. Tese de Doutorado em Processos e Procedimentos Artísticos. Programa de Pós-Graduação em Artes. Instituto de Artes da UNESP, São Paulo, 2021.

SALLES, C. **Arquivos de criação: arte e curadoria**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2010.

SALLES, C. **Gesto inacabado: processo de criação artística**. 5ª. ed. São Paulo: Intermeios, 2011.

SALLES, C. **Uma criação em processo: Ignácio de Loyola Brandão e “não verás país nenhum”**. 1990. 246 f. Tese de doutorado em Comunicação e Semiótica. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1990.

SANTAELLA, L. **Percepção: fenomenologia, ecologia, semiótica**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SANTAELLA, L. **O método anticartesiano de C. S. Peirce**. São Paulo: UNESP, 2004.

TADIÉ, J.Y; TADIÉ, M. **Le sens de la mémoire**. Paris: Gallimard, 1999.

TRAGTENBERG, L. **Processos de criação em redes de comunicação na Interpretação vocal**. São Paulo, 2012. 208 f. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica. PUC de São Paulo, São Paulo, 2012.

RECONSIDERANDO A LITERATURA INFANTIL NA PEÇA A FAMÍLIA RATOPLAN DE LUIZ MARINHO

SANTOS, Amanda Lins Seabra Marques dos (UFPE)¹

Introdução

A formação de leitores na infância exige uma atenção especial em intermediar o contato da criança com a literatura feita para ela. Um dos grandes entraves dessa iniciação aos livros está na subalternidade atribuída a esse tipo de produção, tratada como uma atividade menor, que talvez nem mereça o título de literatura, reservado aos grandes nomes do cânone. Especificamente na dramaturgia, o espaço, incentivo e estudo dedicado à produção infantil é quase nulo, evidenciando sua marginalização em comparação com as obras para adultos (FERRAZ, 2013; LAJOLO E ZILBERMAN, 2007). Na academia, a literatura infantil raramente recebe algum tipo de crédito, sua própria temática parece descredenciá-la perante a consideração adulta. Sua aparente simplicidade, acessibilidade e o fato de se dirigir a um público tido como inexperiente e imaturo, são características que parecem advogar contra esse tipo de produção. Outra questão relevante que contribui com esse olhar para a literatura infantil está na dificuldade em perceber a grande fronteira cultural que existe entre adultos e crianças, apesar da revolução crítica (e da colaboração dos estudos culturais) que acolheu a pluralidade de sentidos, evidente nas fronteiras culturais (HUNT, 2010).

O objetivo deste artigo é refutar o rótulo de sublitteratura que paira sobre a produção para a infância a partir da análise crítica da peça infantil do dramaturgo pernambucano Luiz Marinho, *A família Ratoplan*, dentro de um contexto adultocêntrico de produção literária e de crítica. A ideia é também fazer com que educadores, bibliotecários e todo profissional que trabalhe com literatura infantil possam fazer escolhas conscientes e não apenas baseadas em listas formuladas por uma crítica que enxerga a infância e seus livros como

¹ Mestranda no Programa de Pós-graduação em Letras da UFPE e bolsista do CNPq. E-mail: amandalseabra@gmail.com

uma subcultura (HUNT, 2010). O texto de Marinho, escrito em 1983, e encenado pela primeira vez em 1987, traz a história de uma família de ratos de classe média, extremamente interesseira e preocupada com as aparências. A trama se desenvolve em torno da tentativa do grupo em ascender socialmente enganando a condessa Carochinha, que busca um casamento vantajoso. A idealização da nobreza, contudo, cai por terra quando a personagem vovó Fancha - que representa a ligação da família com as raízes populares do Recife - desvenda o mistério das refeições feitas às escondidas pela condessa: a nobre come fezes (VIEIRA, 2010).

A obra em questão do dramaturgo pernambucano dialoga com a constatação de Jacques Rancière sobre como a ficção construiu uma ligação entre a forma de apresentar os fatos e a forma como eles serão compreendidos. “O real precisa ser ficcionalizado para ser pensado” (RANCIÈRE, 2005, p.58). Marinho utiliza elementos da realidade “obscura” e “banal” para fazer uma crítica à futilidade da classe média recifense e comunica a sua visão ao seu leitor/espectador, cuja subjetividade está em formação.

Este estudo também trabalha as questões propostas por Tzvetan Todorov em *A Literatura em Perigo*, especialmente no que se refere à pouca intimidade das pessoas em geral com os textos literários e à relação desse fato com a forma como as crianças e jovens são apresentados à literatura.

Para constituir o *corpus* deste artigo foi realizada uma análise crítica e comparativa da peça infantil de Luiz Marinho, construída a partir da leitura e interpretação de autores como Jacques Rancière, Tzvetan Todorov, Peter Hunt, Marisa Lajolo, Regina Zilberman, entre outros, que nos ajudam a construir ferramentas para analisar e selecionar textos infantis levando em consideração o leitor implícito, ou seja, a criança. Para tanto, foi usada a técnica de pesquisa bibliográfica (LAKATOS; MARCONI, 2003. GIL, 2002).

Literatura inferior ou negligenciada?

A literatura infantil tem características em comum com a própria teoria literária, a exemplo da ênfase no papel do leitor. Entretanto, o olhar lançado ao seu público nesse caso está ligado a uma relação de poder do autor sobre a criança leitora. Essa autoridade não existe nas obras para os adultos, que são livres para conduzir suas leituras a partir da própria subjetividade (HUNT, 2010). Para a pesquisadora Maria Aparecida Souza (2000), uma das características do teatro (e da literatura em geral) infantil é a subestimação da capacidade de entender e interpretar da criança. Essa suposta inferioridade e fragilidade reflete o local subalterno que as crianças ocupam na sociedade. No geral, elas são vistas como seres em formação e não um indivíduo completo em uma fase da vida. É uma visão adultocêntrica e autoritária de que infância precisa ser “orientada”, “encaminhada”, pois são incapazes (FARIA e SANTIAGO, 2016).

A presumida incapacidade da criança, assumida por quem faz ou seleciona a literatura infantil, leva a premissas não questionadas, como a de que a escrita para esse público precisa ser simples ou que os textos são triviais, dirigidos a uma “cultura menor”, fazendo uma confusão entre aspectos do texto para crianças com aqueles da literatura adulta de baixa qualidade. Para o pesquisador e professor de literatura infantil da Cardiff University, Peter Hunt, a suposição de que a literatura infantil é inferior não se sustenta.

Implica [...] uma improvável homogeneidade entre texto e abordagem autoral, uma perspectiva ingênua da relação entre leitor e texto e uma total falta de entendimento tanto das habilidades da criança leitora como da forma como os textos operam (HUNT, 2010, p. 48).

Para Hunt, o grande problema de como a crítica e as pessoas (adultas) no geral enxergam a literatura infantil está na posição cultural. Em outras palavras, um adulto não lê e nem produz sentido

igual a uma criança, mesmo quando ambos estão lendo uma obra infantil, e essa constatação não tem nenhuma relação com uma suposta superioridade de adulto, mas com a diferença óbvia de experiências e visão de mundo. Saber exatamente como uma criança lê é impossível, não há como se colocar no lugar delas nesse sentido, mas é possível flexibilizar o olhar para uma maior aproximação desse objetivo e, para isso, Hunt sugere combater os preconceitos que levaram a sociedade a classificar a produção literária para crianças como uma literatura menor e, a partir daí, construir novas abordagens críticas e teóricas que atendam essa demanda.

A crítica e a teoria literária para adultos, restritas basicamente à academia e poucas publicações jornalísticas, analisam as obras a partir de questões como a estética, a temática, a técnica, a complexidade textual e a originalidade, no intuito de desvendar o texto, as intenções do autor e finalmente dar o seu prognóstico: é ou não uma boa leitura. No entanto, essas análises, apesar dos métodos e práticas, também são fruto da subjetividade do leitor/crítico, portanto pessoais. Para a literatura infantil essa é uma questão delicada, afinal de contas ela própria é classificada como menos importante e, como é feita e analisada por adultos, essa classificação qualitativa se perpetua pelos livros infantis, mas, nesse caso, a contribuição do leitor, ou seja, a subjetividade da criança, fica de fora.

Não podemos dizer às pessoas como elas devem se sentir [sobre um texto]. [...] Críticos que escrevem sobre textos “engraçados” ou “solidários” na realidade estão apenas lidando com probabilidades, por mais solidários, entendidos ou autoritários que possam parecer. A crítica “aspira ao universal”, ela sente que deve generalizar para comunicar. Mas, se ela o faz, estará realmente comunicando algo que valha a pena, além de uma descrição sobre a relação entre esse texto e subseções da cultura dominante? (HUNT, 2010, p.122-123).

Para Hunt, é preciso tomar cuidado com “argumentos esnobes sobre qual livro é o melhor”, pois, segundo ele, isso depende do uso que se quer dar à obra. No caso da literatura infantil, existe um fator

que não pode ser ignorado: a relação de poder entre o autor e a criança. Para boa parte desse tipo de produção é atribuída a função de formar e instruir as crianças, o que se reflete na enorme quantidade de livros de cunho moralizante e pedagógico dirigidos a esse público (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007).

Essa tradição foi seguida no Brasil a partir dos primeiros registros de literatura infantil, por volta do início do século XX e só começou a ser questionada na década de 1970, quando alguns autores passaram a introduzir temáticas sociais e a se aproximar um pouco mais da realidade das crianças brasileiras. (LUFT, 2019. LAJOLO e ZILBERMAN, 2007). Apesar da ideia de que os textos para crianças precisam ser “fechados”, ou seja, bem explicados ou guiados pelo autor/narrador para a melhor compreensão das crianças (o que pode limitar e empobrecer a obra), alguns autores ousaram apostar no lúdico e na capacidade interpretativa, deixando para seu leitor a possibilidade de preencher “lacunas” do texto, mesmo correndo o risco de não serem compreendidos em sua intenção inicial (Hunt, 2010).

É nesse contexto de mudanças de paradigmas na literatura e conseqüentemente na dramaturgia infantil, que Luiz Marinho escreve *A família Ratoplan* e, provavelmente, entusiasmado com as possibilidades que se abriam nesse campo, ousa em um trabalho de estilo pós-modernista, misturando elementos de outros contextos infantis, sem medo de purismos, como os personagens Mickey Mouse e Topo Gigio, além de referências aos esquilos Tico e Teco, sempre em tom burlesco e crítico, com músicas, ditados populares regionais e até poesia (VIEIRA, 2019). Marinho, entretanto, foi além e construiu uma peça recheada de críticas aos comportamentos típicos da classe média (no caso, recifense, mas que poderia ser estendida em certa medida para o resto do país), retratada, para provocar o riso, de maneira caricatural.

Talvez por já ser um dramaturgo consagrado no teatro para adultos, Marinho não se intimidou em criar um texto infantil repleto de referências que exigem decodificações da parte do seu leitor/espectador. O trecho a seguir, retirado do início da peça, cita o

momento em que a avó da família de ratos, uma senhora autêntica, falastrona e muito engraçada, lembra de quando seu falecido marido “perdeu o rabo” no trilho do trem, e desata a chorar. Para acalmá-la, suas netas, Bila e Bela, oferecem vários licores, entre eles o de leite de lebre:

[...] BILA - Este aqui é de lebre

VOVÓ FANCHA - Passar gato por lebre não é do meu feitio! No meio da conversa tem gato! Dom Romão é muito enxerido! E gato com rato dá sapato! Nada está dentro da moral nem do inatural!

[...]

BELA- Experimente este, minha avó! É licor de cana!

VOVÓ FANCHA - (Bebendo de um só trago) Muito suave! Divino... verdadeiro néctar dos anjos! (E dramática). “Caldo de cana-caiana, passada em alambique, pode ser que prejudique, mas é bom de tomar!” (VIEIRA, 2019, p.129)

O texto exige algum conhecimento prévio para ser compreendido integralmente. Em “passar gato por lebre não é do meu feitio”, por exemplo, o leitor/espectador precisa saber o significado dessa expressão popular, usada para exprimir o sentimento de quem é enganado por receber algo diferente do que esperava. Em seguida a personagem vovó Fancha, depois de tomar o licor de cana, faz referência ao poeta pernambucano Ascenso Ferreira recitando o verso “Caldo de cana-caiana, passada em alambique, pode ser que prejudique, mas é bom de tomar!”. O texto de Marinho é repleto dessas referências, o que pode levantar questionamentos sobre se de fato ele comunica algo para seu público. Isso acontece porque existe uma tendência em enquadrar os textos voltados para a criança dentro de determinados marcadores, um deles seria a acessibilidade da linguagem, o que mais uma vez recai na ideia de que a criança não tem capacidade para entender. Entretanto, há quem discorde desse ponto de vista, uma vez que textos “mastigados”, que não exigem muito do leitor, podem limitar a experiência literária e inclusive o aprendizado que determinada leitura poderia proporcionar, seja ele o ganho de vocabulário ou o cultural (HUNT, 2010).

As crianças são leitores em desenvolvimento; sua abordagem da vida e do texto brota de um conjunto de padrões culturais diferentes dos padrões dos leitores adultos, um conjunto que pode estar em oposição à oralidade, ou talvez baseado nela. Então, as crianças realmente ‘possuem’ os textos, no sentido de que os significados que produzem são seus e privados, talvez até mais do que os adultos (HUNT, 2010, p.135).

Em outras palavras, é possível que valha a pena expor esses “leitores em desenvolvimento” a uma variedade maior de linguagens e a textos mais abertos à interpretação. A compreensão poderá não ser igual a de um adulto e provavelmente não haverá o entendimento completo do que o autor pretendia comunicar, afinal, ele próprio é um adulto mas, definitivamente, haverá produção de significado. É claro que é preciso supor uma base mínima, um ponto de congruência entre o que um adulto entende e o que uma criança-leitora entende, a partir de onde cada leitor tenderá a seguir o próprio caminho (HUNT, 2010). Ciente da possibilidade de obter a compreensão e o riso de adultos e crianças com um mesmo texto fazendo uso de referências direcionadas, Marinho criou uma peça infantil com vários níveis de significação, dialogando com a criança e com adultos com capacidades intelectuais diversas.

A maneira adultocêntrica de selecionar literatura infantil, assumindo uma posição de poder em relação à criança, pode ser analisada à luz das reflexões de Tzvetan Todorov, no seu livro *A literatura em perigo*. Quando se avalia um texto para crianças existe uma preocupação em saber se a história tem uma temática apropriada, normalmente leve e pueril, e se a linguagem é “acessível”, ou seja, simples, ou talvez simplória. A partir desse ato crítico de escolha do adulto, a criança já é iniciada dentro de uma perspectiva limitada, o que não a faz avançar culturalmente ou ampliar o seu “mundo”. As amarras da cultura adultocêntrica também criaram regras no sistema de ensino da literatura nas escolas e limitam o contato e as possibilidades interpretativas das crianças e jovens, como constata Todorov. Os jovens aprendem métodos de análise ditados por críticos ao invés de serem estimulados a ler os

textos de fato. Todorov questiona essa metodologia, na medida em que ela não aproxima realmente os jovens do universo literário e talvez os afaste.

Todos esses objetos de conhecimento são construções abstratas, conceitos forjados pela análise literária, a fim de abordar as obras; nenhum diz respeito ao que falam as obras em si, seu sentido, o mundo que elas evocam (TODOROV, 2021, p.28).

Um outro marcador que costuma identificar a literatura infantil é a temática “adequada” ao público. Essa é uma questão delicada para os autores porque a linha entre a censura social, que limita ou engessa o seu trabalho, e o que de fato é inapropriado para as crianças é tênue. É preciso também refletir sobre o porquê de não existir esse tipo de cobrança em relação aos autores que escrevem para adultos, mesmo que os limites morais, sociais e legais existam para todos. Seria papel do autor de livros para crianças fazer essa seleção do que pode ou não entrar no seu texto? Ou talvez uma crítica especializada (não a crítica convencional, que olha a literatura infantil de cima, mas aquela que consegue enxergar as diferenças e não a superioridade de uma literatura sobre a outra) seja capaz de analisar os textos e proporcionar aos adultos o mínimo de informação qualificada para que eles próprios possam decidir o que é ou não adequado para suas crianças (HUNT, 2010)?

No caso do texto de Luiz Marinho (apesar de não haver nenhuma crítica sobre a peça no período em que foi encenada), é possível fazer uma ideia da recepção que teria se fosse encenada nos dias de hoje, isso porque Marinho era um espírito livre, que passou com o seu talento por vários gêneros e temáticas sem se prender à convenções e ideologias que não fossem as dele próprio. Sua paixão pelo ofício e inquietação por novos desafios, fez dele um autor eclético que não se acomodou em ser um dramaturgo já consagrado para adultos e resolveu se aventurar no universo infantil, o que fez sem prejudicar a qualidade do seu texto e nem subestimar seu público (VIEIRA, 2005).

A *Família Ratoplan* faz uma crítica direta às superficialidades muito presentes na classe social a qual pertencem, provavelmente, a maior parte do seu público: a classe média. O grupo familiar retratado na peça traz as características do “homem cortez” de Sérgio Buarque de Holanda, que não quer “guerra” com ninguém, mas que usa do seu “jeitinho” brasileiro para atingir seus objetivos. Em resumo, uma família com práticas e intenções moralmente duvidosas que visa uma ascensão social e financeira. Apesar dessas características serem usadas de forma caricatural, para provocar o riso, o autor retrata essa necessidade de diferenciação social de forma negativa, o que caracteriza sua crítica. No trecho abaixo, tio Furtado, com a ajuda de dona Etiqueta (sua irmã) e das sobrinhas Bela e Bila, planeja uma maneira de enganar a condessa Carochinha para casar com ela.

[...] BILA - O que está encrencando mesmo, é que ela exige que o candidato apresente um título de nobreza! Dom Ratão! Não é só dizer que tem Dom no nome não! Tem que provar com documento que é nobre!

FURTADO - Que pena... e eu estava tão animado! Já ia comprar um buraco pela COHAB... já estava com a papelada toda pronta... até o atestado de pobreza! (Exibe o documento e, depois, reflexivo) Po-bre-za!!! Espera aí... Gente, o papai aqui é crânio! (Pega uma borracha, passa no documento e escreve qualquer coisa) Pronto! Atestado de NO-BRE-ZA!!! E firmado pelas altas autoridades constitucionais do país!

[...]

DONA ETIQUETA - [...] E vê também como vais te comportar! Boas maneiras serão o trunfo da conquista! Anda já e manda providenciar tua indumentária! Tem que haver muito bom gosto... Licença, vou ver como anda o bem-estar da condessa. (E saindo) Este salão vai ser o mais comentado da cidade! Minhas amigas vão morrer de inveja! (MARINHO, 2019, P.150-151)

O segmento acima representa bem a essência da mensagem geral que Marinho pretende comunicar com sua peça e também demonstra sua “ousadia” em trazer temáticas que, normalmente, não são relacionadas à infância. Além disso, dependendo da “bagagem referencial” do leitor/expectador, é possível fazer descobertas nas entrelinhas, como a anedota sobre o desejo de Tio

Furtado de comprar a casa própria no bairro da COHAB (uma região pobre do Recife) paradoxalmente às suas pretensões de realeza. Ou ainda as boas maneiras e hospitalidade interesseiras de Dona Etiqueta, que está pensando apenas em causar inveja nas amigas. Esse uso da ficção para trazer ao debate questões históricas e sociais conversa com as reflexões de Rancière, no seu texto *A Partilha do Sensível*. Para o autor, a revolução estética uniu em fronteiras indefinidas “a razão dos fatos e a razão da ficção”, a arte se transformou em mais um instrumento para pensar a realidade.

A soberania estética da literatura não é, portanto, o reino da ficção. É, ao contrário, um regime de indistinção tendencial entre a razão das ordenações descritivas e narrativas da ficção e as ordenações da descrição e interpretação dos fenômenos do mundo histórico e social (RANCIÈRE, 2009, p.55).

A crítica de classe, porém, não é a única leitura que pode ser extraída do texto do dramaturgo pernambucano, também sendo possível abordar a obra, por exemplo, por uma perspectiva pós-colonial. O autor traz para a peça personagens internacionais consagrados como Mickey Mouse e Topo Gigio, entretanto eles não são retratados como os adoráveis personagens amados pelas crianças.

Na peça de Marinho, eles são astros endeusados pelas filhas de Dona Etiqueta, Bela e Bila, que sonham em casar com seus ídolos. A oportunidade aparece quando o tio das jovens, Furtado, querendo a colaboração destas para enganar e convencer a Condessa Carochinha a casar-se com ele, leva a dupla famosa, que estava de passagem pelo Recife, para conhecer suas sobrinhas.

Entretanto, Mickey e Topo Gigio acreditam que vão conhecer duas condessas “finas”, sobrinhas do “conde consorte, Dom Furtado”, mas as meninas não resistem à emoção de conhecer os ídolos e caem em seus braços, o que causa um estranhamento dos convidados. Aborrecidas por não serem correspondidas, Bela e Bila inventam que a dupla de famosos é que tentou beijá-las e, por serem “plebeus”, o ato seria contra a lei.

A única forma de se livrarem da “prisão” ou da “morte” seria reparar a “honra” das “condessas” com casamento. Marinho faz questão de apresentar os personagens famosos, como arrogantes, que tentam subornar a família para se livrarem dos seus “crimes” e que tratam todos como se fossem selvagens, demonstrando medo e repulsa, inclusive pela verdadeira condessa que eles julgaram “monstruosa” (MARINHO, 2019). O trecho a seguir dá pistas sobre a intenção do autor:

[...] VOVÓ FANCHA - *(A Mickey Mouse)* Quem escondeu a peia?...Vamos! Quem escondeu a peia? Responda já, senão eu mando soltar os cachorros!

MICKEY MOUSE - *(Já chorando)* No, señora! Yo no tengo nada com la peia!

VOVÓ FANCHA - *(A Topo Gigio)* Onde está a peia?

TOPO GIGIO - Yo no seo, pero yo mandaré hacer uma de oro para usted!

MICKEY MOUSE - Si, señora! De oro y brillante! Pero no liberte los cachorros!

TICO - Vovó, boca de forno pra eles! [...] *(Cada vez mais os dois tremem e se aconchegam atordoados.)*

MICKEY MOUSE - Dios mio!... que es “forno”?

FURTADO - Que “és” forno? Lugar de assar carne!

TOPO GIGIO - No, no, no! Piedad!

[...] VOVÓ FANCHA - Boca de forno!

TODOS - *(Menos Topo Gigio e Mickey Mouse)* Forno!

VOVÓ FANCHA - Tirando o bolo!

TODOS - Bolo!

[...] VOVÓ FANCHA - Senhor rei mandou dizer que pegasse os dois galegos e jogasse para o ar! [...] *(Todos correm atrás dos dois que, sob protesto, são jogados para os ar e largados no chão)*

TOPO GIGIO - “Mas que cosa! Tuti maluco!... andiemo! Andiemo”

[...] TICO - Vamos botar eles na berlinda

[...] MICKEY MOUSE - Berlinda és prisión?

FURTADO - É, mas é prisão com mordomia!Se você pagar uma prenda, sai de lá!

MICKEY MOUSE - Cuantos dólares?

FURTADO - Amigo, se você falar em dólares aqui de novo, vai para o forno! (MARINHO, 2019, P.172-175).

A forma como o autor resolveu retratar os personagens famosos pode não ser apenas uma escolha pessoal. Os dois demonstram total desprezo e desconhecimento da cultura do local que foram visitar como turistas e ficam atordoados com simples brincadeiras infantis. Além disso, tentam várias vezes subornar a família para serem liberados daquela “confusão”. Uma das consequências da expansão imperialista americana sobre a América Latina foi a invasão cultural que, no universo infantil, ficou a cargo dos produtos Disney. Os filmes e quadrinhos que se tornaram extremamente populares em todo o mundo, sempre retratavam povos das nações mais pobres como “selvagens” inferiores ou inocentes, que precisavam ser salvos pelos “civilizados” americanos (DORFMAN E MATTELART, 1977). A leitura descolonizada da obra de Marinho dialoga com as ideias propostas por Tânia Carvalhal, no seu *Literatura Comparada*. No segmento do livro em que reflete sobre a relação entre comparativismo e descolonização literária, a autora, citando o texto *Apesar de dependente, universal*, de Silvião Santiago, ressalta a forma como a literatura das nações ditas “dependentes” absorvem criticamente a visão colonizada externa e confrontam em sua literatura essa representação, dessa forma, criando textos originais e relevantes. “É certo que a autonomia cultural não está na recusa frontal de “olhar para fora”, mas na capacidade crítica desse olhar” (CARVALHAL, 2006, p.85).

É provável, entretanto, que o público a quem a peça de Marinho se dirige não compreenda a crítica pós-colonial, mas é possível que, no contexto dessa obra, o público crie uma certa antipatia em relação aos personagens da Disney e questionem o porquê de suas ações na peça. Como já foi dito anteriormente, um adulto não constrói sentido da mesma forma que uma criança, mas observar a reação desta ao texto e receber, mesmo que pareça absurda, as interpretações da criança-leitora/espectadora é um exercício importante para uma crítica que busca incluir a perspectiva do público infantil. O texto de Marinho é aberto, no sentido de que

deixa muitas brechas para a suposição e a imaginação do seu público. Em uma obra para crianças, Marinho traz um repertório de poesia, conhecimento de mundo e até de brincadeiras e cantigas populares que crianças de hoje provavelmente não identificariam, entretanto seu texto e a encenação dele continuam a comunicar algo para elas, porque, como disse Hunt (2010), a criança-leitora se apropria do que lê e dessa apropriação nascem sentidos.

Entretanto, Hunt (2010) sugere que, devido a inevitável intermediação dos adultos na introdução das crianças à literatura, afinal são inclusive adultos que escrevem para crianças, é preciso que haja uma mudança em relação ao olhar lançado a esse tipo de texto, que parta da perspectiva da criança. Não é possível analisar e considerar uma obra infantil no mesmo nível de um livro para adultos que seja canonizado usando as mesmas regras para ambos. Hunt sugere, inclusive, uma transição da ideia de “bom” ou “ruim” para o campo dos interesses de quem lê ou de quem vai selecionar a leitura. Por exemplo, a obra em questão neste artigo é uma comédia, porém repleta de referências para diversas reflexões e, por isso, pode não ser um bom investimento para quem quer apenas relaxar e rir, sem ter que pensar muito nos significados do que está sendo dito ou encenado. Mas, para quem pretende gerar questionamentos e reflexões, além de alimentar o repertório das crianças, pode ser uma ótima sugestão de leitura.

Aprendemos a analisar um texto por partes, observando o gênero, enredo, personagens, estética, mas não é dessa forma que o leitor não profissional avalia um livro, muito menos é a maneira como uma criança-leitora vai perceber o texto (HUNT, 2010). Não se trata de simplesmente abandonar o método, mas de flexibilizar especialmente quando o assunto é literatura infantil. Para Teresa Colomer (2003), existe uma tensão entre aqueles que defendem uma segregação da Literatura Infantil e Teoria Literária (que para ela seria o caso de Hunt) e o grupo de estudiosos que são contrários a uma separação que poderia enfraquecer os estudos voltados para obras feitas para crianças e jovens. Para ela:

A saída para essas contradições criadas na teoria literária pela análise de livros infantis se encontraria, pois, mais do que na segregação disciplinar, na confluência de instrumentos metodológicos de diferentes disciplinas, que permitissem dar conta deste tipo de literatura e contribuir, inclusive, à criação de novos modelos de análise literária (COLOMER, 2003, p. 103).

Em outras palavras, o objetivo de quem estuda literatura infantil e tenta combater esse estigma negativo de uma literatura menor, sejam eles separatistas ou não, é criar novos métodos de análise, flexibilizar o olhar adultocêntrico para que os textos feitos para crianças e jovens sejam acolhidos de forma adequada.

Conclusão

As reflexões acima nos levam a concluir que a literatura infantil, quando encarada pela crítica, seja ela acadêmica ou não, na perspectiva de sua diferença em relação àquela destinada aos adultos, levando em consideração o olhar das crianças, suas particularidades e seus modos de produzir sentidos a partir do texto, pode inverter a lógica de inferioridade da literatura feita para esse público em “desenvolvimento”. A partir da análise da peça infantil de Luiz Marinho é possível perceber que ele não se limita aos preconceitos de “como a ficção para crianças deve ser”, e ousa não apenas na linguagem, mas na temática, trazendo crítica social e descolonização para seu texto. Ou seja, por trás da aparente simplicidade de uma história sobre uma família de ratos completamente maluca, existe uma série de questões sociais, ideológicas, políticas, psicológicas e muita ludicidade que vão ajudar na construção da criança-leitora de forma multidisciplinar. Colomer faz a seguinte reflexão: “A simplicidade dos livros infantis pode servir [...] para que o crítico desta literatura evite cair na tentação de crer que ficção trata apenas de si mesma” (COLOMER, 2003, p.102)

Referências

CARVALHAL, Tânia Franco. **Literatura Comparada**. 4.ed. - São Paulo: Ática, 2006.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

DORFMAN, Ariel. MATTELART, Armand. **Para ler o Pato Donald: comunicação de massa e colonialismo**. Tradução: Álvaro de Moya. 2.ed. - São Paulo: Terra e Paz, 1977.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. SANTIAGO, Flávio. **Adultocentrismo e conflito social no cotidiano das crianças: descolonizando a educação** - III International Conference Strikes and Social Conflicts: Combined historical approaches to conflict. Barcelona: CEFID-UAB, 2016.

FERRAZ, Leidson. **Teatro para crianças no Recife: 60 anos de história no século XX** - 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Antonio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas 2002.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26.ed. - São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Tradução: Cid Knipel - São Paulo: Cosac Naify, 2010.

LAJOLO, Marisa. ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira** - 6.ed. - São Paulo: Ática, 2007.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina A. **Fundamentos de metodologia científica** - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LUFT, Gabriela. **A literatura juvenil brasileira no início do século XXI: autores, obras e tendências**. Scielo - 2019. Disponível em: <SciELO - Brasil - A literatura juvenil brasileira no início do século XXI: autores, obras e tendências A literatura juvenil brasileira no início do século XXI: autores, obras e tendências> Acesso em 01/07/2021 às 22h34

MORGADO, Margarida. **Literatura Infantil e Interculturalidade: "Preparar os Leitores para a Vida"**. Castelo Branco: Revista Educareducare, 2010.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. **Descolonizando a pesquisa com a criança:** uma leitura pós-colonial de pesquisa. Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, jul./dez. 2013, v. 22, n. 40, p. 187-197.

SOUZA, Maria Aparecida. **Teatro infantil ou teatro para crianças?** - 2000. Disponível em <<https://cbitij.org.br/teatro-infantil-ou-teatro-para-criancas/>> Acesso em 06.07.2021 às 11:28

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** Tradução: Caio Meira. 13 ed. - Rio de Janeiro: DIFEL, 2021.

VIEIRA, Anco Márcio Tenório. **Luiz Marinho:** O sábado que não entardece. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2004.

_____ **Teatro Completo:** peças infantis / Luiz Marinho; Recife: Cepe, 2019. v. 4.

PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA COMO ACONTECIMENTO: ENTRE MEMÓRIAS, EXPERIÊNCIAS E NARRATIVAS¹

FERREIRA, Luiz Carlos Pinheiro (UNB)²

Introdução

O interesse neste texto residiu na tentativa de apropriar-me da ideia de acontecimento, como recorte para refletir sobre a pesquisa de doutorado³ que foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual na Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. O acontecimento advém de contextos cotidianos, ou seja, de reflexões e percepções acerca do que foi vivido, tanto por mim como por outros sujeitos. O acontecimento também residiu no desdobramento, na interação e aproximação de uma pesquisa (auto) biográfica que entrecruzou caminhos e percursos inscritos na perspectiva da narrativa como método, sobretudo, ao tratar das relações entre o passado e o presente, das lembranças, memórias, cenas e episódios do cotidiano inseridos no contexto da formação e atuação do pesquisador no campo das artes visuais (FERREIRA, 2015; 2017).

Nesse aspecto, o texto imbricou uma articulação com contextos cotidianos e foi inserido numa probabilidade para pensar sobre como determinadas situações associavam-se com acontecimentos vivenciados. O acontecimento proposto voltou-se para o entendimento da experiência do sujeito, instaurando-se na vida, na arte, no cotidiano e nas circunstâncias que inscrevem os

¹ Uma versão deste trabalho foi apresentado no VII Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual, em Goiânia/GO, na Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, em 2014. A referida versão foi reformulada.

² Doutor em Arte e Cultura Visual pelo PPGACV da Faculdade de Artes Visuais da UFG. Mestre em Educação pelo PPGE da UFF/Niterói/RJ e Licenciado em Educação Artística/História da Arte pela UERJ. Professor Adjunto do Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília e do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – PPGAV/UnB. E-mail: pinferreira@unb.br ou luizcferreira@gmail.com

³ Pesquisa de doutoramento concluída em 2015, no entanto, ainda encontra reverberações pelo alcance do recorte no que tange às questões narrativas e autobiográficas, considerando também os aspectos formativos e autoformativos, particularmente no âmbito do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Brasília.

momentos que caracterizam a existência do sujeito com sua experiência de vida.

O acontecimento inscrito na existência do sujeito com a sua experiência de vida, visa refletir sobre questões teóricas acerca do movimento da pesquisa em educação, especialmente, no que concerne ao processo da narrativa e da biografia como vertentes para pensar o sujeito em formação. Desse modo, o texto contemplou aspectos pontuais acerca do desenvolvimento da pesquisa de doutorado, ao salientar subsídios teóricos e práticos vivenciados durante as investidas de campo.

Acontecimento, cotidiano e pesquisa

Pesquisas na área de educação, condizentes com procedimentos metodológicos acerca da narrativa, do conhecimento de si, da história de vida em formação estão presentes nas investigações de Souza (2007), sobretudo, ao argumentar sobre a dificuldade em refletir sobre as terminologias e no modo como as diferentes abordagens se entrecruzam, criando associações e articulações. Essa preocupação também envolve o trabalho da pesquisadora Delory-Momberger (2012), ao discutir, especificamente, o processo das abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. Para Delory-Momberger não se pode definir com precisão as orientações e as práticas metodológicas da pesquisa biográfica. Torna-se necessário articulá-las ao projeto fundador que se inscreve “no quadro de uma das questões centrais da antropologia social, que é a da *constituição individual: como os indivíduos se tornam indivíduos?*” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 523). A questão apontada pela autora é deveras abrangente, sobretudo, por considerar que a condição humana ultrapassa as barreiras da consciência como constituição individual. A autora observa que esta questão convoca muitas outras facetas concernentes ao complexo de relações estabelecidas entre o indivíduo e seus entornos históricos, sociais, culturais, linguísticos, econômicos e políticos. Enfatiza, também, a relação entre o indivíduo e as representações feitas de si próprio, assim como as relações com os outros; entre o indivíduo e a dimensão temporal de sua experiência e de sua existência.

A questão sobre o indivíduo e a dimensão temporal, revela a possibilidade de atribuir sentido ao tempo passado e presente como alternativa para a construção de um caminho biográfico-narrativo. É no caminho que as experiências vivenciadas no cotidiano são (des)veladas, considerando, inclusive, as relações estabelecidas com os demais membros da família. E, ainda, na dimensão do futuro, onde o campo de atuação do indivíduo estaria em processo de devir, associado a percepção e representação feita de si e para si como modo de constituição do indivíduo no futuro.

A pesquisa biográfica, de acordo com Delory-Momberger (2012), categoriza os processos relacionados com a investigação e envolvimento de indivíduos (sujeitos e pessoas) no campo da educação, revelando proposições arraigadas em fatores sociais e culturais, que são relevantes, portanto, para o contexto histórico do indivíduo. Por isso, a importância de se pensar na triangulação entre passado, presente e futuro no que concerne ao “vir a ser” dos sujeitos.

Escritas de si

Para Passeggi, Souza e Vicentini (2011), as pesquisas sobre escritas de si nos processos de formação e profissionalização expandiram-se, no Brasil, a partir dos anos 1990, com a denominação de “virada biográfica em educação” (p. 370), registrando estudos sobre profissão docente, notadamente, para pensar como os professores vivenciam os processos de formação no decorrer da sua existência e privilegiam a reflexão sobre as experiências vivenciadas no exercício do magistério.

Nos anos 2000, ainda segundo os autores, novas orientações foram acrescidas à perspectiva inicial. A tendência foi diversificar e ampliar a investigação sobre as escritas de si no processo de formação e profissionalização docente com o intuito de trazer à tona a gama de abordagens utilizadas nesses estudos, especialmente, com a denominação de “pesquisa (auto)biográfica” como território comum e favorável ao diálogo entre pesquisadores, em rede nacional e internacional. Esse movimento foi adotado nas diferentes edições

do Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica – CIPA⁴. Segundo os autores essa denominação aponta para a um campo de investigação já consagrado em outros países anglo-saxões (*Biographical Research*), na Alemanha (*Biographieforschung*) e na França (*Recherche Biographique en éducation*), em processo de reconhecimento.

Na perspectiva descrita pelos autores, em relação aos estudos e pesquisas realizadas no âmbito dos referidos Congressos, ficou entendido que não se trata de

encontrar nas escritas de si uma “verdade” preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante o processo de biografização. Aqui a noção de *grafia* não se limita à escrita produzida em um língua natural (oral e escrita), mas amplia a investigação fazendo entrar outras linguagens no horizonte da pesquisa e das práticas de formação: fotobiografias, audiobiografias, videobiografias e abre-se para a infinidade de modalidades na web: blogs, redes, sites para armazenar, difundir e praticar formas de contar, registrar a vida e até mesmo de viver uma vida virtual (Bibble; *biographie.com*; *nègres pour inconnus*; *biographie.net*; *Second Life*, o Museu da Pessoa...) (PASSEGGI, SOUZA, VICENTINI, 2011, p. 371)

A diversidade de abordagens apontadas pelos autores no campo das investigações biográficas salienta de forma expressiva a necessidade de incorporar no âmbito das pesquisas em educação, práticas de formação que contemplem outras linguagens, não em busca de uma verdade absoluta sobre o sujeito, mas, para estudar como esse sujeito incorpora e delinea suas experiências em relação ao que foi vivenciado e experienciado ao longo da vida. Assim, o sujeito constrói sua narrativa histórica. Outra questão relevante reside no modo como os territórios habitados refletem a consciência de si e dos processos de aprendizagem no contexto da história

⁴ Segundo os autores as edições do CIPA foram realizadas na PUCRS (2004), na UNEB (2006), na UFRN (2008) e na FEUSP (2010).

particular e coletiva. Ou seja, aquilo que fica impregnado no sujeito a partir da sua vivência em determinado espaço de relações, seja o espaço presencial ou virtual, individual ou plural.

A diversidade de abordagens também enfatiza o caráter desestruturante das instituições socializadoras tradicionais que, segundo os autores, normalizavam o curso da vida. Agora, o indivíduo é confrontado com os imperativos da “autorrealização, da autoformação”. As histórias mudaram o panorama, ficaram mais ousadas e destemidas, mas continuam com as mesmas características pontuais. Criam ressonância e exercem influência na continuação de modelos de vida. As vidas de heróis e dos santos serviam de modelo para gerações anteriores, no entanto, atualmente são as vidas de atletas, estadistas, artistas, celebridades instantâneas, intelectuais famosos, entre outras categorias, que despertam interesse.

Nesse ponto, tomo a liberdade para pensar, em conjunto com os autores, outros exemplos que possam ilustrar o panorama das biografias. Pondero que esse tipo de estudo biográfico que vou citar, não se insere regularmente no contexto das pesquisas em educação, tampouco é utilizado como argumento para estudos que envolvam narrativas biográficas escolares. Esse tipo de questão, em momento oportuno, mereceria um estudo específico e aprofundado que pudesse conceituar descritores característicos para mapear publicações e pesquisas.

Todavia, considero relevante trazer de forma pontual, alguns exemplos para o cenário proposto pelos autores, uma vez que, determinadas histórias da vida real, envolvendo celebridades e anônimos, estão presentes no cenário educacional. Essas histórias de vida estão presentes, mesmo que disfarçadas e com uma roupagem que não ousa revelar seu nome em virtude de preconceitos, visões e práticas acadêmicas que ainda trabalham e pensam de forma dicotômica, tentando manter as fronteiras cada vez mais frágeis e tênues entre o erudito e o popular.

Não se pode negar que essas fronteiras estão sendo partidas, apagadas, especialmente, no tocante ao crescente número de referências artísticas e visuais inseridas no contexto da educação, decorrentes da invasão das mídias digitais, das redes sociais e dos artefatos publicitários. Fica cada vez mais evidente que as instituições educacionais precisam incorporar novas formas de pensar e refletir

sobre o que ocorre fora dos modelos hegemônicos de produção do conhecimento. Adiante, apontarei dois exemplares para refletir sobre tais questões, considerando tanto os aspectos teóricos como os práticos associados com a investigação desenvolvida na pesquisa de doutorado.

Da aprendizagem cotidiana à (auto)reflexividade autobiográfica

No mercado editorial, encontramos a publicação de histórias de vida, biografias sensacionalistas e bombásticas, que repercutem de forma significativa no seio da sociedade, disseminando formas de ser e estar, por vezes, padronizadas e condicionadas à modelos de comportamento previamente definidos. De acordo com Passeggi, Souza e Vicentini (2011), o indivíduo está centrado como agente e paciente, que age e sofre no seio de grupos sociais. Essa dinâmica que faz pensar e refletir sobre o indivíduo conduz, na opinião dos autores a “cada vez mais a se investigar em Educação a estreita relação entre aprendizagem e reflexividade autobiográfica” (PASSEGGI, SOUZA e VICENTINI, 2011, p. 372). Assim, a reflexividade autobiográfica é considerada como a capacidade da criatividade humana para reconstituir a consciência histórica das aprendizagens que foram realizadas ao longo da vida.

No entanto, acrescento que ao pensar na reflexividade autobiográfica como aquela que considera a criatividade humana uma forma de reconstituição da consciência histórica das aprendizagens, não posso deixar de cogitar que ao agir assim, o indivíduo, possivelmente, leva em conta outros processos de subjetivação que foram determinantes para sua formação e autoformação. Nesse sentido, cumpre salientar que os papéis sociais de alteridade veiculados pelas mídias exercem grande impacto nas aprendizagens realizadas ao longo da vida. Aprendizagem, aqui entendida para além dos muros da escola, como forma de interação e assimilação de modelos sociais, cada vez mais dinamizados pelos meios digitais.

A relação entre aprendizagem e reflexividade autobiográfica deve levar em conta tanto os processos de aprendizagem no contexto da educação formal quanto os processos atribuídos a capacidade criativa que pressupõe essa reconstituição histórica

acerca das aprendizagens, atreladas às vivências, experiências e narrativas que incidem sobre as escritas de si.

Nas prateleiras das livrarias, em bancas de jornais, observa-se publicações que tratam da vida de celebridades, de artistas e sujeitos que estão em efervescência na sociedade. A vida torna-se alvo para publicação, geralmente, quando o sujeito passa por um momento difícil, enfrenta uma doença grave ou terminal. Sua vida passa a ser palco de atividade considerada escabrosa e excitante ou, ainda, quando tem grande êxito profissional e pessoal. As possibilidades citadas são algumas das modalidades encontradas nos livros de biografias e autobiografias, como forma de acentuar a intrínseca relação entre vida pessoal e vida pública. Nesse sentido, Pineau (2006, p. 42) apresenta uma visão elucidativa quando diz que:

a vida e suas diferentes formas são cindidas pelo esfacelamento, quase generalizado, das fronteiras entre a vida pessoal e vida profissional, vida privada e vida pública, vida social e vida familiar e mesmo vida e morte, vida passada e vida futura. Além das respostas teóricas de caráter mais geral, cada um e cada uma para sobreviver é obrigado a tratar pessoalmente dessa questão, praticamente, prosaicamente, cotidianamente e em cada idade: como viver..., com, contra ou sem a vida dos outros?

Nesse contexto, trago dois exemplos que podem fazer alusão a questão da aprendizagem e da reflexividade autobiográfica, como também, ampliar as ambivalências e a própria complexidade do problema. Para Pineau, o movimento biográfico é mantido pelo questionamento mais ou menos explícito de cada um e de todos, “é um caldo de cultura multiforme, complexo, disperso” (PINEAU, 2006, p. 42).

Cabe ressaltar que, em alguns casos, os exemplos estão distantes das pesquisas realizadas no contexto da educação. Assim, ousou apontar essa reflexão para dialogar com os autores do texto e por considerar que as experiências de vida decorrente dos sujeitos ligados à televisão, ao meio cultural, social e político, refletem processos de alteridade e de aprendizagem em virtude daquilo que foi vivenciado e experimentado no campo da sua formação como sujeito, especialmente, para tentar dizer sua vida, com o objetivo de

decifra-la, comunica-la, ganha-la, o que parece ser na visão de Pineau “uma necessidade antropológica, mais ou menos cultivada pelo que se pode chamar de artes da existência, segundo os poderes estabelecidos e as concepções religiosas, políticas e econômicas da vida” (PINEAU, 2006, p. 42).

O mesma coisa também ocorre com o processo de retrospectiva criativa, pois, ao passar por determinadas situações no campo profissional ou pessoal, o sujeito, provavelmente, busca outra postura para a sua vida. Um dos exemplos refere-se ao livro⁵ lançado, já há algum tempo, que tratava da história de vida da garota de programa “Bruna Surfistinha”. História que remetia a uma personagem anônima da sociedade, porém, uma história de vida que gerou discussões e causou frisson, ao ponto de tornar-se filme protagonizado pela atriz Debora Secco.



Figura 1: Livro biográfico de Bruna Surfistinha
<http://baixelivrobrasil.wordpress.com/category/raquel-pacheco/>
 Acesso em 10/08/2013.

⁵ Ver: SURFISTINHA, Bruna. **O Doce Veneno do Escorpião**: O diário de uma garota de programa. Portugal: Editorial Presença, 2005. O livro também foi publicado pela editora Panda Books.

No livro, Bruna Surfistinha vivencia os conflitos da adolescência e decide sair de casa para enfrentar a vida. Uma vida intensa em meio à prostituição, na qual considera todas as possibilidades para ganhar experiência, dinheiro, fama e chegar ao topo da prostituição de luxo. Envolvida nos altos e baixos da vida solitária de prostituta, Bruna passa a reconsiderar outros caminhos a partir das aprendizagens e reflexões decorrentes da experiência pessoal. Nesse caminho, o olhar para si funcionou como dispositivo de percepção que se vinculou tanto aos valores sociais quanto ao processo de autorreflexividade das experiências vivenciadas. Ao escrever e produzir o seu texto, Bruna Surfistinha tece uma autobiografia que se desloca da pessoa Bruna e passa a configurar uma personagem, que de algum modo, mescla vida real e subjetividade pessoal.

Outro exemplo, pode ser, ainda, o livro⁶ do conhecido ator global Reynaldo Gianecchini que, ao assumir um câncer raro, diagnosticado precocemente, lutou fervorosamente pela vida e conseguiu debelar a doença, alcançando a cura. Logo depois, lançou o livro que narra a sua história e os momentos de dificuldade durante o tratamento. A narrativa contou com depoimentos de amigos, familiares e do próprio Gianecchini que apresentou um olhar retrospectivo da sua história de vida. Ao trazer questões associadas com esse olhar retrospectivo, o ator construiu caminhos para considerar o lugar prospectivo, um lugar que se lançou para o futuro, como alicerce para continuar projetos e a sua própria história de vida,

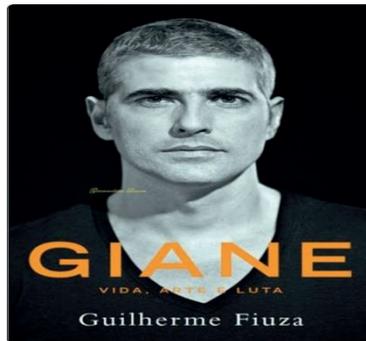


Figura 2: Livro de Reynaldo Gianecchini

⁶ Ver: FIUZA, Guilherme. Giane – Vida, arte e luta. Rio de Janeiro: Editora Primeira Pessoa, 2012.

<http://gianecchinilovers.blogspot.com.br/2012/11/guilherme-fiuza-fala-sobre-o-livro.html>

Acesso em 10/08/2013.

Esses exemplos servem para elucidar como as narrativas, que remetem às histórias biográficas e autobiográficas, geram impacto no contexto social, inclusive, por falar de histórias reais, fatos vividos e experienciados por pessoas de carne e osso. Tais processos envolvem aprendizagem e reflexividade sobre a vida e suas vicissitudes. Assim como os exemplos citados, também existem publicações⁷ que tratam, especificamente, da biografia de artistas renomados da televisão, do teatro e do cinema, construídos em forma de relato narrativo-biográfico da história de vida da personalidade.

Reconhecimento de si no Outro

Para Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 371) “essa busca da história de vida do outro ultrapassa os limites da curiosidade gratuita para se tornar uma busca de padrões de comportamento”. A questão apontada pelos autores pode ser observada na minha pesquisa de campo⁸, em relação à narrativa⁹ que tratou sobre a Cultura do Gagaísmo. O tema foi utilizado por duas alunas do curso de Licenciatura em Artes Visuais na apresentação de um seminário na disciplina de Elementos de Linguagem, Arte e Cultura Popular, sob minha responsabilidade. Uma das alunas foi e, ainda é fascinada pela imagem e personalidade da artista pop Lady Gaga.

Quando fiz a proposta para a turma de alunos naquela época, sobre a apresentação do seminário relacionado ao tema Cultura[s], meu objetivo foi priorizar diferentes abordagens e pesquisas que contemplassem um panorama amplo a respeito do conceito de

⁷ Faço referência à Coleção Aplauso, lançada pela Imprensa Oficial com biografias de artistas, cineastas, dramaturgos entre outros.

⁸ A pesquisa de campo foi realizada no período compreendido entre o segundo semestre de 2011 e o primeiro semestre de 2013, com alunos colaboradores do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade de Brasília.

⁹ Saliento que após essa experiência pedagógica em sala de aula, o tema sobre a Cultura do Gagaísmo tornou-se extremamente instigante do ponto de vista social, estético e heteroformativo. Desse modo, um estudo sobre a narrativa acerca da Cultura do Gagaísmo foi apresentado no IV Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual realizado pelo Programa de Pós-Graduação da FAV/UFG em junho de 2011.

cultura[s], para além daquilo que eu e a turma poderíamos esperar. Foi ampla a diversidade de temas e propostas, entre elas, a temática sobre a “Cultura do Gagaísmo”. Aparentemente inusitado no contexto acadêmico, o tema apresentava claramente questionamentos, vínculos e aproximações relacionados ao termo cultura[s], inclusive, quando associado à “Cultura do Gagaísmo”. A proposta do seminário focava um tipo de cultura pop midiática expressa nos videoclipes da cantora Lady Gaga e no ritmo da música que, na época, fazia muito sucesso. Uma das alunas colaboradora da pesquisa, denominada Castelar, era e, acredito que ainda seja extremamente fascinada pela cantora Lady Gaga. A própria Castelar nomeia-se LeeGaga e realizava apresentações em boates GLS de Brasília, atuando como uma espécie de “cover” da Lady Gaga e se intitulando uma “Gagaísta de carteirinha”.



Figura 3: Colagem realizada por Castelar para a Disciplina Projeto Interdisciplinar. A colagem projeta a relação com a cantora Lady Gaga e suas múltiplas identidades. O trabalho foi doado para a pesquisa.

Fonte: Acervo do autor

Na colagem que foi realizada há uma aproximação e interesse pela identidade da artista Lady Gaga que reforça o conceito de pensar “a história de vida do outro” como um padrão de comportamento. Na colagem foram usadas imagens de Lady Gaga, onde também

surgiu uma imagem de Castelar que foi posta na parte inferior direita (quinta imagem entre John Calderoni e Gaga). A atitude apontava o intuito de misturar-se com as diferenças personas de Lady Gaga.

O convite para Castelar participar como colaboradora na pesquisa de campo explicitou meu interesse de buscar compreender como se construía esse processo de alteridade. Como havia ocorrido essa admiração e fascínio pelo outro? Considerando, nesse caso, o aspecto subjetivo da identificação e do desejo de ser como o Outro, particularmente, através da criação de uma personagem que habitava um de seus mundos, LeeGaga almejava ser como Lady Gaga.

Considerações: o campo da entrevista narrativa como método

A partir dessa experiência pedagógica, foi considerado como caminho investigativo o campo da narrativa como método, como um lugar de escuta de vivências formativas vivenciadas no social, no pessoal e no âmbito das instituições. Assim, ao propor uma entrevista, com base em fatos e dados relacionados com uma determinada experiência pedagógica, onde considerei fragmentos narrativos advindos da vida e da história do sujeito, estava aberto a compreender que o fragmento apresentado fazia parte do mundo dos fatos, da experiência subjetiva e, portanto, somente o sujeito poderia falar dessa experiência. Por isso, o campo da pesquisa narrativa, em particular da entrevista narrativa foi determinante para compreender questões pontuais acerca da formação e intenção do sujeito. Nesse caso, posso citar como exemplo circunstancial, um trecho da entrevista narrativa realizada durante a pesquisa de campo com a aluna-colaboradora que disse o seguinte:

eu sou Castelar dos dezesseis mundos. Certa vez falei isso para a minha terapeuta e ela ficou me questionando sobre essa questão dos dezesseis mundos. O que seriam esses mundos? Eu falei que como faço muita coisa, preciso dar conta de muita coisa, às vezes me sinto fora da minha própria identidade de Aline. Então, resolvi eleger essa história/estória de dezesseis mundos para poder explicar para as pessoas quem eu sou em determinados momentos. Quando estou fazendo cover da Lady Gaga eu sou LeeGaga, como uma irmã, quando estou dando aula de português eu sou a LeeProfessorinha, inspirada

em professores que tive no colégio, quando estou em casa eu sou a LeeFilha e, assim por diante, eu vou elegendo mundos nos quais eu preciso transitar. Isso é para poder sobreviver nesse mundo cão. (Entrevista realizada com Castelar em 16/11/2011)

Observei que a fala de Castelar na entrevista narrativa teve como referência o contexto do curso de Licenciatura em Artes Visuais como parte da sua interação com o mundo da formação institucional. Na época, Castelar narrou que percebia e sentia a sua vida rodeada por circunstâncias que a faziam acionar criativamente um mecanismo para dar conta do seu mundo cão.

Ao apontar fatos da sua realidade pessoal, social e profissional, Castelar explicitou, na entrevista, uma passagem que de acordo com Clandinin e Connelly (2011) representam nuances de “fragmentos narrativos”. Nesse sentido, Castelar construiu uma relação intrínseca com os seus dezesseis mundos, articulando a dimensão expressiva da narrativa ou, dizendo melhor, do próprio fragmento narrativo que adveio de lembranças e experiências formadoras. Os mundos de Castelar estavam relacionados com o mundo de Lady Gaga. Ao falar sobre os mundos, Castelar buscava similaridades com o mundo de Lady Gaga, porém, na construção da sua fala estabeleceu um mundo paralelo, justamente para não ousar copiar o mundo de Lady Gaga, em sua integridade subjetiva, considerando que as subjetividades são intrínsecas a cada sujeito. A dimensão expressiva ficou evidente quando Castelar fala de LeeGaga como se fosse uma irmã de Lady Gaga e não a sua cópia.

Outro dado relevante para Castelar, era o fato de que a biografia de Lady Gaga destacava seu interesse pelas artes plásticas, realçando que o seu primeiro contato com o mundo da arte aconteceu pelos estudos realizados nessa área. A proximidade de interesses possibilitava cada vez mais, considerar uma identificação com o outro, levando-a a imaginar que a artista possuía características intrínsecas aos seus interesses, tanto em termos pessoais como profissionais.

Nas entrevistas veiculadas pela mídia, Lady Gaga enfatizava a necessidade de criar personagens próprios para vivenciar cada uma das suas experiências performáticas. Uma necessidade de se descolar

de si mesma para vivenciar outras personas, incorporar outras nuances subjetivas. Assim, sustentava à época, codinomes e caricaturas que reforçavam às inúmeras personas que habitavam sua figura central, ou seja, sua identidade primeira e necessária para o (re)conhecimento de si.

Do mesmo modo, Castelar afirmava possuir “vários mundos” que, segundo ela, eram necessários para dar conta desse mundo cão em que vivia. A cada personagem incorporado um novo mundo era vivenciado. Essa posição de identificação com a artista Lady Gaga, criava uma atmosfera de proximidade e cumplicidade com o mundo da cantora desvelando valores e aprendizagens através de modismos, trejeitos, vestuário e linguajar apresentado, tanto nas narrativas dos videoclipes da cantora, como na vida real narrada por Castelar.

Nos videoclipes, Lady Gaga incorporava personagens e apresentava experiências surreais, em sintonia com músicas que evocavam sentimentos, prazeres e, ao mesmo tempo em que enfatizavam o desprezo pela discriminação, pela falta de amor e fraternidade. Há uma forte identificação expressa na fala de Castelar quando diz:

o que me fascina são os múltiplos personagens que a Lady Gaga incorpora. A própria Lady Gaga é um personagem diferente da Stefani Joanne Angelina *Germanotta*, seu verdadeiro nome. O John Calderoni é outra pessoa. Isso é fascinante. A Lady Gaga assumiu um personagem para o mundo inteiro. (Entrevista realizada com Castelar em 16/11/2011)

A fascinação de Castelar pela cantora pop Lady Gaga pode ser significada em decorrência da identificação com esses diferentes mundos criados para sustentar sua espetacularização da vida. Castelar afirmava que Lady Gaga assumiu uma personagem (masculino) para o mundo inteiro, no caso, o codinome dado ao personagem John Calderoni, utilizado pela cantora quando recebeu, em público, um prêmio da MTV, condição que gerou ao mesmo tempo espanto e admiração dos fãs. Essa postura de vida e de ousadia da cantora, denotava forte admiração dos fãs ao perceber que ela enfrentava e, ainda enfrenta, sobretudo, por sua luta por

causas sociais. Essa postura ética e estética de Lady Gaga, gerou polêmicas ao mesmo tempo em que desafiava as normas estabelecidas pela sociedade. Desse modo, a postura de vida e a coragem da cantora se refletiam na vida de Castelar que, ao se espelhar nas suas performances, buscava elementos para enfrentar cotidianamente suas próprias polêmicas, suas ansiedades e medos numa sociedade complexa e aturdida.

De acordo com Delory-Momberger (2009; 2008), essa busca pela história do outro reside naquilo que a autora chama de “heterobiografia”, uma espécie de constitutivo da condição biográfica na modernidade avançada. Essa condição situa o indivíduo entre a imposição de modelos biográficos e o gerenciamento da própria vida. A imposição de modelos biográficos resulta da disseminação de ideias e valores somados ao próprio modo de conceber a vida.

Essa concepção de vida, ao se misturar com outras referências, gera um processo de aprendizagem que considera os atos de ver, conhecer, ouvir e ler sobre o outro como condicionante para a criatividade humana. Por sua vez, a criatividade humana é capaz de reinventar e reconstituir a consciência histórica através de aprendizagens vivenciadas ao longo da história de vida de cada sujeito, levando em conta as referências e a produção de sentidos como forma de gerar/gerir a própria vida.

Referências

CLANDININ D. Jean e CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. Tradução: Anne-Marie Milon Oliveira. **Revista Brasileira de Educação**. v.7, n. 51, setembro-dezembro, 2012, p. 523-536. < Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf> Acesso em: 19/05/2013 >

DELORY-MOMBERGER, Christine. **La condition biographique: essais sur le récit de soi dans la modernité avancée**. Paris: Téraèdre, 2009.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação. Figuras de l'individuo-projeto**. Tradução: Maria da Conceição Passeggi, João Gomes Neto, Luis Passeggi. São Paulo: Paulus; Natal, RN: EDUFRN, 2008.

FERREIRA, Luiz Carlos Pinheiro. **MO(VI)MENTOS AUTOBIOGRÁFICOS: historiando fragmentos narrativos de experiências de vida docente e discente em Artes Visuais**. Tese de Doutorado: Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, 2015. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5091>

FERREIRA, Luiz Carlos Pinheiro. Narrativas Autobiográficas: entre lembranças, experiências e artefatos. In: **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 02, n. 04, p. 75-87, jan./abr. 2017.

Disponível em:

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3129>

Acesso em: 10 julho 2017.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**: Belo Horizonte, v. 27, n. 01, abril 2011, p. 369-386.

<Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a17.pdf>

Acesso em: 19/05/2013 >

PINEAU, Gaston. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.) **Tempos, Narrativas e Ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006, p. 42-59.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, história de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, HETKOSWKI, (orgs). **Memória e formação de professores** [online] Salvador: EDUFBA, 2007, p. 58-74. <Disponível em:

<http://static.scielo.org/scielobooks/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186.pdf> Acesso em: 10/08/2013 >

A SÍNDROME DE PROCUSTO: UMA ANÁLISE RETÓRICO-ARGUMENTATIVA DO TEXTO “NO PAÍS DO OUTROSSIM”, DE SÉRGIO RODRIGUES

ARAÚJO, Carlos H. T. de (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

Introdução

Pensa-se o mito como narrativa distante da realidade contemporânea e, também, a parte das correlações e das analogias linguístico-estruturais, restringindo-se, pois, ao campo da literatura. No entanto, aqui, neste trabalho, pretende-se fazer uma comparação e um estudo mítico-linguístico-retórico a fim de entender as similitudes do mito de Procusto com as fôrmas e as formas padronizadas das maneiras de produzir e de escrever as redações de vestibular como acesso ao ensino superior.

O ensino de produção de texto, hoje, pauta-se na modalidade genérica, ou seja, nas diversas possibilidades de escrita dentro de vários contextos linguísticos. Dessa forma, a redação de vestibular é, durante – especificamente – aos estágios finais do Ensino Médio, uma constante aos discentes. Exige-se, ao se produzir o texto dissertativo-argumentativo, certas especificidades da tipologia e do gênero textual, por exemplo, organização *macro* e *micro*textuais dos parágrafos em introdução, desenvolvimento e conclusão; discussão em torno de uma temática central, de maneira clara e delimitada; argumentos, dados e justificativas em defesa do assunto; um posicionamento frente a problemática a fim de solucioná-la, propondo uma intervenção social. Sendo assim, modelos podem ser ensinados como forma de facilitar a aprendizagem, visto que se demanda do aluno uma ampla e complexa articulação linguística.

Contudo, observa-se, contemporaneamente, a comercialização de fôrmas e padrões-*coringa*¹ para que vestibulandos obtenham a nota máxima nas provas. Entende-se, pois, que esse tipo de

¹ <https://guiadoestudante.abril.com.br/redacao/redacao-nota-mil-do-enem-usa-coringa/> Acesso em 19 de mar. de 2022.

capitalização, num primeiro momento, destitua o aluno das potencialidades estilísticas, semânticas e sintáticas, isto é, perde-se, nessa oportunidade criativo-linguística, a chance do alargamento do *idioleto* – “o conjunto dos usos de uma língua própria de um indivíduo, num momento determinado (seu estilo)” (DUBOIS, 2014, p. 307-308, grifo nosso) –, dado que se legitima apenas a nota – nessa situação a aprovação ou a reprovação. Esse lugar retórico da *quantidade* (aprovação e nota alta) em vez da *qualidade* (assenhoramento e consciência linguístico-textual) inviabiliza o que Bazerman (2015, p. 9) entende por retórica da ação letrada: “[...] uma abordagem para a compreensão de situação de escrita e de como podemos responder criativamente, de modo profundo a transformativo, ao entendermos mais profundamente o jogo e nossos movimentos”.

Observa-se, comercialmente, que a venda de modelos e moldes pré-estabelecidos ajudaria a potencializar a competência linguística do alunado. Essa visão, no entanto, perde a noção de que a argumentação seja intrínseca e inerente à linguagem (cf.: FIORIN, 2015). Desvirtua-se, então, as práticas funcionais da linguagem dando maior foco ao formalismo da linguagem, extirpando-se a atividade textual, contextual e argumentativa da aplicação da linguagem em situações ora complexas, ora simples de comunicação. A perspectiva bakhtiniana de gênero textual no decurso da venda de protótipos de textos *despotencializa* a aprendizagem de textos que sejam mais complexos – gêneros secundários –, que demandariam real e efetivo exercício da tríada estilo, composição e conteúdo no gênero redação escolar/ de vestibular.

A exigência de uma produção de um texto dissertativo-argumentativo nos vestibulares, visão não apenas ao conhecimento da habilidade linguística do aluno (saber escrever e ler corretamente, auferir seu grau de competência linguístico-formal), mas também à percepção de como esse jovem recém-formado do ensino médio, irá posicionar-se num mundo que demanda constantemente posturas argumentativas complexas e heterogêneas, considerando, pois, divergências e convergências de opiniões, de valores e de crenças.

Dessa forma, Velasco (2016) reflete sobre a necessidade da educação do pensar no sentido de fomentar a fazer crítico e autônomo do aluno frente aos estudos. Além disso, diz que o ensino de Lógica ajuda no fazer argumentativo, ajudando o aluno a entender e a produzir

coerentemente a leitura e a escrita. Portanto, o ensino de retórica e de argumentação, por exemplo, ajuda na autonomia do aluno, potencializando a competência de leitura e textual, dentre outras.

Faz-se, pois, um paralelo narrativo com o mito de Procusto (também chamado de Damastes ou Polipêmon). A definição do nome da personagem já traz uma simbologia importante para a compreensão da narrativa: o esticador. Franchini e Seganfredo (2012, p. 310) resumem bem a história de Procusto:

Era um bandido de estrada que torturava os passantes lançando-os em dois leitos, conforme o tamanho da vítima. Se era pequena, lançava-a sobre o leito grande e lhe espichava os membros até a morte; caso fosse grande lançava-a sobre o leito pequeno e lhe cortava o excesso dos membros. Foi morto por Teseu.

Figura 1 – Procusto e sua cama



Fonte:

<https://mega.ibxk.com.br///2020/03/31/31104659769060.jpg?ims=940x403>

Procusto vivia em Elêudis, mais precisamente na floresta. Lá, em sua casa, convidava viajantes para se hospedarem. Durante a hospedagem, Procusto aplicava a eles a tortura em sua cama de ferro. Dependendo do tamanho da pessoa, Procusto usava ora o leito menor, ora o maior. Logo, entende-se que nunca haveria um tamanho que a vítima se ajustasse de maneira exata. Capturado por Teseu, este o mata da mesma forma que infligia aos viajantes, também lhe cortando a cabeça e as pernas. Antes de Teseu matá-lo, Atena o procura para dissuadi-lo de suas maldades. Ele, porém,

justificava-se dizendo que queria acabar com as divergências e as diferenças. Dessa forma, toda a simbologia do mito gira em torno da *metáfora da padronização* e da imposição de modelos e moldes às pessoas. Critica-se, portanto, a falta de liberdade. Procusto, por exemplo, opera – fazendo-se uma analogia linguística – numa perspectiva monologal, abolindo o dialogal. Entende-se, pois, que a instantânea imposição de modelos que seriam infalíveis para a aprovação da redação do Enem e de outros vestibulares corresponda a massificação e a intolerância criativa do aluno.

Opera-se, retoricamente, por argumentos falaciosos – essencialmente argumentos que se efetuam na estrutura da realidade. Amalgamam-se, por exemplo, o argumento *pelo modelo* – que serve de padrão e exemplo a ser seguido –, argumento *ad baculum* – o qual inflige uma força e uma ameaça, ressaltando o viés negativo – e, também, o argumento *ad verecundiam* – o qual opera por ordem e poder hierárquico. Assim sendo, tolhem-se o estilo e o conteúdo em vista apenas do critério composicional desse gênero textual.

Metodologia

Estruturam-se os parâmetros de análise desse texto no sistema retórico e argumentativo e educacional. Tem-se, como base, pois, Koch e Elias (2018), Koch (2011; 2018), Velasco (2016), Leal e Moraes (2015), Ferreira (2017) e Freire (1987). Dessa forma, a análise do texto de Sérgio Rodrigues, *No país do outrossim* (2019) parte de três pressupostos retórico-argumentativo-educacional: (i) a construção da imagem do orador (*ethos*) e do auditório, (ii) os lugares retóricos – fundamentos e valores validados – e (iii) a interpretação retórica – suas estratégias persuasivas pautados em argumentos quase-lógicos e baseados na estrutura do real.

Deseja-se, pois, a perscrutar a imagem que se tem da utilidade da redação do vestibular no seio social, ou seja, quais são as suas percepções socioeducacionais pelos professores, pelos alunos e pelas pessoas em geral. Entende-se, aqui, por exemplo, que, desde o Decreto 79.298, de 24/04/77, a necessidade da escrita de uma redação

nos vestibulares como forma de aprovação para admissão ao ensino superior apenas reforçou não só a indispensável competência – e *proficiência* – textual e linguística como também o imperativo retórico-argumentativo, isto é, a tomada de posição crítica em relação às temáticas da redação nas provas de vestibular.

Em 1978, o mesmo Decreto² supracitado (no artigo 1º, item “b”) determina: “inclusão obrigatória de prova ou questão de redação em língua portuguesa”. Depois disso, teve-se adoção massiva das redações nos vestibulares; por isso, foca-se até hoje na tipologia textual dissertativo-argumentativa nas escolas, principalmente nos anos finais do ensino médio. Hoje, as redações possuem um papel importante não só apenas para aferir o grau de competência linguístico-textual, mas também para a admissão ao meio universitário. Muitas universidades privadas usam – como critério de seleção – apenas a produção de texto dissertativo; outras, porém, solicitam do aluno, além da redação, uma prova de conhecimentos gerais nas grandes áreas do conhecimento.

Seleciona-se, aqui, exclusivamente a prova de produção de texto do Enem – Exame Nacional do Ensino Médio – visto que sua demanda é nacional. Por meio da nota do Enem, pode-se conquistar a entrada no âmbito de ensino superior de três maneiras: a) aplicação ao **SISU** (Sistema de Seleção Unificada), b) ao **ProUni** – Programa Universidade Para Todos –, por fim, c) ao **Fies** – Fundo de Financiamento ao Estudo do Ensino Superior. Observa-se, assim, que o papel do Enem para o aluno recém-saído do ensino médio é imprescindível uma vez que abre portas para não só o estudo em universidades públicas, mas particulares também.

Questiona-se, por exemplo, o motivo de apenas selecionarem um tipo de texto no vestibular. Soares e Campos (1978, p. IV) afirmam a escolha se dá tendo em vista que:

é que a dissertação é a forma de redação mais usual. Com mais frequência é a forma de redação solicitada às pessoas envolvidas com a produção de trabalhos escolares, com a administração e produção de pesquisa em Instituições que fazem Ciência, com a administração e execução técnico-burocráticas de serviços ligados à Indústria,

² <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-79298-24-fevereiro-1977-428202-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 02 de jul. de 2022.

Comércio, etc. [...] Raramente é uma pessoa solicitada a produzir uma dissertação.

Entende-se e valida-se o que Soares e Campos pensam em relação à escrita de um texto dissertativo. No entanto, considera-se, também, a inserção discente nas esferas sociais, culturais e políticas, uma vez que o papel da educação não está apenas voltado ao mercado de trabalho, mas sim a atividade interpessoal e democrática. Adota-se neste trabalho a visão de Koch e Elias (2018, p. 23, *grifo das autoras*): “se o uso da linguagem se dá na forma de textos e se os textos são constituídos por sujeitos em interação, seus quereres e saberes, então, *argumentar é humano.*” Dessa forma, a imposição de um texto dissertativo-argumentativo faz com que os discentes se tornem cômicos e se assenhem de suas ideias críticas em relação à dimensão social, cultural e política.

Koch e Elias (2018) edificam três pilares para a argumentação: 1) **proposta** – deve-se ter uma provação e um questionamento em relação a um tópico que gere polêmica; 2) **sujeito** – opera-se a racionalidade desenvolvendo-a para provar ou refutar um argumento; 3) **outro sujeito** – deve-se posicionar ou opor-se ao outro sujeito no diálogo, ora positivo, ora negativo. Dessa maneira, constase que a argumentação dá-se em uma palco dialógico, evidenciando-se a necessária participação de dois sujeitos discutindo em relação a um tema.

Somando-se a isso, Koch (2011, p. 17) fundamenta que: “[...] é por esta razão que se pode afirmar que o ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qual discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo”. À vista disso, entende-se que a linguagem cumpra um papel intencional e interacional no ato da enunciação. Isto posto, torna-se indissociável a argumentação – dissertação – do cotidiano das pessoas. Por isso, questiona-se a destituição da capacidade inventiva e imaginativa em detrimento do “uniformicídio” apenas para a admissão ao âmbito universitário.

Segundo Ferreira (2017, p. 12, grifo do autor), “[...] somos seres retóricos. Por temos crenças, valores e opiniões, valemo-nos da palavra como um instrumento revelador de nossas impressões sobre o mundo [...]”. Dessa forma, entende-se que a questão retórica seja

inerente às pessoas, ainda mais considerando-se o auditório heterogêneo – diversas formações ideológicas e discursivas transpassadas pelos conhecimentos de mundo e partilhado dos vestibulandos. Tendo isso em vista, a noção, aqui, de auditório retórico também precisa ser considerado como *heterogêneo* e não *homogêneo*: massifica-se, no entanto, a capacidade linguístico-textual dos vestibulando para o encaixe em uma fôrma visando apenas à aprovação nos exames de vestibular.

Somando-se a isso, Velasco (2016, p. 13) diz que “a necessidade de uma prática docente voltada para o desenvolvimento de habilidades de pensamentos [...] é consenso entre educadores e críticos da educação. Por conseguinte, faz-se urgente uma educação para o pensar”. Portanto, deve-se entender que a exigência de uma produção escrita nos vestibulares não serve unicamente para verificar o grau de letramento, mas deve-se também examinar a capacidade de reflexão e de articulação dos encadeamentos do raciocínio. Além do mais, Leal e Morais (2015, p. 233, *grifo nosso*) afirmam que “[...] Embora as crianças sejam potencialmente capazes de elaborar estratégias diversificadas para defender seus pontos de vista, *é na escola que elas mais podem refletir sobre tais estratégias e desenvolver outras que sejam adequadas às variadas finalidades*”. Depreende-se, então, que a finalidade do ensino de produção de texto na escola precisa potencializar os mecanismos linguístico-retórico-textuais dos alunos a fim de atingirem a vários objetivos linguísticos em diversos contextos em sociedade.

Análise

Abaixo, analisa-se o texto de Sérgio Rodrigues, *No país do outrossim*, o qual foi publicado em A Folha de São Paulo, 22 de julho de 2019. Segmenta-se, aqui, o texto de Rodrigues para melhor analisar dos elementos de cada parágrafo. Além disso, far-se-á, de maneira intercalada com o texto, as análises inseridas a cada parágrafo.

Começa-se pelo elemento paratextual: “No país do outrossim”. Há, no título, uso da conotação para expressar uma topografia

metafórica com o sentido pejorativo, no entanto, sentido esse que poderá ser inferido após a leitura integral do texto. Rodrigues, já pelo título, evidencia certa frequência de uso da expressão adverbial “outrossim” – de mesmo modo, igualmente. Abre-se, então, uma crítica ao uso de arcaísmo e de expressões comuns no jargão jurídico. Opera-se pelo uso do par retórico $\frac{\text{Novo}}{\text{antigo}}$, ou seja, pela lógica de que o antigo é negativo e desvalorizado em perspectiva do novo.

Além do mais, opera-se, também, por meio da estereotipia do léxico “outrossim”, o qual pertence, majoritariamente, ao universo jurídico. Dessa forma, cria-se uma ponte entre o clichê linguístico e o estereótipo validado da área jurídica. Amossy e Pierrot (2022) dizem que o clichê é fundamentalmente consolidado como uma forma banal e como uma expressão cristalizada. Já o estereótipo, por exemplo, fundamenta-se em torno de um imaginário social, esquematizando, assim, uma representação cognitiva. A partir disso, gera-se, portanto, uma imagem validade e positiva – opera-se pelo lugar retórico da qualidade, ou seja, o *ethos* do enunciador apresentar-se-ia de maneira valorada socialmente por causa do uso da variante linguística social e cultural do “juridiquês”.

NO PAÍS DO OUTROSSIM³

Redação do Enem é a porta de entrada para a droga pesada do juridiquês

Rodrigues, no subtítulo, usa de uma metáfora negativa a fim de afirmar que o uso do “juridiquês” é uma “droga” que atrapalha a expressão linguística no Enem. Seu *logos*, aqui, opera por uma expressão afetiva exacerbada para criticar de maneira veemente a artificialidade do uso do português jurídico nas provas de redação dos vestibulares. Sabe-se que, ao se tentar usar expressões e vocabulário mais rebuscado, os vestibulandos acham que edificarão um *ethos* mais intelectual para o corretor, conseguindo, assim, maior

³<https://www1.folha.uol.com.br/colunas/sergio-rodrigues/2019/08/no-pais-do-outrossim.shtml>

Acesso em 31 de mai. de 2022.

pontuação. Gera-se, pretensiosamente, uma hierarquia e um valor positivo na imagem do escritor apenas pelo uso deliberado de expressões arcaicas ou pouco frequentes no cotidiano.

Argumentativamente, Rodrigues constrói um argumento pelo antimodelo: o uso artificial e sintético de expressões cristalizadas é tão ruim quanto o uso de drogas ilícitas – ou lícitas. Subentende-se, de maneira clara, a evitação, por isso, de tais expressões jurídicas. Afirma-se categoricamente a negatividade do uso irrefletido dessas expressões por jovens vestibulandos. Meyer (2008, p. 234) assevera a importância de um bom título para chamar a atenção do leitor: “título ‘fiat’ [...] uma ‘fórmula inteligente que anuncia o tema’”. Vê-se, então, que Rodrigues lança mão desse recurso para construir sua argumentação desde o título.

A coluna de hoje traz uma denúncia. Sob nossos narizes distraídos, a nata da juventude brasileira tem mergulhado de cabeça numa droga que deixava [Graciliano Ramos](#) (1892-1953) cheio de angústia.

Ainda bem que o grande estilista da língua — um alagoano ranzinza que ajudou a tornar nossa escrita mais afiada e limpa, menos empolada e tola — foi poupado do triste espetáculo.

Rodrigues, metalinguisticamente, evidencia sua denúncia contra o uso figurativo, superficial e sintético de expressões sem conexão e sem coesão nas redações de jovens estudantes, dos quais, por exemplo, não se esperaria. Entende-se, também, que ao se referir a sua coluna como “denúncia”, gênero jornalístico esse que permite maior liberdade sobre discussão de vários temas, possui um estilo linguístico menos formal e sempre aparece assinada, assinatura essa que marca o comprometimento com as ideias postas no texto.

Além disso, Rodrigues em “a nata da juventude brasileira” indica que um grupo elevado, ou seja, uma classe média tem acesso mais facilitado ao conhecimento e ao saber. Dessa forma, entende-se que essa “nata” disporia de meios de acesso a um português mais erudito e distante da realidade social de que se esperaria de um adolescente, por exemplo. Ao final, Rodrigues faz uma alusão a

Graciliano Ramos. Pode-se, aqui, entender que Graciliano Ramos ficaria angustiado por ser um autor que preza pela concisão (LUFT, 1979): não se fala mais do que o necessário, espécie de “mutismo”, econômico nos adjetivos e nos advérbios.

“Outrossim, compete ao Legislativo...” “Destarte, é fundamental analisar...” “Não obstante, tal questão...” “Ademais, é fulcral ressaltar...” “Diante dos fatos supracitados, faz-se necessário...” “Por conseguinte, cabe ao ministério...” “Assim, observar-se-ia...”

Esses exemplos de juridiquês não foram extraídos de petições ou sentenças circulantes no fórum nem de despachos administrativos de burocratas de carreira. Se assim fosse, seriam ocorrências infelizmente banais.

Seus autores foram adolescentes brasileiros das mais diversas regiões, gente em torno de 17 anos de idade.

Colhi os exemplos em redações que tiraram nota mil nas últimas edições [do Enem](#).

Acima, Rodrigues traz exemplos coletados de redações de vestibular. Observa-se um uso mais sintético da língua, uma vez que, cotidianamente, não se constata tal aplicação de expressões latinas e jurídicas, por exemplo: “**outrossim**”, “**destarte**”, “**não obstante**”; adjetivos eruditos, tais como “**fulcral**”, advérbios localizadores, como: “diante dos fatos **supracitados**” e o uso da mesóclise – quase um arcaísmo na língua –: “**observar-se-ia**”.

Existe, pois, no imaginário coletivo que esse tipo de linguagem – registo acima do formal – os sancionaria com uma nota alta nas redações. Dessa forma, pensa-se que o corretor seria levado a crer que o aluno tem um grande domínio discursivo-gramatical. No entanto, esquece-se que a forma não é destituída do conteúdo, ou seja, de nada seria efetivo o emprego de tal registo linguístico sem o devido desenvolvimento plano argumentativo. Por isso, entende-se que a divisão do Enem em cinco competências não agracia apenas a forma da língua portuguesa, mas sim a capacidade do aluno em

entender o tema proposto (segunda competência) e, também, mobilizar argumentos e referências a fim de construir sua teia argumentativa em relação ao tema proposto (competência 3).

A indignação do autor também gira em torno da questão de que os exemplos foram colhidos de redações que obtiveram nota máxima no Exame Nacional do Ensino Médio. Torna-se claro aqui que a fôrma à qual os alunos se submetem tem os levado, pois, a terem sucesso na admissão ao ensino universitário. No entanto, a destituição da capacidade criativo em detrimento de uma aprovação tolhe completamente a autonomia linguístico-retórica do aluno. Entende-se, porém, que os gêneros possuem fórmulas modelares, por exemplo, a tríade que Bakhtin (2016) teoriza sobre: a. conteúdo temático; b. estilo; e, por fim, c. construção composicional. Além disso, a tipologia textual dissertativo-argumentativa, também, exige uma composição pautada na: a. introdução do tema; b. desenvolvimento por meio de argumentos constativos e interpretativos; c. conclusão fechada ou aberta sobre o tema. No entanto, aqui, questiona-se a não necessidade de uma “cama de Procusto”, ou seja, fôrma pré-aprovadas como forma efetiva de se obter aprovação no vestibular, apenas de maneira mecânica destituída da real prática de uma produção de texto: mobilização não só linguística, como retórica e criativa.

Estou perplexo. Para dar dicas mais embasadas à minha filha, que fará o exame este ano, fui conferir o que tem merecido a pontuação máxima dos avaliadores treinados pelo MEC.

Agora só consigo me perguntar: como deixamos a coisa chegar a esse ponto? A OAB assumiu o Enem? Por que a garotada está cultuando o jargão bolorento do direito?

O *pathos* do enunciador, aqui, apresenta-se “perplexo” com a situação. Rodrigues aponta que foi conferir as diretrizes e as normas e critérios da correção do Enem. Para mais, também questiona-se o fato de a situação ter saído “do controle”, ou seja, como se passou a aceitar que o jargão predominantemente jurídico entrasse na realidade escolar.

Suas interrogações – perguntas retóricas – demonstram um raciocínio também retórico – tom emotivo e sensível – sobre o tema. Examina-se também um raciocínio apodítico, isto é, com tom de verdade inquestionável: a não possibilidade e abertura para o uso de um português com o “jargão bolorento do direito”. Exclui-se de vez o raciocínio dialético: aqui, não há abertura para a discussão nem sequer de uso desse registro linguístico.

Zeloso de um prestígio fundado em parte em sua incompreensibilidade pelos mortais comuns, o juridiquês nunca aceitou bem o banho de soda cáustica que nossa norma culta tomou no século 20.

Só que os estudantes premiados por suas bacharelises são candidatos a cursos variados, não só aos de direito.

E nasceram na virada do milênio, quando a lição textual dos modernistas já havia sido atualizada e multiplicada por várias gerações de autores de bom texto. O que é isso?

O argumento pelo moderno de Rodrigues torna-se, aqui, mais perceptível: “lição textual dos modernistas”. Sabe-se que a ruptura com o passado a partir do movimento modernista também reforma a visão de língua: ampla diversidade criativa de seu uso (“**várias gerações de autores de bom texto**”), principalmente na literatura, espaço até então consagrado com forma mais eruditas e rebuscadas.

Novamente, Rodrigues exhibe-se por um *ethos* retórico e emocionado, sobretudo ao se questionar: “O que é isso?”. A indignação do autor comprova a sua não aceitação e credulidade do que o uso da língua se tornou nas produções de texto do vestibular. Reiteradamente, pode-se interpretar que o autor opera pelo um viés linguístico: língua é comunicação, e a comunicação deve ser destituída de ruídos para que se cumpra seu objetivo: a compreensão. Torna-se compreensível que o autor faz uma crítica contumaz ao juridiquês uma vez que este jargão se afasta da necessidade primeira da língua: compreensão do interlocutor.

Estamos diante de um imenso retrocesso cultural e nem temos o consolo de poder atribuí-lo a um ministro da Educação de baixa extração como [Abraham Weintraub](#).

É mais antigo.

Estarei exagerando? Duvido. Não falo de pedantismos fortuitos que pudéssemos lançar na conta de jovens afoitos tentando impressionar adultos. A coisa é onipresente nas redações nota mil.

Rodrigues, acima, tem ciência de que o problema não é fruto da atualidade.

Mais uma vez se tem a constatação de que os vestibulandos desejam apenas “impressionar adultos”, por isso se constrói um *lógos* aquém da realidade vivencial deles. Além do mais, Rodrigues ratifica o onipresença dessa problema, o qual persiste porque lhe é conferido “nota mil”. Destaca-se a valoração da hierarquia da linguagem: a linguagem jurídica detém um poder alto na sociedade brasileira. Cabe, aqui, o que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) falam sobre “interação entre o ato e a pessoa”. Existe uma positivação do *ethos* do vestibulando que escreve por meio do “juridiquês”, logo seu reiterado e constante uso conferiria, de forma ilusória e fantasiosa, uma “aura” de intelectualidade: ou seja, o aluno que escreve dessa forma é intelectual, esperto e culto; o que não, seria não intelectual, não esperto e inculto. Logo, esse ato de escrever sinteticamente conferiria ao aluno valor positivo.

Não em todas elas, espero, mas certamente naquelas que, expostas na internet como modelos, têm maior influência sobre o juízo das novas gerações.

Trata-se de um sistema. Um sistema que confunde o registro formal da língua com platitudes balofas e distantes da realidade dos estudantes —gerador, portanto, de dissociação entre linguagem e pensamento.

Rodrigues não opera pela generalização, o que poderia ser questionado. Porém, enuncia que pode haver exceções a essa regra. Para mais, há um fato em: “mas certamente naquelas que, expostas na internet como modelos, **têm maior influência sobre o juízo das novas gerações**”. Nesta parte, novamente, torna-se patente o uso da “cama de Procusto”, modelos que são divulgados como legitimados e com valor positivo no vestibular. Pressupõe-se que a única maneira válida para a produção da redação do vestibular seria a total submissão ao “modelo” único, o qual seria passível de nota mil. Dessa forma, a divulgação dessas fôrmas na *internet* acaba minando a oportunidade de se fugir do padrão, trazendo ao texto originalidade – um dos pilares das qualidades do texto.

Dois fatores ampliam o potencial de estrago desse sistema. O primeiro é o alcance do próprio Enem (5,1 milhões de inscritos este ano), replicado por incontáveis cursos preparatórios.

O segundo é mais preocupante: o letramento precário do universo ao qual se dirige a mensagem de glorificação do pernosticismo.

Segundo o [Indicador de Alfabetismo Funcional](#) (Inaf) de 2018, apenas 12% dos brasileiros de 15 a 64 anos são plenamente alfabetizados.

Rodrigues para provar seu ponto de vista traz argumentos que operam pelo lugar da quantidade. Nessa caso, uma quantidade negativa em relação ao uso de modelo e de fôrma prontas para a comercialização: “5,1 milhões de inscritos” no ano de 2019. Além disso, também é negativo o número de precário de pessoas na faixa etária de 15 a 64 anos que não são plenamente alfabetizados. Grava-se, assim, ainda mais o intuito primeiro da língua: comunicação. Não se parte da vivência do aluno para que ele consiga ser capaz de utilizar, quando necessária, uma linguagem formal, porém sem o pedantismo gramatical e seu artificialismo.

Com o talento demonstrado na imitação do estilo de burocratas às vésperas da aposentadoria, sei que essa juventude nota mil sabe escrever coisas fortes e verdadeiras quando o Enem não está olhando.

O mesmo não se pode dizer das multidões que, diante de tamanho show de cafonice, ficam ainda mais distantes de se assenhorar de uma língua que por direito deveria ser sua.

[Sérgio Rodrigues](#)

Escritor e jornalista, autor de “O Drible” e “Viva a Língua Brasileira”.

Rodrigues preocupa-se com o que Mattoso Câmara Jr. (2009) chama de **ultracorreção**: intento para se falar bem, porém cometendo erros básicos. Esse equívoco na expressão é visto por Rodrigues sobretudo naqueles que não obtiveram nota mil, grupo esse que atesta saber se articular bem fora das amarras dos modelos estereotipados da redação do Enem. A preocupação paira visto que a tentativa frustrada de imitação de um modelo considerado como único e certo não é capaz de potencializar esses alunos para o que mais importa em relação à linguagem hoje em dia: articulação linguístico-retórico-textual.

Assenhora-se da língua, segundo Rodrigues, é um direito inalienável do aluno. Conforme Freire (1987, p. 33), “Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem”. De acordo com a palavras de Freire, não se deve seguir pela concepção bancária da educação: “Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, p. 33).

Conclusão

Destaque-se, neste trabalho, a problemática do “uniformifilia”: comercialização e propagação de um modelo “oco” de redação para

se obter nota máxima no vestibular. Além disso, também se abriu possibilidade para se questionar não só a divulgação desses modelos pela *internet*, mas também a validação docente para redações-coringa. O dever do professor em sala de aula é proporcionar por meio da linguagem, mecanismos criativos e pessoais a fim de que o aluno se sinta autônoma para criar, com o passar do anos, um idioleto que lhe seja realmente útil e pessoalizado, livrando-se, por fim, de formas que sejam pedantes e cristalizadas com o intuito apenas de “impressionar” o interlocutor com a sua linguagem sintética e superficial.

Entende-se que, pois, a linguagem deva cumprir seu papel primeiro: comunicar de forma clara e objetiva. As metodologias de ensino de produção de texto já asseveram para a criação de textos que prezem pela originalidade. Segundo Koch (2018, p. 198, *grifo nosso*),

O conceito-chave, em termos de compreensão/**produção textual**, é, sem dúvida, o de **adequação** em todos os níveis: à **prática social** e aos **gêneros** por ela determinados; ao **estilo próprio** do gênero; ao **contexto** sociocognitivo dos interlocutores; aos outros textos com os quais dialoga; à **situação comunicativa** e seus condicionamentos, entre os quais a variedade de língua a ser utilizada.

Conforme estabelece Koch, deve-se operar por uma via ampla em relação à prática textual, prática essa complexa, porém necessária a fim de suprir as demandas comunicativas exigidas na contemporaneidade. Confirma-se, então, a importância do abandono e ressignificação das fôrmas padronizadas de redação. Podem, num primeiro momento servirem de modelo não só pedagógico para o professor apresentar o gênero em sala de aula, todavia, num segundo momento, precisa-se incentivar a originalidade. Apenas dessa maneira a síndrome de Procusto será revertida e contestada. O texto de Rodrigues, “No país do outrossim”, encabeça um grande manifesto contra a padronização falha e danosa à inventividade e à inovação subjetiva discente. Pode-se argumentar sem usar recursos sintéticos e artificiais do universo da linguagem jurídica.

Por isso, nesse contexto, a síndrome de Procusto apresenta-se, aqui, como elemento limitador: a cama de Procusto seria, nesse caso, as fôrmas das redações do Enem, já que Procusto usava as medidas

de si mesmo para impor ao outro a padronização desejada. Além disso, também há dois fatores importantes citados por Rodrigues: os bons alunos que seguem os modelos padronizados são tolhidos, no vestibular, de conseguirem expressar-se com criatividade. Dessa forma, o excesso é retirado deles; por outro lado, o que faltaria de originalidade aos alunos que não tiveram a oportunidade de entrar em contato com a criatividade e inventividade linguístico-retórica são “esticados” para conseguirem entrar no padrão minimamente exigido. Portanto, observa-se que existe uma negativa em ambos os lados. A imposição de uma exatidão – subjetiva, parcial e tendenciosa – num campo aberto à imaginação e à engenhosidade destitui o discente de assenhorar-se das múltiplas potencialidades do uso contextual da língua.

Referências

- AMOSSY, Ruth. **A argumentação no discurso**. São Paulo: Contexto, 2018.
- AMOSSY, Ruth; PIERROT, Anne Herschberg. **Estereótipos e clichês**. São Paulo: Contexto, 2022.
- BAZERMAN, Charles. **Retórica da ação letrada**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- FERREIRA, Luiz Antonio. **Leitura e persuasão: princípios de análise**. São Paulo: Contexto, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.
- FRANCHINI, A.S.; SEGANFREDO, Carmen. **As melhores histórias da mitologia: deuses, heróis, monstros e guerras da tradição greco-romana**, volume 1. Porto Alegre, RS: L&PM, 2012.
- KOCH, Ingedore Villaça. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KOCH, Ingedore Villaça. **As tramas do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- KURY, Mário da Gama. **Dicionário de Mitologia grega e romana**. 8. ed. RJ: Jorge Zahar Editora, 2009.
- LUFT, Celso Pedro. **Literatura portuguesa e brasileira**. Porto Alegre: Editora Globo, 1979.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MEYER, Bernard. **A arte de argumentar**: com exercícios corrigidos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

A ASCENSÃO DO MERCADO EDITORIAL E O RECRUDESCIMENTO DE ALGUNS GÊNEROS LITERÁRIOS, NO BRASIL DO SÉCULO XIX

ALVES, Letícia Arêdes Corrêa (UERJ)¹

Introdução

O século XIX foi palco de intensas transformações no Brasil, principalmente com a chegada das inovações tecnológicas de impressão. O mercado editorial aberto à produção e a presença de um público leitor representativo contribuíram para que diversos livreiros estimulassem a compra e venda de livros, permitindo que a circulação de exemplares crescesse vertiginosamente.

Outro fator que contribuiu para essa adesão de adeptos à leitura é que o índice de leitores alfabetizados no período republicano foi cada vez maior, devido ao término do tráfico negreiro e ao aumento do número de imigrantes que chegava ao Brasil à procura de emprego. Desse modo, os leitores, os editores e as livrarias formaram os lados perfeitos de um triângulo equilátero, cuja solidificação representou um modelo de ascensão do mercado editorial brasileiro que acarretou forte crescimento econômico para o país.

O desenvolvimento da Livraria Clássica insere-se também nas transformações socioeconômicas desencadeadas no Império, especialmente no Rio de Janeiro, com o fim do tráfico negreiro, em 1850. Durante toda a segunda metade do século XIX, houve grandes investimentos nos transportes e nas comunicações, ampliação das estruturas mercantil e bancária, com crescimento das camadas médias da sociedade e desenvolvimento do mercado interno. Paralelamente, desenvolveu-se a imprensa combativa, e, com as novas instituições escolares, tudo se refletiu, finalmente, em um

¹ Mestre pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – PPGL Programa de Pós-Graduação em Literatura Brasileira. E-mail: aredesinha@hotmail.com

aumento do público leitor e do mercado para o livro (BRAGANÇA, 2016, p. 16).

Outros aspectos determinantes contribuíram para o crescimento do público leitor: a redução dos altos custos das edições e a venda de livros usados. Em 1870, na Livraria do Povo, um romance que custasse em torno de 100 a 2 mil réis poderia ser facilmente encontrado em circulação, sem que perdesse a essência do seu conteúdo. Entretanto, algumas variações de valores eram ajustadas, conforme a quantidade de páginas, o tipo da folha, o tamanho do livro ou pelo formato da encadernação.

A escritora e antropóloga Alessandra El Far, por estar imersa nesse extenso e diversificado universo das publicações populares, analisa, em especial, duas categorias de romance que tiveram enorme sucesso no final do século XIX: os chamados “Romances de sensação” e os “Romances para homens”.

Não era segredo para ninguém que a expressão “leitura (ou livros) para homens” designava a leitura pornográfica. Alarmado, o padre português Sena Freitas descrevia a presença de tais obras no Brasil como uma epidemia estrangeira. Para ele, a disseminação do livro pornográfico europeu era uma face sombria da modernidade industrial, do avanço da imprensa, da liberdade e das técnicas no “grande” século XIX. (ABREU, 2016, p. 337).

Os Romances para homens e os de sensação foram restritos ao segmento masculino, inicialmente, por conterem em seus enredos descrições de cenas de sexo, libertinagem, prostituição e adultério. Antes de introduzirem a narrativa, alguns escritores aconselhavam aos leitores que reforçassem os botões da calça, para evitarem a descompostura. Acreditava-se que as mulheres, ao fazerem uso da leitura pornográfica, poderiam ser influenciadas pela ficção e virem a cometer algum tipo de comportamento mimético movidas pelo enredo da narrativa.

Outra estratégia importante que contribuiu para a difusão das obras foi a linguagem menos rebuscada, com títulos apazíveis que despertavam sensações aos leitores. Nos catálogos das prateleiras, os títulos eram os mais variados possíveis: *Médico do povo*, *Trovador*

do povo, *Mistérios do povo*, *Cozinheiro popular*. Vale ressaltar que a expressão “o povo” se repetia diversas vezes, com o objetivo de inserir as camadas populares dentro desse universo da leitura, de que antes apenas as elites burguesas faziam parte.

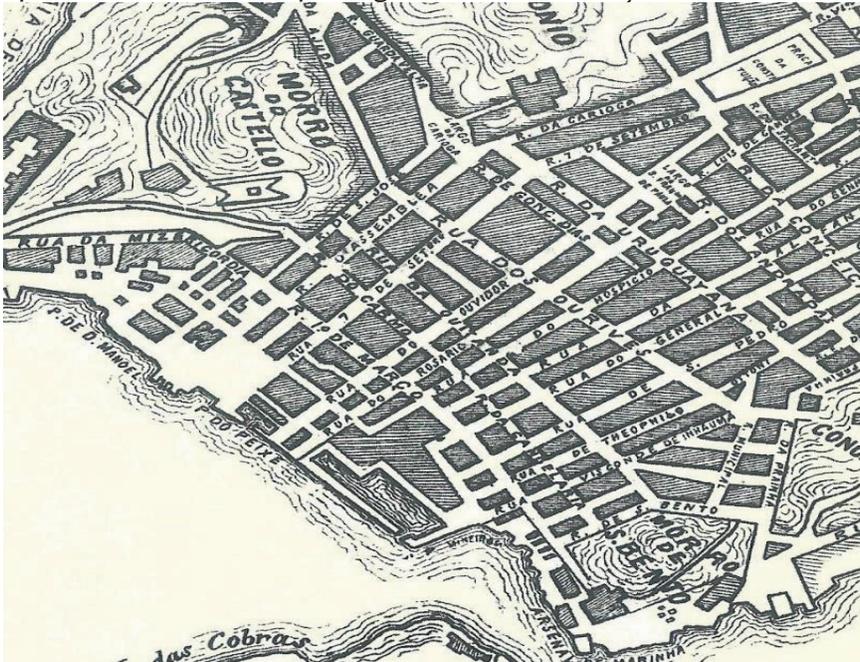
Esses negociantes queriam vender ao “povo” aquilo que até então havia sido reservado a grupos específicos. Em vez de delimitar, segmentar, restringir, tinham o propósito de estabelecer um comércio capaz de ampliar, extrapolar, superar as fronteiras econômicas e sociais. Foi exatamente isso que fez o jovem editor Pedro da Silva Quaresma, que abriu no fim da década de 1870 sua Livraria do Povo. Além de vender livros usados e algumas raridades bibliográficas, editou inúmeros romances, livros de trovas e cantigas e até mesmo os chamados “romances para homens”, de teor picante e proibidos às moças de boa família. (BRAGANÇA, 2016, p. 95).

Diante de anúncios empolgantes, os editores publicavam: “tudo de bom e barato no Treme Terra e terror dos careiros” - (*Gazeta de Notícias*, Rio de Janeiro, 12 mar 1883)¹ - “todos sabem: vivos! mortos! espectros! que só na Livraria do Povo se encontram livros baratíssimos” e “até os cadáveres se levantam para aproveitar as pechinchas à venda na Livraria do Povo”² - Se, por um lado, o anúncio do jornal *A Gazeta de Notícias* afirmava que “até os cadáveres se levantam para aproveitar as pechinchas à venda na Livraria do Povo” - (*Gazeta de Notícias*, Rio de Janeiro, 4 set 1882), existia uma metáfora implícita. Mas, por outro lado, era verossímil que pelo menos algum membro em específico dos leitores mais vívidos poderia se levantar, diante da leitura pornográfica.

Em virtude do aumento do público leitor e do consequente número de livrarias, a sua localidade era um fator distintivo que sugeria a predileção dos clientes. Por exemplo, um freguês que entrasse na Livraria Garnier ou na Laemmert, poderia encontrar edições com acabamento mais requintado de autores europeus ou brasileiros aclamados pela crítica literária. Caso esse mesmo cliente estivesse procurando uma edição com um preço mais econômico, ele não ficaria sem o seu produto: poderia encontrá-lo na Rua Uruguaiana ou na Rua São José com uma encadernação menos customizada com tipo de folha e tamanhos diferenciados, mas que

não deixaria de expor, principalmente, os conteúdos pornográficos de qualidade.

Figura 1 - Mapa da cidade do Rio de Janeiro de 1882. Podemos ver a Rua do Ouvidor ocupando um lugar estratégico e nas suas margens a Rua de S. José, Uruguaiana e Sete de Setembro consideradas na época reduto dos livros pornográficos e de “sensação”.



Fonte: EL FAR (2004)

A pornografia e o Naturalismo

A ficção naturalista e a pornografia tinham como alicerce o cientificismo, que valorizava o corpo como uma de suas principais ferramentas de estudo. Segundo o escritor Aram Vartanian (1922-1997), a noção materialista de natureza encorajava diretamente o erótico. Em consequência, vinculava-se a crença de que o sexo, assim como o funcionamento do aparelho reprodutor era algo humanamente natural e que era indispensável a tentativa de sufocá-lo em nome de preceitos religiosos ou sociais.

O naturalismo no Brasil contou com um mercado editorial em plena expansão. Nesse processo de popularização do livro, os editores ficavam atentos aos textos escandalosos que pudessem gerar euforia nos consumidores, comentários indignados nos jornais, polêmica nos círculos letrados, garantindo, dessa forma, alguns milhares de exemplares vendidos. Semanas antes de chegarem às livrarias, viam-se, na imprensa diária, pequenas notas que avisavam o lançamento de uma obra “quente”, “de leitura escaldante”, “romance de fogo”. Recurso que atiçava a curiosidade pública, mas que também preparava o ânimo dos mais críticos para as denúncias acerca dos usos indevidos das cenas eróticas (EL FAR, 2004, p. 248).

Apesar de abordarem temas como o erotismo, o objetivo dos romances naturalistas não era apenas colocar em evidência a figura do corpo feminino no centro da narrativa erótica; e sim tratar de assuntos velados para a sociedade burguesa e patriarcal da época, como a masturbação, a prostituição feminina e o aborto.

Entretanto, à sombra desse viés, o naturalismo foi considerado por parte da Igreja e pela sociedade conservadora como uma fratura social, tanto na Europa quanto no Brasil, acusando os vanguardistas do gênero pelo seu caráter pornográfico, em detrimento de colocar à frente da razão os instintos mais biológicos e carnis do homem. Mas apesar desse cenário limitante, não faltaram inspirações para que os escritores continuassem suas produções.

A prosa Naturalista brasileira recebeu influências do escritor português Eça de Queirós com as obras *O crime do padre Amaro* e *O primo Basílio*, ambas publicadas na década de 1870. Aluísio Azevedo encabeça o Naturalismo brasileiro com a obra *O mulato*, publicada em 1881 e mais tarde, com *O cortiço*; e abre caminho para que outros romances, como *A Carne* (1888), de Júlio Ribeiro, *O bom-crioulo* (1895), de Adolfo Caminha, ambos, inclusive, guardados no baú de Mário, personagem do romance *O aborto*, em que o estudante de farmácia escondia às sete chaves seus livros libertinos.

O baú desse personagem confundia-se ora como um compartimento onde escondia sua relíquia de tesouros, ora com uma caixa de Pandora, pois ali dentro, estavam escondidos outros grandes nomes da libertinagem, como os de Alfredo Gallis e Émile Zola, ambos

vanguardistas da Escola naturalista, que serviram de inspiração para a personagem de *O Aborto*, Maricota, que às escondidas da mãe, leu toda a coleção de livros do primo, mergulhando e voltando à superfície desse mar de ondas perturbadoras da licenciosidade.

Apesar da ascensão do mercado editorial brasileiro facilitar o engajamento dos leitores aos novos gêneros literários, nem todo o público foi conquistado por ele. O padre português Sena de Freitas, que nessa época morava no Brasil, assim como muitos outros membros tradicionais da sociedade, consideravam que tanto o romance naturalista quanto a literatura pornográfica deveriam ser classificados como um caso de polícia, por tratarem de temas libertinos.

Na França, o escritor Gustave Flaubert sofreu dura intimação sob o poder legislativo de seu país, devido à publicação do romance *Madame Bovary*, em 1857, acusado de ferir a moralidade burguesa da época, por abordar temas como o adultério. Em Portugal, o também escritor Alfredo Galis, entre os anos de 1901 e 1904 denunciava em seus romances os hábitos obscenos da população lisboeta. Mas para driblar as autoridades e continuarem suas edições, alguns escritores utilizavam inúmeros heterônimos.

A censura não conseguiu, portanto, diminuir o prazer pela escrita e nem mesmo o que ela proporcionava aos seus leitores. O recurso que alguns deles encontraram para se esquivarem da repressão era assinar as suas obras com pseudônimos, como Victor Leal, por exemplo, um dos preferidos pelos autores. E se a censura religiosa rotulava os naturalistas como pecadores em potencial com um bilhete marcado diretamente para o inferno, Figueiredo Pimentel, autor de *O aborto*, fazia pelo menos uma breve passagem pelo purgatório, pois em sua longa produção de mais de trinta obras, escreveu também livros para crianças, como *História da baratinha*, *História da avozinha*, *Teatrinho infantil*, entre outras.

Os romances pornográficos entram em cena

O escritor Julio Ribeiro publica seu romance *A carne*, em 1888, que traz à luz polêmicas como divórcio, sexo, nudez e o papel independente que a mulher pode assumir no seio da sociedade. Por essas razões, no ano de sua publicação, muitas jovens foram

proibidas de lerem a obra, devido ao conteúdo. Mas encontravam, ainda assim, uma forma de lê-las secretamente. Respeitando o arquétipo do Naturalismo, Júlio Ribeiro descreve muito bem os detalhes do romance, especifica o tempo cronológico e concatena o ambiente às cenas descritas.

A *carne* retrata, portanto, a história de Lenita, uma jovem com educação refinada, que se tornou órfã muito cedo, deixando a cidade onde nasceu para morar na fazenda de um amigo da família, o Coronel Barbosa. A vida no campo parecia muito pacata para a jovem, até a chegada do filho de seu tutor, um homem com mais idade que Lenita, versado em outras línguas e cosmopolita. Esses foram alguns dos combustíveis suficientes para despertar certa curiosidade na moça. Desse modo, ambos iniciaram uma amizade que logo evoluiu para a combustão de uma paixão.

O autor conseguiu reunir elementos que tornavam a protagonista do romance uma mulher atemporal para aquele século. Lenita não se importava com o fato de adentrar nas matas, em meio a animais perigosos para caçar e sabia manejar armas com destreza. O protocolo abstrato de costumes sociais em que apenas os homens poderiam realizar algumas atividades não afastava o desejo de Lenita de praticá-los em igualdade: ela não se importava nem mesmo com juramentos ou preceitos de fidelidade ao seu possível cônjuge. “Teria amantes, por que não? Que lhe importava a ela as murmurações, os diz-que-diz da sociedade brasileira, hipócrita e maldizente. Era moça, sensual, rica – gozava. Escandalizavam-se, pois que se escandalizassem” (RIBEIRO, 1999, p. 2).

Durante o dia, a convivência entre ambos poderia até disfarçar as sensações que os dois nutriam um pelo outro. Mas durante a noite, dormindo sob o teto da mesma casa, suas emoções não conseguiam ser contidas; e os dois acabaram cedendo aos prazeres da carne.

Ergueu-se e, descalça, em camisa, inconsciente, louca, abriu a porta, atravessou a sala, abriu a outra porta, saiu na ante-sala, enfiou pelo corredor, parou junto à porta do quarto de Barbosa, a escutar. E nada ouvia. Dentro, fora, dominava um silêncio profundo, quebrado apenas pelas pulsações violentas do seu próprio coração. Encostou o ouvido à fechadura, nada. O seu ombro fez uma ligeira pressão sobre a folha da porta, e esta cedeu, entreabriu-se, chiando ligeiramente. Uma lufada de

ar quente, atrás de um aroma de charuto havano, veio afagá-lo o rosto, os seios, o busto quase desnudo no decote grande da camisa. Lenita perdeu completamente a cabeça, entrou: em bicos de pés, sem fazer rumor, escorregando, deslizando, como um fantasma, abeirou-se da cama de Barbosa (RIBEIRO, 1999, p. 26).

Na madrugada, movida por essa força centrípeta de sua libido, Lenita parte voluntariamente “em bicos de pés” para o quarto de Manuel Barbosa, abre a porta e aproxima-se de sua cama. Encurva-se próximo ao corpo sonolento do homem, mas o braço pelo qual a moça se escorava falseou, deixando-a ser percebida. Manuel ficou perplexo com a presença de Lenita, pois não contava com a atitude espontânea da jovem de estar ali, em seu quarto, livremente, àquela hora da noite.

O comportamento da protagonista permitiu que muitos críticos desacreditassem na possibilidade de existir uma jovem de vinte e dois anos, com aquele temperamento. Consideravam improvável que uma moça com a idade e classe social de Lenita pudesse assumir atitudes tão independentes, sem medir as conseqüências de suas ações.

Veríssimo lista o inverossímil: uma moça culta e rica toma a iniciativa de ir ao quarto de um homem casado para ter relações sexuais. Comporta-se desse modo como uma “mucama desbriada de fazenda”. No quarto, Lenita faz algo inacreditável: “sujeita-se” aos caprichos do homem. Na sociedade que Veríssimo frequentava, as mulheres de respeito resistiam aos caprichos do homem. Talvez ele fosse sincero quando revela que o único sexo que conhecia entre pessoas de distinção era o sexo contido, exilado do corpo e do prazer. Na literatura, o sexo das classes dominantes seria mais bem representado pelas lacunas ou pontos de exclamação dos romances de Machado de Assis. O sexo de Lenita, pensa Veríssimo, era como aquele praticado nas senzalas (MENDES, 2014, p. 31).

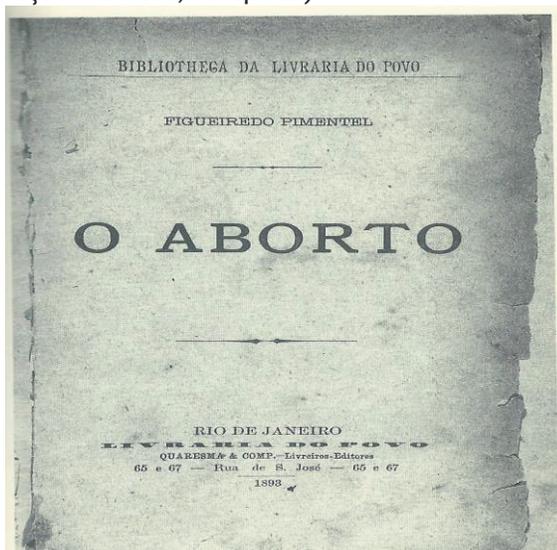
Apesar de todo o envolvimento carnal entre ambos, o romance não recebe um desfecho promissor: certa manhã, Lenita encontrou nos pertences de Manuel Barbosa um bilhete escrito por ele com declarações amorosas a outras mulheres. Desconfiada da traição de

Manuel e grávida dele de três meses, a jovem mais uma vez transgredir qualquer costume: abandona o traidor e casa-se com outro pretendente a sua escolha.

Lenita, portanto, torna-se a espinha dorsal de *A Carne*: movida pela força dionisíaca em alcançar o seu próprio prazer, rompe com os tabus e preconceitos da sua época e explora os meandros da sexualidade feminina. Considerada uma heroína do naturalismo brasileiro, a jovem imerge na irreverência de eleger os seus desejos como primordiais, desconsiderando todo tipo de paradigma.

Agarrando-se firme à cintura do Naturalismo, o escritor e jornalista Figueiredo Pimentel lançou em 1893 o romance *O Aborto*, um sucesso de vendas no ano de publicação, que ora é apresentado como Naturalista, ora como Realista, nos principais jornais de circulação da época.

Figura 2 - Capa de *O aborto*. Livro publicado no ano de 1893 pela Livraria Quaresma, cujo endereço era a Rua de São José nº 65 (reduto dos livros com preços módicos, na época)



Fonte: Fonte: EL FAR (2004)

Publicado primeiramente em folhetim, o romance narra a história de Maricota, uma jovem de dezessete anos que vem morar no Rio de Janeiro com a família. O romance de Figueiredo Pimentel

repercutiu em tamanho impacto tanto para alguns leitores como para alguns críticos, pela razão de reunir em uma única obra elementos característicos do romance de sensação e do romance para homens.

A narrativa fazia referências explícitas à urina, à menstruação, ao sexo e ao aborto. E apesar de quase não ser publicada, obteve sucesso imediato, devido à irreverência e autenticidade de seus personagens.

Supostamente verídico, o caso era narrado com uma franqueza inaudita no romance brasileiro. O folhetim causou tanto escândalo que o jornal *Província do Rio* se viu obrigado a interromper a publicação antes do final da história. Houve cancelamentos de assinaturas e a redação foi inundada de cartas de reclamação. Só em 1893, Figueiredo Pimentel lograria publicar a obra completa em formato de livro, com o título sensacionalista de *O Aborto*, pela livraria do Povo, do Rio de Janeiro (PIMENTEL, 2015, p. 10).

O enredo ganha clímax quando Mário, primo de Maricota, ingressa na Faculdade de Farmácia e passa a morar junto à família, devido ao endereço da residência dos tios ser mais próximo da Instituição de ensino. A jovem, que ainda frequentava a Escola Normal, passou a ter por perto a companhia do primo, quando chegava a casa. A presença de Mário passou a alegrá-la e a inspirar-lhe pensamentos libidinosos, que mais tarde foram evoluindo para uma paixão.

O diabo era a prima. Não confiava muito em si próprio e achava que seria perigosa a permanência de ambos na mesma casa. Evidentemente ela o amava, fazendo tudo para lhe agradar. O fogo ao pé da pólvora faz explosão. Era o diabo, era! Mas saberia conter-se (PIMENTEL, 2015, p. 54).

Alguns dias da semana, Mário ensinava-lhe as lições de casa e durante os encontros, Maricota aproveitava entre um intervalo e outro para seduzir o primo. Quando argumentava acerca de alguma dúvida dos questionários, direcionava-lhe o olhar com meiguice e suavizava o tom de voz, além de reclinar a cabeça para um dos lados, aproximando-se dele suavemente.

Certa manhã, remexendo nos livros de Mário, a jovem encontrou alguns romances em uma espécie de baú. Dentro dele, continham *O homem*, de Aluísio Azevedo; *O crime do padre Amaro*; de Eça de Queirós; *Esposa e virgem*, de Belot; *Nana*, de Emílio Zola; *As Volúpias*; de Rabelais e vários outros. Em pouco tempo, Maricota leu todos os exemplares escondida de sua mãe e passou a tomar gosto por aqueles gêneros pornográficos.

Maricota e Lenita possuíam características em comum no tocante à personalidade uma da outra, no sentido de não se incomodarem com o valor da opinião de terceiros e sim com a própria liberdade de pensamento. Mas, além disso, ambas compartilhavam também algumas atitudes: assim como Lenita, a prima de Mário seguiu em bicos de pés até o quarto de seu amante para passarem a noite juntos. Vestida apenas com uma camisola de linho rendada na gola, Mário sentiu-se estonteado com a beleza de Maricota.

Mário nada pensou. Desvairado, alucinado, louco, agarrou-a pela cintura, arremessou-a brutalmente sobre a cama, forçou-lhe as pernas resistentes, separando-as, e, deitado por cima, beijando-a, mordendo-a, enterrando-lhe a língua na boca até quase a garganta, abraçando-a com frenesi, num longo e estreitado aperto, gozou-a uma vez... duas vezes... três vezes... (PIMENTEL, 2015, p. 67).

Os lençóis sujos de sangue denunciavam o que teria acontecido naquela noite: era a primeira vez que Maricota tinha relações sexuais. Depois que todo o clima de voluptuosidade cessou, Mário quase não dormiu a noite toda. Ficou acordado, imaginando as consequências do que poderiam lhe acontecer. Pensou em como seu tio ficaria descontente em saber que ele se aproveitou de sua hospitalidade para dormir com Maricota e talvez por isso, teriam que se casar. Pensou também que o casamento poderia interromper os planos dele em sair da cidade para inaugurar a sua própria Farmácia. Entre todos os pensamentos que teve, imaginou inclusive a hipótese de Maricota precisar fazer um aborto, caso ela tivesse engravidado, justo na primeira relação.

Ao contrário de Mário, sua prima estava despreocupada e orgulhava-se de ter perdido a virgindade com o primo. Maricota já arquitetava que a segunda ou a terceira vez poderiam ser ainda

melhor do que a primeira, visto que não sangraria tanto. E essa rotina perdurou por alguns meses, até que Maricota não contava com um fator que colocaria seus planos em ruínas, após sentir alguns sinais e sintomas que a deixaram preocupada.

Então, uma idéia terrível perpassou-lhe. Podia estar grávida. Ergueu-se outra vez e, tremendo, arrebatadamente, correu para o banheiro. Em frente ao espelho, trincando os dentes, a respiração ofegante, arfando, com as narinas dilatadas, despiu-se arrebatando os cós das saias, os colchetes dos botões, os cordões do espartilho. Inclinou a cabeça e, olhando para o umbigo, viu-se com a barriga grande, dura, arredondada (PIMENTEL, 2015, p. 128).

Depois de tanto envolvimento, a paixão dos primos gerou um fruto. Maricota lembrou que sua menstruação estava atrasada por três meses e associou que os episódios de náuseas, vômitos e enxaquecas poderiam estar ligados à gravidez. A jovem ficou assustada com essa possibilidade e pediu para que um vizinho chamasse às pressas o farmacêutico. Assim que Mário chegou a seu quarto, Maricota estava chorando copiosamente e disse-lhe que acontecera uma desgraça: estava grávida. Sentado nas bordas da cama e roendo as unhas, Mário ouvia a prima em silêncio.

O casal de primos via-se diante de um conflito em que o passar dos meses acabaria expondo o que ambos temiam. Foi nesse momento que Maricota procurou uma solução: pediu para que Mário lhe preparasse uma beveragem abortiva ou qualquer outro remédio caseiro que fizesse expelir o feto. Mário aceita a proposta e sai para preparar o cozimento de Sabina, uma espécie de arbusto com propriedades abortivas.

Maricota bebeu-a com grande repugnância. Minutos depois, veio forte vontade de vomitar e fê-lo, sujando a cama, a pele de onça, todo o chão. Uma empregada foi chamar o farmacêutico, que correu para o chalé. Achou a prima ainda a vomitar. Com o esforço que fez, sobreveio-lhe uma hemorragia abundante.

“- Mário! Eu morro!”, bradou, sentindo o sangue correr em catadupa, molhando-lhe as coxas, ensopando-lhe as roupas do

leito.

“- Sossega, Maricota, não é nada”, asseverou o moço. “É isso mesmo o que queremos”. (PIMENTEL, 2015, p. 129).

Após a ingestão da beberagem, o efeito colateral provocado foi assustador: a hemorragia não cessava. Maricota expelia uma grande posta de sangue negro, coalhado e fétido. Assim que um vizinho entrou na alcova e viu Maricota naquele estado, foi chamar um médico. Enquanto o doutor Maia chega para examiná-la, acomodou-se em uma cadeira, sem coragem de entrar. Após uma avaliação profícua, a experiência clínica do doutor já antecipou o que poderia estar acontecendo. Em pouco tempo, Maia constata que se tratava de um aborto e que possivelmente Maricota não resistiria. E não resistiu.

É patente a coragem de Figueiredo Pimentel na colocação do tema e no uso de sua linguagem, superando mesmo, a nosso ver, as ousadias naturalistas de Julio Ribeiro (1845-4890), em *A carne*. No entanto, ainda que os traços característicos do naturalismo sejam explícitos no romance, associados ao seu caráter de literatura popular e de escândalo, o intuito civilizador, sério e moralizante aparece no desfecho final de morte – como, aliás, em vários romances naturalistas, constituindo a base de defesa de muitos escritores acusados de imoralidade -, menos como castigo da heroína, moderna e amoral, nos seus dezoito anos de existência, nem no suposto castigo de Mário, que não é indicado ao fim, mas na condenação da ignorância e da hipocrisia da sociedade (CATHARINA, 2015, p. 151).

Esse ritmo acelerado dos acontecimentos dos romances de sensação e para homens é capaz de causar uma espécie de sinestesia aos leitores, aguçando-lhes os sentidos e transportando-os de maneira ativa quase para a beira do leito dos personagens, possibilitando-os uma imersão na própria experiência de frenesi que os protagonistas alcançavam.

Mas caso os leitores preferissem uma forma mais passiva de compreensão, esses romances também são capazes de transformá-los em *voyeurs*, como se observassem tranquilamente por trás do

buraco da fechadura todo esse cenário, onde as mulheres são ousadas o suficiente para saírem de suas alcovas em bicos de pés, a fim de desfrutarem uma noite licenciosa com seus amores.

Nessa perspectiva, a ascensão do Mercado Editorial brasileiro assim como todo o esforço e engajamento dos editores, escritores e livreiros em expandirem suas produções, possibilitou o recrudescimento desses gêneros literários onde a licenciosidade pavimentou um terreno sólido onde pudessem ser discutidos assuntos que até hoje são questões de debate para a sociedade do século XXI.

Referências

- ABREU, Márcia. **Romances em movimento. A circulação transatlântica dos impressos.** Campinas: Editora Unicamp, 2016.
- ANÍBAL BRAGANÇA (org.). **Rei do Livro: Francisco Alves na História do Livro e da Leitura no Brasil.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Niterói: Lihed/UFF, 2016.
- CATHARINA, Pedro Paulo Garcia Ferreira. **Romance brasileiro. O Aborto -1. Ed.** Rio de Janeiro : 7 Letras, 2015.
- EL FAR, Alessandra. **Páginas de Sensação: Literatura popular e pornográfica no Rio de Janeiro (1870-1924).** São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- MENDES, Leonardo. **Júlio Ribeiro, O Naturalismo e a dessacralização da Literatura.** Pensares em Revista. São Gonçalo - Rio de Janeiro n. 4, pág. 26 – 42 , jan./jul. 2014.
- MENDES, Leonardo. **Livros para homens: sucessos pornográficos no Brasil no final do século XIX.** *Cadernos do IL.* Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, n 53, p. 173-191, 2016.
- PIMENTEL, Figueiredo. **O aborto;** organização Leonardo Mendes, Pedro Paulo Garcia Ferreira Catharina. – 1 ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.
- RIBEIRO, Júlio. **A Carne.** São Paulo: Martin Claret, 1999.

SUJEITO TURISTA E A BUSCA DE COMPARTILHAMENTOS: REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DE RESPONSABILIDADE ECOSSISTÊMICA

SANDI, Simone Maria (UCS)¹
BAPTISTA, Maria Luiza Cardinale (UCS)²

Introdução

O presente texto discute a busca de compartilhamentos, pelo sujeito turista, e a importância de responsabilidade ecossistêmica, na convivialidade do acontecimento turístico. Decorre de uma série de questionamentos, resultantes de observações pessoais das pesquisadoras, em associação aos estudos realizados no Programa de Pós-Graduação em Turismo e Hospitalidade, da Universidade de Caxias do Sul. No plano teórico e empírico, temos acompanhado a movimentação turística, ao longo dos anos, com os planejamentos de viagem; os apelos a certos destinos turísticos, com atrativos; visando o conforto do turista e o lucro de quem oferece os serviços turísticos.

Nesta movimentação, observamos também o descaso com a natureza e com as pessoas, demonstrado por muitos turistas e, às vezes, até pelo sujeito que recebe, representado por agentes de turismo, em suas variações. Os questionamentos se intensificaram quando, em pleno verão brasileiro do ano de 2020, surgiu a notícia do Covid-19, iniciando na China, indo para a Europa e, aos poucos, se estendendo a todo o planeta, forçando a todos ao isolamento social. Naquele momento, houve uma grande freada internacional no setor turístico, uma parada obrigatória e, por consequência, deixou-se de fazer turismo e passou-se a falar mais sobre quais serão os desafios

¹Mestranda em Turismo e Hospitalidade. Tecnóloga em Hotelaria com MBA em Gestão Estratégica de Pessoas. Universidade de Caxias do Sul – UCS. Integrante do AMORCOMTUR! Grupo de Estudos em Comunicação, Turismo, Amorosidade e Autopoiese. E-mail: smsandi@gmail.com

²Pós-Doutora em Sociedade em Cultura da Amazônia, pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Doutora em Ciências da Comunicação, pela Universidade de São Paulo (USP); Docente e Pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Turismo e Hospitalidade e Cursos de Comunicação. Na Universidade de Caxias do Sul (UCS). Pesquisadora líder do Integrante do AMORCOMTUR! Grupo de Estudos em Comunicação, Turismo, Amorosidade e Autopoiese. E-mail: malu@pazza.com.br

dessa prática após a pandemia. A ocorrência pandêmica reforçou, em nós, a tendência à reflexão sobre a importância de pensar o Turismo, seus saberes e fazeres, como potenciais oportunidades de compartilhamentos e convivência, mas, para isso, temos que considerar o que Baptista (2020) vem denominando como o Averso do Turismo e Responsabilidade Ecológica.

Os estudos transversalizados neste texto são transdisciplinares, orientados pela visão Ecológica Complexa e Holística, em que se recorre a uma trama complexa de abordagens e autores. No que diz respeito ao Turismo, podem ser mencionados Beni e Moesch (2017) e Ribeiro (2019), entre outros cientistas, em associação a outros campos de saberes. Os estudos de Baptista (2016; 2020) correspondem à fundamentação para o conceito de Responsabilidade Ecológica e da importância da afetividade nas interações. Afetividade, aqui, é pensada como ética da relação e do cuidado, tendo fundamentação especialmente em Maturana (2002), Freire (2001) e Morin (2003).

Os conceitos de Turismo e Turista vêm sendo considerados, ao longo dos tempos, em uma série de mutações. Há, no entanto, algumas associações óbvias, feitas em um primeiro momento, quando se pensa nos dois termos. A palavra ‘turismo’ com frequência remete à ideia de movimentação da Economia, onde vários serviços estão envolvidos e são acionadas várias estruturas, que requerem mão de obra, significando desenvolvimento econômico, social e progresso em todas as áreas. Já a palavra ‘turista’ comumente é associada a férias, lazer, diversão, descanso, ampliação de conhecimento cultural. Há associação ainda com o desafio de escolha do destino, que pode ser tanto um lugar disputado por outros turistas ou não.

Nessa linha de raciocínio, trazemos aspectos históricos sobre conceitos do turismo, ao longo dos séculos, como são propostos por Ribeiro (2019) em sua tese. Na transformação dos conceitos de turismo, que acompanhou o desenvolvimento social e econômico, vemos que previamente era voltado para a busca do lazer ou saúde – no caso dos deslocamentos, por recomendação médica – e que, hoje, há forte presença do enfoque no desenvolvimento econômico e na promoção de empregos. Ao mesmo tempo, já despontam alguns sinalizadores de abordagens mais complexas, na construção de uma

Epistemologia do Turismo, o que se pode observar, todos os anos, na ampliação e qualificação dos textos apresentados no Seminário da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Turismo - ANPTUR.

Neste artigo, abordamos essa transformação do conceito, associada ao desenvolvimento do turismo, resgatando aspectos da história do turista, como sujeito de compartilhamento de espaço, cenário, estrutura turística, envolvendo hospedagem, transportes, lugares de alimentação, compras, diversão, etc. Entendemos que o compartilhamento de todos os recursos oferecidos, por parte do turista, precisa ser avaliado e refletido. Questionamos como ocorre a sua interação com o 'Outro', considerado aqui, conforme refere Baptista (2000), como 'tudo o que é não eu'. Nesse sentido, na ocorrência do turismo, temos uma trama de 'sujeitos-Outro', com os quais o turista interage, sujeitos que não são ele: os moradores da cidade, os prestadores de serviços, os animais, as plantas, enfim, qualquer outro que não seja a própria pessoa. Chama-se atenção, aqui, para o fato de que, de acordo com a visão ecossistêmica complexa holística (CAPRA, 1997, 2007; CREMA, 1989), que orienta as produções de nosso grupo de pesquisa, sujeitos não são apenas sujeitos humanos, mas todos os elementos constituintes do ecossistema.

Ao longo dos séculos, foram se desenvolvendo lógicas e processos, envolvendo saberes e fazeres, que tornaram possível a ampliação do Turismo, no planeta. Isso significa que essas lógicas e processos, envolvendo estruturas e dinâmicas de produção do serviço, funcionam até certo ponto. O fato de que funcione, de que o turismo se desenvolva, não significa, necessariamente, que tudo o que ocorre nesse processo está correto ou deve permanecer assim. Questionamos, por exemplo: de qual forma está sendo feito isso? Como o turista desfruta dos serviços oferecidos? Como ele deixa o lugar visitado? Existe amorosidade nas interações, nos compartilhamentos com outros turistas? É importante levantar essas questões, para entendermos a construção do conceito de Responsabilidade Ecossistêmica, que envolve a responsabilidade que cada um tem no ecossistema todo, no processo de desterritorialização de sujeitos. Ressaltamos, nesse sentido que Responsabilidade Ecossistêmica é uma proposição conceitual de

Baptista (2016), que amplia o conceito de responsabilidade social, considerando não somente o comprometimento entre as pessoas, mas também com o ecossistema em geral.

O resgate de aspectos do desenvolvimento do perfil do turista, nesta pesquisa, tem considerado a análise das circunstâncias e interesses que envolvem esse turista. Em termos de resultados, faz-se um resgate histórico reflexivo do sujeito que costumava viajar no passado, como peregrino religioso ou em busca de regiões mais apropriadas para a melhora da saúde, como as águas termais, o ar das montanhas, das praias e o contato direto com a natureza; de desenvolvimento cultural, de trabalho profissional, de aventuras e de explorações, incluindo navegações com comércio de mercadorias. Em cada um desses cenários, pode-se vislumbrar o perfil do respectivo turista, considerando seus interesses e expectativas referentes ao lugar de destino. Questiona-se, no entanto, o quanto esses interesses se vinculam ao comprometimento, no que diz respeito à responsabilidade ecossistêmica dessas experiências compartilhadas. Muitas vezes, o sujeito turista utiliza as férias como fuga da rotina de produção. Assim, o destino é sentido como libertador, parece pressupor que, nesse processo de deslocamento, o sujeito não precisa ter compromissos, o que o direciona para momentos de lazer, de convivialidade e descanso total, muitas vezes, relegando valores de cidadania a um segundo plano.

Ao longo da história, o perfil do sujeito turista foi sendo associado à lógica capitalista, constituindo-se emblemática fonte geradora de progresso econômico, garantindo o consumo de produtos e serviços do local de destino, contribuindo para o crescimento da cidade. Assim, o turismo passou a ser uma meta. Essa situação gerou dependência de todo sistema econômico em relação ao turista, colocando-o em uma posição de destaque, de primazia na convivialidade. Desta forma, estabeleceu-se o pressuposto de necessidade de agradar ao turista de todas as maneiras possíveis. Isso acabou criando ecossistemas, marcados pela hipervalorização do Turismo e dos Turistas, concedendo-lhes uma sensação de direito de desfrutar dos lugares como quisessem, o que foi, cada vez mais, ocorrendo em desconexão com seus deveres como cidadão. Diante deste cenário, o texto convida à reflexão, a partir do resgate de cenas da história do turista, no sentido de propor a discussão sobre a

importância da Responsabilidade Ecológica, o que leva ao comprometimento das suas condutas e posturas de cidadão no seu destino turístico.

As produções do Amorcomtur, em geral, assim como este texto, resultam de estratégia metodológica denominada Cartografia de Saberes (BAPTISTA, 2014), a partir da qual as pesquisas são produzidas em conexão com uma teia-trama de saberes, acionada em quatro trilhas investigativas: Saberes Pessoais, Saberes Teóricos, Usina de Produção e a Dimensão Intuitiva da Pesquisa.

Como recurso narrativo, o artigo tem cinco seções incluindo a Introdução, a Estratégia Metodológica, Sujeito Turista em Busca de Compartilhamentos, Turismo-Trama e Responsabilidade Ecológica e Considerações Finais.

Estratégia metodológica

Como estratégia metodológica foi utilizada a Cartografia de Saberes, proposta por Baptista (2014), onde a investigação da pesquisa se faz em quatro trilhas investigativas, conectadas por uma teia-trama de múltiplos saberes.

A primeira trilha são os Saberes Pessoais, são saberes adquiridos pelas autoras através das experiências em suas viagens turísticas, leituras, debates em diversas rodas de conversas, incluindo as do Amorcomtur. Em termos de procedimentos, implica a produção de texto, com relatos de experiências e vivências do cotidiano, com diário de pesquisa. Trata-se, aqui, de um esforço de sistematização de saberes inerentes ao Universo existencial de cada pesquisadora.

A segunda trilha são os Saberes Teóricos, onde são apresentados autores que conversam com a pesquisa, cuja literatura amplia todo o cenário de visão, considerando as transdisciplinaridades e forma holística. Os procedimentos, nesta trilha, correspondem ao detalhamento de Cartografia Bibliográfica e tratamento de informações. Assim, realizou-se levantamento bibliográfico e sistematização de dados teóricos, discussões entre a pesquisadora e a orientadora, associadas às Rodas de Conversa Amorcomtur!.

A terceira trilha investigativa é a Usina de Produção. Nesta trilha, agrupamos as mais variadas formas de coleta de informações,

para o desenvolvimento da pesquisa e do texto. Isso implica a possibilidade de recorrer a todo e qualquer dispositivo operacional de pesquisa, reconhecido pela tradição metodológica de abordagem dos fenômenos, bem como da criação de novos dispositivos, se isso for necessário, em função das especificidades do objeto. No caso das pesquisas relatadas neste texto, os procedimentos envolveram, especificamente, levantamento bibliográfico.

E a quarta trilha tem a ver com a Dimensão Intuitiva da Pesquisa, presente em todos os momentos durante o processo da pesquisa, nas conversas casuais, nas indicações de livros, quando assistimos um filme, nas Rodas de Conversa Amorcomtur!. Enfim, correspondem a *insights* e sincronidades, ocorrências que aparentemente são coincidências, mas que, se observadas com cuidado, significam uma espécie de nós de acontecimentos, que vão formando a efetiva trama da pesquisa.

Sujeito turista em busca de compartilhamentos

Neste ponto, a proposta é refletir sobre o processo de desenvolvimento do sujeito turista, ao longo dos tempos, para possibilitar as discussões deste texto. Avaliando a evolução histórica do conceito do turismo, trazida por Ribeiro (2019), partindo de 1800 até o ano de 2019, podemos, por consequência, ter uma ideia do perfil do sujeito turista nos bastidores de cada conceito. A autora apresenta, em sua tese, um quadro mostrando 42 conceitos, propostos por diversos autores. Destes destacamos sete, a seguir, que marcaram determinados períodos históricos.

Para os anos entre 1800 a 1811, temos o conceito de turismo extraído do dicionário em inglês *The Shorter Oxford English Dictionary* (apud RIBEIRO, 2019, p. 79), “**Turismo:** a teoria e a prática de viajar, por prazer”. Nesse período, as viagens eram longas, o tempo de convivência era expandido, já que os transportes eram realizados basicamente por trem a vapor, cavalos e charretes. Desse modo, a viagem em si já fazia parte do turismo, constituindo-se como tempo de compartilhamento.

Em 1905, Guyer (apud RIBEIRO, 2019) traz o conceito de turismo como sendo um fenômeno resultante da necessidade

crescente de mudança de ambiente, de conhecimento e de contato com a natureza. Ele refere que é, em particular, produto da crescente fusão das nações da sociedade humana, na questão do desenvolvimento econômico, apontando o aperfeiçoamento dos meios de transporte. Observamos, aqui, portanto, efeitos da transformação decorrente da Revolução Industrial, que começou nos séculos anteriores. Já temos o transporte motorizado, o trem mais veloz e o estabelecimento de rotinas de produção e trabalho, que fizeram surgir a necessidade de férias. Além disso, a emergência de uma classe de assalariados ajudou a movimentar o setor de viagens e fez despontar, também, a demanda por serviços turísticos.

Nesse sentido, vale destacar a importância do surgimento do *Touring Club*, que já tinha ocorrido no final do século anterior. Segundo Gastal e Castro (2008) a partir de 1890, houve a fundação do *Touring Club*, em alguns países da Europa, se estendendo nos anos seguintes a outros países, chegando em 1907 na Argentina e em 1923 no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro. A proliferação dos *Touring Clubs* se deve a uma política de reciprocidade de serviços, necessária para facilitar o deslocamento dos viajantes que percorressem estados e nações, longe da sua residência.

Também no final do século XIX, mais precisamente em 1898, outro acontecimento marcou o período com a ampliação de condições para o Turismo. Nesse ano, conforme Gastal e Castro (2008), ocorreu a fundação da *Alliance Internationale de Tourisme* (AIT), com sede em Genebra, Suíça, entidade promotora de turismo como meio de comunhão internacional, progresso da humanidade e paz entre as nações. Essa entidade realiza importantes estudos que visam o aperfeiçoamento do Turismo, promove facilidades recíprocas, controla o intercâmbio de prestação de serviços e, sob sua chancela, os clubes de todo o mundo, emitiam os documentos internacionais de viagem em automóvel. Estes documentos abrem as fronteiras de todo o mundo aos automobilistas. Trata-se, portanto, de consolidação de um processo de compartilhamento e convivência, nas ocorrências turísticas.

Em 1935, Glüchmann (apud RIBEIRO, 2019, p. 81) conceitua turismo como “[...] a soma das relações existentes entre pessoas que se encontram passageiramente em um lugar de estadia e os habitantes desse lugar”, Nesse período, as características de muitos lugares visitados foram registradas em diários de viagem, sendo essas narrativas, um atrativo para os leitores se mobilizarem, no sentido de saírem de suas casas e explorarem novos territórios. O detalhamento minucioso, compartilhado nesses registros, permitiu que os leitores visualizassem o lugar visitado, que passou a ser um potencial destino turístico.

Em 1974, Lundberg (apud RIBEIRO, 2019, p. 82) conceitua turismo como “atividade de transporte, cuidado, alimentação e entretenimento do turista, tem um grande componente econômico, mas suas implicações sociais são bem mais profundas. Estimula o interesse no passado, na arquitetura e na arte.” Neste período, o transporte aéreo já era utilizado por algumas pessoas para o deslocamento em longas distâncias. O serviço a bordo era sofisticado e permitia o compartilhamento da vivência, nessas horas de viagem. Nessa época, o turismo era visto como forma de aprendizagem, de ampliação dos conhecimentos culturais e de experiências de aventuras.

Já Cunha (2001 apud RIBEIRO, 2019, p. 84), trouxe como definição de turismo sendo “a *actividade* ou as *actividades* económicas decorrentes das deslocações e permanências dos visitantes.” Observa-se que, no período, a Hotelaria estava no auge do investimento de serviços e conforto para os seus hóspedes. Surgiu, então, a necessidade de profissionais da área buscarem qualificações, no setor de hotelaria e hospitalidade. Entendia-se a importância de garantir o retorno do turista para que o hotel tivesse estabilidade, em sua ocupação habitacional. Esta estratégia permitia a ampliação dos serviços de acolhimento da cidade, aumentando os empregos e o consumo, o que tornava o turismo, em muitas cidades, a sua maior fonte econômica.

Mais adiante Ribeiro (2019) traz o conceito proposto por Ignarra (2003, p.13): “[...] a soma dos fenômenos e relações que surgem da interação de turistas, empresas prestadoras de serviços, governos e comunidades receptoras no processo de atrair e alojar estes visitantes.” Aqui o conceito já demonstra uma participação maior do governo, no investimento em estruturas turísticas das cidades, visando o desenvolvimento econômico da região e do país.

Mais recentemente, Baptista (2019) define turismo como Turismo-Trama Ecológica Turística, envolvendo processos complexos de desterritorialização desejante, com acionamento e entrelaçamentos de diferentes ecossistemas. Nessa abordagem, o sujeito é aquele que se desloca e também é sujeito de transposições e transversalizações ecológicas, que agencia a movimentação e conexão de mundos de universos de significações, de referências, de produção e consumo. Desse modo, o turista aciona uma teia de materialidades e imaterialidades, desde as potentes tramas econômico-político-sociais-culturais e de prestação de serviços, até os subjacentes fluxos de energias de partículas, de acionamento quântico, que atinge também os níveis de afetos. Baptista finaliza o conceito do turismo, dizendo que, com a ocorrência turística, tudo se movimenta e se transforma, ao mesmo tempo que o movimento de desterritorialização, em si, autopoietiza (reinventa), sujeitos e lugares, das dimensões ecológicas envolvidas.

Turismo-trama e responsabilidade ecológica

Com o conceito de Turismo-Trama, Baptista direciona a abordagem para a complexidade do processo de desterritorialização do sujeito turista, em relação a seu lugar de origem até a sua reterritorialização. Em todo este deslocamento do turista, acontecem muitos compartilhamentos, com pessoas, animais, plantas, ambientes, objetos materiais, etc.; assim como são evidenciadas as repercussões, advindas das ações manifestadas nas vivências de suas experiências e trocas afetivas.

Podemos notar, pela transformação dos conceitos de turismo apresentados por Ribeiro (2019), que, desde 1800 até os dias de hoje, o avanço da economia e da tecnologia permitiram o investimento nas

estruturas turísticas e nos meios de transportes. Esse processo desencadeou um forte incremento na economia, ao ponto de algumas cidades se tornarem totalmente dependentes do turismo, para sobreviver. Da mesma forma, o sujeito turista foi se transformando, de modo alinhado com as transformações do ambiente e do ecossistema.

Em tempos antigos, em que cavalos e embarcações eram utilizados para o deslocamento, as pessoas se desterritorializavam por motivos muito diferentes dos vinculados à concepção do turismo que se tem atualmente. Entre outros motivos, podem ser destacados os seguintes: a busca de subsistência, para visitar os parentes; para encontrar um refúgio espiritual, para ir aos lugares com águas termais; nas conquistas e exploração de territórios; na busca de matéria prima, etc.

No século XVI, os jovens europeus, de classe média-alta, começaram a fazer uma tradicional viagem para a Europa, com o intuito de ampliar seus conhecimentos e ganhar experiência pessoal, depois denominada de *Gran Tour*. Neste mesmo período, houve a Revolução Científica que provocou mudanças significativas nos modos de compreender e criou as bases do pensamento que levou a ser chamado de Sociedade Moderna. (THOMAZI e BAPTISTA, 2018) Em seguida, com a revolução industrial, a invenção do transporte motorizado fazendo encurtar as distâncias, o sistema assalariado com um período previsto para férias de trabalho, o setor do turismo foi se transformando de forma mais rápida.

No viés da complexidade do estudo do turismo, Beni e Moesch (2017) colocam o tempo, espaço, diversão, economia, tecnologia, imaginário, comunicação, diversão, ideologia, hospitalidade como categorias fundantes de um fenômeno social contemporâneo, em que o protagonista é o sujeito no papel de produtor ou consumidor dessa prática social. E acrescentam que:

Não é negada a contingência material do turismo em sua expressão econômica, mas ela ocorre historicamente, em espaços e tempos diferenciados, cultural e tecnologicamente construídos, a serem irrigados com o desejo de um sujeito biológico, nômade em sua essência.

Sujeito objetivado, fundamental para a compreensão do fenômeno turístico como prática social, e subjetivado em ideologias, imaginários e necessidade de diversão e encontro, na busca do elo perdido entre prosa e poesia (BENI & MOESCH, 2017, p. 446-447).

Em cada um dos cenários apresentados ao longo do tempo, pode-se vislumbrar o perfil do respectivo turista, considerando seus interesses e expectativas referentes ao lugar de destino. Observa-se a transformação do turista, de um turista mais genuíno com a viagem motivada para conhecer o lugar de destino, com a sua identidade, a um turista exigente e com muitas expectativas.

No início, vários fatores faziam do turismo uma atividade não massificada, desde as condições econômicas, de transporte, sociais, culturais. Desse modo, o turismo não era a principal fonte de renda da maioria dos moradores da cidade; portanto o compartilhamento do espaço e de toda a estrutura era feito de forma mais amigável e espontânea. Atualmente, o excesso de possibilidades, alternativas e recursos para o lazer e diversão fizeram o turista a ter maiores expectativas. As pressões no cotidiano, a grande engrenagem capitalística e a explosão do mercado turístico são fatores que geraram hordas de turistas exigentes e individualistas, com dificuldades no compartilhamento de interação com as pessoas, ambientes e coisas. A ideia de “cada um por si” fez com que surgissem distanciamentos e invisibilidades, de tal modo que as pessoas passaram a se esbarrar e não se cumprimentar em nenhum lugar.

Antes do início da pandemia, destinos consagrados ao Turismo, como as Cataratas do Iguaçu, o Rio de Janeiro, no Brasil, Veneza, Lisboa, Paris e Barcelona, na Europa, por exemplo, tinham seus espaços literalmente invadidos, por sujeitos que mais pareciam zumbis, transeuntes autômatos, em busca de usufruir dos prazeres turísticos dos lugares, sem ética, sem comprometimento com o ecossistema. Em cenas simples do cotidiano, podia-se observar o descaso, o desapego e descomprometimento de sujeitos que não vi-

-am o Outro, não viam a si próprios, não se conectavam com o lugar, segundo a lógica de uma ética cidadã e de amorosidade, ou seja, responsável ecossistemicamente.

Como vimos, no decorrer dos últimos séculos, o turismo foi se transformando juntamente com o progresso econômico e social da humanidade, até virar alvo das ambições financeiras, embasadas nas emoções e nas expectativas de lazer do turista. Em função disso, analisaram-se os interesses dos turistas e criaram-se categorias de segmentos de turismo com alguns destinos turísticos escolhidos como lugares 'preferidos'. Pensaram na estrutura de transporte e acolhimento em grupo, para poder atender a este segmento de interesses para serem as experiências compartilhadas pelo mesmo grupo. Daí surgiu a massificação do turismo, as aglomerações de pessoas. A trama midiática comunicacional conseguiu difundir imagens de sedução, relacionadas aos locais com grande concentração de turistas. Assim, rajadas de mensagens midiáticas associadas a amplas ofertas de destinos turísticos, supostamente com toda a estrutura planejada para o recebimento do turista, tornaram o setor um nicho de mercado, ponto convergente de investimentos de recursos. Consequentemente, o turismo consolidou-se como fonte de renda principal em muitas cidades do planeta. Infelizmente, isso não necessariamente significou aprimoramento e otimização de convivência dos diversos sujeitos envolvidos com o turismo. Com o tempo, o sistema atingiu limites estratosféricos, inspirando muitos cuidados, queixas, questionamentos e até revolta.

Ocorre que o turismo implica uma condição especial de convivência e de partilha. Após o estranhamento inicial, turistas e moradores vão se adaptando, uns com os outros, e na convivência, vão se criando rotinas de convivialidade e de organização da movimentação toda. Existe uma demanda de entendimento, em relação aos compartilhamentos, nos destinos turísticos, porque onde há aglomeração de pessoas há a necessidade de compartilhamento. Este é um desafio constante, especialmente no sentido de evitar conflito, objetivo nem sempre atingido.

Por outro lado, também se observa que o sujeito turista está, frequentemente, focado, em si próprio, em sua idealização e em suas demandas singulares, enquanto se desloca. Poucos interagem entre si ou com os moradores, com cumprimento e aplicando a gentileza. Observa-se que o turista que leva o estresse do dia a dia para as férias, muitas vezes permanece em uma atitude autoritária, exigente e insatisfeita. No acontecimento turístico, muitas vezes, aparece o colapso decorrente da falta de amorosidade consigo mesmo, que faz com que o turista se isole quando está com as pessoas. Conseqüentemente, também não é amoroso com o outro. O outro que está prestando serviços, que pode ter tido algum problema técnico e não estar conseguindo servir a contento. O outro que está compartilhando o espaço com ele, pode estar se sentindo constrangido, por estar perto de alguém de ‘cara fechada’. O outro do ambiente onde ele está interagindo, que vai ficar com essas energias antagônicas e fechadas.

Santos et al (2014) falam das experiências trocadas entre o turista e o morador, que deixam marcas na memória. As férias, para o turista, será um fato marcante em sua vida, pois permitiram a saída da rotina e ter experiências inéditas, mas, para que sejam memoráveis, é preciso interagir com amorosidade com todo o “outro” que encontra. Com amorosidade e, especialmente, com responsabilidade ecossistêmica.

Neste ponto do texto, reiteremos a importância da Responsabilidade Ecosistêmica, proposição apresentada por Maria Luiza Cardinale Baptista, em conferência magistral, no *Congreso Iberoamericano de Turismo y Responsabilidad Social (CITURS)*, em *La Coruña*, Espanha, em 2016. Com essa denominação conceitual, a autora amplia o conceito, inspirado nos estudos da responsabilidade social, propondo o reconhecimento e desenvolvimento de ações responsáveis de cada pessoa, em sentido amplo, em relação à responsabilidade que cada um tem pelo ecossistema todo, no processo de desterritorialização de sujeitos. Para o sujeito ‘outro’ entende-se tudo o que o turista encontra no trajeto do seu deslocamento, considerando pessoas, animais, plantas, construções, entre outros.

Nestas experiências há compartilhamentos, como anteriormente mencionado, compartilhamentos de espaço, cenário, estrutura do ponto turístico, hospedagem, transportes, lugares de alimentação, compras, diversão, etc. Nestas ocasiões, observam-se as condutas e posturas do sujeito turista no seu destino turístico, algumas vezes, não coerentes com a que ele manifesta na sua cidade de origem. Por alguma razão, alguns turistas tiram férias, além da sua rotina, dos deveres de cidadão e da ética ligada a convivialidade. É preciso haver uma ampliação da consciência coletiva e um trabalho de educomunicação para com o turista de tal maneira que ele compreenda que o deslocamento dele não significa em mudar a boa prática de cidadão.

O turista tem que continuar respeitando as pessoas na convivência, cuidar do horário do som, cuidar da destinação do lixo, usar a água com cuidado, não deixar luzes acesas sem necessidade. O fato de estar pagando não justifica o esbanjamento de recursos que são tiradas da natureza, aliás, nem um tipo de esbanjamento é saudável, temos sempre que encontrar o equilíbrio em tudo que fazemos. Por isso que a Responsabilidade Ecológica é importante neste processo, faz parte dos desafios do turismo de pensar na questão do meio ambiente contemporâneo, conforme já alertava o Lovelock nos anos 80.

Além do turista ter a oportunidade de reinventar o seu próprio mundo, desde a acomodação no quarto do hotel até a programação do seu dia, ele também tem a oportunidade de deixar as suas marcas positivas no lugar, de tal modo que o lugar de destino o queira de volta, e não só pelo seu dinheiro. No aprendizado de deixar o ambiente melhor do que encontrado e, ao sentir-se responsável, como pequena peça atuante em todo este grande ecossistema, certamente irá despertar a gentileza e amorosidade que cada um tem dentro de si e passar a viver isso. Como diz Baptista (2020, p. 67), “o investimento na convivência implica a disposição para ‘vivência com’, o que pode enriquecer, muito, a experiência turística.

Considerações finais

Observamos a busca de compartilhamentos do turista e as necessidades do recebedor do destino turístico de que haja consumo

para que, não só ele se beneficie, mas a cidade também. E para isso, o sujeito turista tem que continuar a exercer a ética cidadã no destino turístico, assim como atua no seu local de origem, ou pelo menos deveria.

A conscientização da Responsabilidade Ecológica ajuda o sujeito turista a ficar mais atento aos apelos da mídia, da moda imposta pelas redes sociais que direciona o público para onde ‘alguém’ deseja que ele vá, permite ao turista não ‘seguir a onda’ de modo inconsciente. A proposta é estar com as atenções voltadas para o momento presente, vivenciando e se envolvendo com todos os ‘outros’ em que se está se conectando. Como diz Lovelock (1991) tudo depende de nós, precisamos ver o mundo como um organismo vivo de que somos parte, no qual não somos nem proprietários, nem inquilinos e nem mesmo passageiros, e agirmos assumindo uma postura de responsáveis pelas nossas ações.

A pessoa que entende a sua responsabilidade ecológica, entende também que todas as suas ações vão gerar reações. Por exemplo: se colocar um papel no chão, pode vir a chuva que levará este papel para o bueiro, entupi-lo e provocar uma enchente gerando danos com proporções incalculáveis. A amorosidade está em cada pequeno gesto que manifestamos, no final contribuiremos para o bom funcionamento do ecossistema, de Gaia.

Com relação à pandemia do Covid-19, Santos (2020) faz uma associação à quarentena da pandemia com diversas outras com as quais afetaram a saúde do planeta. Reforça que, quando superarmos a quarentena do capitalismo, quando formos capazes de imaginar o planeta como a nossa casa comum e a Natureza como a nossa mãe originária, a quem devemos amor e respeito e a quem pertencemos, estaremos mais livres das quarentenas provocadas por pandemias.

No período de isolamento vivenciamos inseguranças, tempo para reflexões, nos reinventamos em muitos setores da nossa vida. Aprendemos a estudar, trabalhar, socializar sem sair de casa. Agora nos perguntamos como será o turismo pós-pandemia ou depois que esse ou outro vírus tiver sido vencido? Com certeza haverá mudanças de comportamento e de expectativas. De forma otimista, esperamos que as reflexões obtidas nesse período permitam o aumento de pessoas assumindo as suas responsabilidades ecológicas.

Referências

- BAPTISTA, Maria Luiza Cardinale. **O Sujeito da Escrita e a Trama Comunicacional: um estudo sobre os processos de escrita do jovem adulto, como expressão da trama comunicacional e da subjetividade contemporâneas**. 442 f. Tese de Doutorado em Comunicação Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil, 2000.
- BAPTISTA, Maria Luiza Cardinale. Cartografia de saberes na pesquisa em Turismo: proposições metodológicas para uma Ciência em Mutação. **Rosa dos Ventos**, v. 6, n. 3, p. 342-355, 2014.
- BAPTISTA, Maria Luiza Cardinale. Afetivações, Amorosidade e Autopoiese: Sinalizadores para Narrativas Sensíveis de Destinos Turísticos, em Perspectiva Ecológica. In SOSTER, Demétrio de Azevedo, e PICCININ, Fabiana. (Orgs.). **Narrativas Midiáticas Contemporâneas: Sujeitos, Corpos e Lugares** (59-78). Santa Cruz do Sul: Editora Catarse, 2019.
- BAPTISTA, Maria Luiza Cardinale. “Amar la trama más que el desenlace!”: Reflexões sobre as proposições Trama Ecológica da Ciência, Cartografia dos Saberes e Matrizes Rizomáticas, na pesquisa em Turismo. **Revista de Turismo Contemporâneo**, Natal, 8(1), 41-64. 2020.
- BAPTISTA, Maria Luiza Cardinale. O Averso do Turismo como proposição de Sinalizadores para o Futuro. Reflexões ecológicas sobre entrelaçamentos e processualidades do avesso das desterritorializações turísticas em seus saberes e fazeres. **Anais do VII Seminário ANPTUR – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Turismo**. Disponível em: <https://www.anptur.org.br/anais/anais/files/17/1956.pdf>. Acesso em 26 de março, 2021.
- BENI, Mario Carlos; MOESCH, Marutshka Martini. A teoria da complexidade e o ecossistema do turismo. **Turismo-Visão e Ação**, v. 19, n. 3, p. 430-457, 2017.
- CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 1997.
- CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2007.
- CREMA, Roberto. **Introdução à visão holística**. 5 ed. São Paulo: Summus, 1989.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- GASTAL, Susana; CASTRO, Marta Nogueira de Castro. **A Construção do Campo do Turismo: o Papel do Touring Club no Rio Grande do Sul.** In.: CÂNDIDO, Luciane Aparecida; ZOTTIS, Alexandra Marcella (Orgs.). Turismo: múltiplas abordagens. Novo Hamburgo: Feevale, 2008.
- LOVELOCK, James. **As Eras de Gaia - A Biografia da Nossa Terra Viva.** Rio de Janeiro: Editora Campus, 1991.
- MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e Política.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- MORIN, Edgar. **Amor, poesia e sabedoria.** 6 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- RIBEIRO, Helena Charko. **Turismo e Saúde: sinalizadores turísticos de Porto Alegre, relatados pelos usuários do Sistema Único de Saúde (SUS) e seus acompanhantes, em processos de deslocamento.** Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Turismo e Hospitalidade (PPGTURH). Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul (RS), 2019.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus.** Coimbra: Almedina, 2020.
- SANTOS, Marcia Maria Cappellano dos; PERAZZOLO, Olga Araujo; PEREIRA, S. **A hospitalidade numa perspectiva coletiva: o corpo coletivo acolhedor.** In.: SANTOS, Marcia Maria Cappellano dos; BAPTISTA, Isabel (Orgs.). **Laços Sociais: por uma epistemologia da hospitalidade.** Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2014.
- THOMAZI, Mara Regina; BAPTISTA, Maria Luiza Cardinale. Meios de Hospedagem no Turismo: um resgate histórico. **Revista Iberoamericana de Turismo- RITUR**, Penedo, Vol. 8, Número 2, dez. 2018, p. 216-229. <http://www.seer.ufal.br/index.php/ritur>.

EDUCAÇÃO IMIGRANTE EM SANTOS: PRÁTICAS EDUCACIONAIS EM UMA CIDADE PORTUÁRIA (1890-1925)

ASSIS, Flaviana Maria Goggin de (UFABC)¹

O movimento libertário no Brasil, em suas várias faldas, conduzido em sua grande maioria pelos trabalhadores sempre considerou a educação como um fator de emancipação social. Movimentos oriundos dos trabalhadores, em sua maioria portuários auto organizados, possuíam um modo próprio de enxergar o mundo, sendo o homem protagonista, por meio da consciência de sua classe. A cidade de Santos, no litoral paulista, de importância singular para o movimento operário de caráter libertário, ainda carece de estudos, a despeito de se tratar de uma cidade portuária, cuja movimentação imigrante foi fator determinante para tal movimento.

O artigo que aqui se apresenta mapeou a atuação da educação à qual se vinculava parte dos trabalhadores (portuários ou não) da cidade de Santos, entre os anos de 1890-1925. O trabalho em questão investigou as práticas escolares e a educação por meio da imprensa, bem como sua influência política nessa questão. A partir de pesquisas bibliográficas, jornais, revistas, jornais anarquistas publicados na cidade e fundos documentais diversos, buscou-se analisar parte da trajetória da educação destinada aos trabalhadores na cidade sede do maior sindicato portuário do país.

De fato, a emancipação do indivíduo não se dá quando a educação a ele ofertada é inferior à classe burguesa (MARIYÓN, 1989). Sendo assim, a busca pela emancipação humana dá-se pelos seguintes modos: a econômico-social, a política, a moral e a intelectual, devendo ser feita pelos próprios trabalhadores, ou seja, a educação, a cultura e outros campos de conhecimento, devem ser apropriados pelas classes trabalhadoras de forma igualitária, sem hierarquia e desburocratizada de organizações políticas, estatais e desvinculadas da igreja. Nesse sentido, compreende-se que uma

¹ Doutoranda pela UFAB-Universidade Federal do ABC no Programa de Ciências Humanas e Sociais. Mestre pela USP – Universidade de São Paulo / FFLCH / Diversitas, Especialista em História e Cultura no Brasil Contemporâneo, pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF e professora de carreira nos municípios de Santos e São Vicente. flaviana.assis@ufabc.edu.br e flavianaassis@educa.santos.sp.gov.br.

educação boa e reparadora é aquela que coeduca as classes sociais ricas e pobres, porque os homens nascem livres e iguais com possibilidade de uma educação racional (TRAGTENBERG, 1990).

No Brasil, as concepções libertárias, em especial anarquistas, foram introduzidas pelos imigrantes europeus, como movimento coletivo, principalmente os italianos e espanhóis – países agrários e menos desenvolvidos do sul da Europa (DALVA, 2017, 321) -, em grande parte, responsáveis pela organização dos primeiros movimentos operários e sindicatos autônomos que lideraram as greves de 1917, 1918 e 1919, ocorridas em São Paulo, no Rio de Janeiro e em Santos. Para além do Porto e dos esforços dos movimentos operários os desdobramentos da ideologia puderam ser sentidos em outras esferas da sociedade, ainda pouco acostumada com a autogestão, a participação coletiva e a descentralização do poder: a instrução escolar foi um desses desdobramentos.

No campo da educação formal², os ideais anarquistas e libertários conquistaram espaço nas cidades onde a presença dos militantes era mais ativa, transformando-a em uma espécie de ferramenta transformadora. Escolas do movimento operário foram abertas no país, e nos nomes de militantes como: João Penteadado, Adelino de Pinho e Florentino Carvalho (pseudônimo de Primitivo Soares), traduziram-se as mais expressivas representações do movimento, inspiradas nas ações de Paul Robin, Sebastián Faure, Francisco Ferrer y Guardián (criador da Escola Moderna espanhola) e também acerca da concepção de Instrução Integral de Mikhail Bakunin. De acordo com os anarquistas, os trabalhadores não se levantavam contra a opressão em que viviam por temerem juízos divinos ou por julgarem-se incapazes de administrar eles próprios as várias instâncias da vida em sociedade. Desse modo, a educação teria que andar lado a lado com a militância libertária, já que era necessário não somente destruir os valores adquiridos pelo doutrinamento clerical ou estatal, mas também instruir as pessoas para gerirem a sociedade sem o patronato e o aparelho estatal (RODRIGUES, 1999, 97).

² Entende-se por educação formal aquela que se realiza nos espaços escolares, ou seja, dentro das escolas (nota da autora).

A educação considerada libertária extrapola totalmente o universo da escola, e se faz presente nos momentos de greve, na boicotagem, na sabotagem, nas manifestações espontâneas dos trabalhadores, na sua ação dia-a-dia a caminho da revolução social. As práticas educacionais desenvolvidas pelos trabalhadores merecem ser revistas e repensadas com vistas a entender, através delas, a complexidade de uma educação voltada para a formação integral do indivíduo, atuante e capaz de transformar a sua própria realidade e a realidade da sociedade em que vive. A atividade escolar deveria, portanto, questionar as desigualdades sociais pelo desenvolvimento do espírito crítico, e promover a solidariedade e o apoio mútuo. Os conteúdos se pautariam pelo método científico, ensinando como lidar com o ambiente para gerar o bem-estar social.

Outro aspecto que legitimou a proposta dessa pesquisa foi seu caráter de ineditismo. São relativamente bem conhecidos os históricos da educação tradicional santista, herdeira da elite e que representava o poderio econômico gerado a partir das engrenagens do sistema cafeeiro e sua exportação, mas a trajetória das propostas alternativas a esta, ainda padeciam de um desconhecimento marcante. O cenário: a cidade de Santos, centro nevrálgico do mais atuante sindicato portuário do país; o período: virada do século XIX para o XX; os personagens: herdeiros de um ideário que buscavam a autonomia e o protagonismo do educando, em um momento em que a educação ainda não havia se universalizado. Esse tripé (cenário, período, personagens) ajuda a circunscrever o tema proposto, em uma cidade de tradição sindical, se mostra bastante relevante. O epíteto: *Barcelona Brasileira* outorgado a Santos pelos militantes anarquistas, em sua maioria estivadores do Porto, graças a sua semelhança ao centro do anarquismo europeu, reflete o alto grau de penetração das ideias libertárias na cidade portuária. Essa nomeação, uma “toponímia ideológica”, por meio da qual a cidade se transformou em território de internacionalização das lutas operárias e de seus ideais de emancipação, seria lembrada como um espaço público de terreno fértil.

Estudar a educação promovida pelas sociedades de auxílio mútuo a na cidade de Santos foi um desafio devido à pouca documentação sistematizada e a quase inexistente historiografia sobre o tema em Santos. Apesar disso, nas últimas duas décadas,

poucos, mas significativos estudos bibliográficos ajudaram a elucidar partes dessa trajetória, o que contribuiu para a elaboração dos caminhos desse estudo.

A cidade de Santos, encravada na parte leste de uma ilha, por sua favorável localização geográfica, exerceu desde sua fundação, a função de núcleo urbano. Segundo Sergio Buarque de Holanda, o crescimento das cidades coloniais ocorreu continuamente na dependência das áreas rurais e é exatamente o que se observa na referida urbe (HOLANDA, 1984, 58). Santos se desenvolveu e enriqueceu por meio do comércio do café. O ciclo cafeeiro, por assim dizer, trouxe à região profissões vinculadas à agricultura comercializada (comissário, classificador e ensacador) de modo que pudesse atender às diferentes exigências do mercado. Nesse aspecto, observa-se o desenvolvimento da cidade atrelado ao surgimento de diferentes grupos sociais, conectados ao trabalho braçal e insalubre. Sob essa prerrogativa, o estado investe na construção de ferrovias e no ano de 1867 funciona integralmente a primeira linha férrea cujo caminho é direto entre o produtor (da região agrícola) e o mercado exportador, sendo a segunda parte da linha férrea inaugurada em 1920.

Nessa corrida rumo à modernidade, a cidade de Santos enfrenta problemas referentes à saúde da população. No ano de 1889 havia em média 15.600 habitantes na cidade, distribuídos entre 2.000 casas. *“A situação era calamitosa. Entre 1890 e 1900 morreram vítimas de epidemias 22.588 pessoas.”* (LANNA, 1996, 69). A maior concentração de casas se dava na região do centro, área de cortiços que abrigara os trabalhadores da construção do porto. O modo de vida corticeira, invariavelmente insalubre, era o cenário propagador das mazelas que assolavam a cidade.

Frequentemente a região viveu alagada com as chuvas que transbordavam dos vários riachos, que vindo das regiões dos morros, escorriam para o mar. Por outro lado, as águas do mar ultrapassavam os portões de desembarque e invadiam as terras, retornando com dejetos, lançados pela população (PEREIRA, 2011, 398).

Observações e pesquisas mais recentes de Franco corroboram estudos de uma das historiadoras mais argutas que descreve a cidade:

O aspecto geral era horrível. Nos dias de chuva, as ruas sem calçamento transformavam-se em lagos. As casas estavam rapidamente sendo transformadas em cortiços para abrigar os imigrantes que chegavam para trabalhar nas obras do porto. E junto delas constituíam-se cocheiras que só faziam colaborar o grau de insalubridade (LANNA, 1996, 70).

Embora a cidade estivesse rumando em direção ao almejado progresso (conceito também bastante polissêmico e contraditório), as epidemias assombravam aqueles que residiam na cidade, os trabalhadores, visto que a classe burguesa ligada ao setor cafeeiro optava por residir em São Paulo devido às facilidades de locomoção proporcionadas pela estrada férrea. A cidade de Santos efervescia e concomitantemente às Associações e Sindicatos, tão importantes na conformação da morfologia da cidade, surgiam os jornais e periódicos que circulavam intermitentemente. A urbe santista crescia sob os olhares atentos dos grandes investidores, da população que tinha por ideal uma vida mais rentável e buscam a “Terra da Liberdade”. Embora o cenário que a cidade vivesse fosse efervescente do ponto de vista ideológico político, conviviam pacificamente imigrantes, caixas e negros. É bem verdade que as relações trabalhistas, sobretudo com a Companhia Docas estavam sempre “por um fio” no sentido das tensões provenientes das lutas por melhores condições de trabalho.

A cidade de Santos, que devido à grande influência abolicionista, erguia a fama de “Terra da Liberdade” também possuía em sua vida cotidiana muitos ex-escravos e pessoas libertas vivendo em espaços alternativos, sobretudo, em quilombos como o conhecido Quilombo do Jabaquara, protegidos por Quintino de Lacerda³, e “disputando” espaço no mercado de trabalho portuário. Antes de discorrer acerca da temática, é necessário compreender

³ Quintino de Lacerda, ex-escravo, tornou-se líder do Quilombo Jabaquara e foi heroicizado pelo abolicionismo. Primeiro vereador negro do Brasil, nasceu na cidade de Itabaiana / SE, em 06 de junho de 1839 e faleceu em Santos em 10 de agosto de 1898, na cidade de Santos / SP (GITAHY, 1992).

como se constituía os espaços e liderança da população ex-escrava, e como se relacionava com os imigrantes da cidade, visto que a urbe concentrava grande número de cidadãos estrangeiros.

No período que antecede a abolição da escravatura, o trabalho realizado pela população negra livre, liberta ou alugada⁴ era basicamente o labor braçal. Em sua grande maioria se concentravam nos trabalhos domésticos, nos trapiches, na estiva e nos navios, e muito raramente conduziam carroças com cargas cafeeiras, devido à falta de experiência. Era comum vê-los nessas funções portuárias devido à escassez de mão de obra. Os trabalhadores imigrantes, organizavam-se de maneira mais articulada devido ao conhecimento que trouxeram na bagagem, por conta das experiências de trabalho vividas na Europa (embora muitos que aqui chegaram tivessem egressado de áreas rurais) assim com ideias e concepções libertárias que deflagraram no velho continente, anos antes. A exemplo disso a greve que tomou conta da cidade de Santos em 1905 paralisou as atividades nos armazéns da Companhia Docas, da São Paulo Railway e dos carroceiros. Os líderes da ação grevista, membros da *Sociedade União Operária*⁵, foram acusados de terem ameaçado de morte outros trabalhadores que não defendiam a greve. Violência e instauração de inquéritos policiais eram rotina na vida desses trabalhadores que defendiam sua classe laboriosa, principalmente em confrontação com aqueles que não aderiam às greves. Exemplo significativo desse expediente se dá na mensagem destacada abaixo, bilhete escrito em 1905, por Abel Pereira da Silva e José Garcia Abel Gonçalves dirigido ao Sr. Adolfo Pereira, anexado ao inquérito policial contra José Borges Martinês e outros:

Por linhas travessas sabemos que o senhor está arranjando turno para trabalhar na casa de Ani Martins onde nós trabalhamos. Mas fique o senhor sabendo que nem o senhor

⁴ Era comum na cidade “alugar” escravos para os serviços domésticos ou do porto. Todavia, conforme as referências estudadas não passavam de 100 o número de pessoas que alugavam escravos. Para os abolicionistas manter esse hábito também era uma forma de incentivar a alforria dos escravos.

⁵ Sociedade União Operária, “entidade de caráter mutualista fundada por mestres da construção civil em 25 de maio de 1890, visando atender às necessidades de saúde e instrução dos operários”. Disponível em: <http://www.novomilenio.inf.br/santos/h0156x16.htm#5> acessado em 13 de abril de 2020.

nem o Sr. João Guilherme arranja nada, estamos prevenidos. Lembre-se que o senhor tem mulher e filhos, veja lá se não quer acabar de criar seus filhos, é só o que dizemos. Trabalhador o senhor nem o senhor João Guilherme não arranja porque se algum cair na asneira de ir trabalhar lá de noite eles me pagavam um por um. Só mais nada. Estamos todos unidos, ninguém vai nos embrulhar⁶ (LANNA, 1996, p. 175-176).

A República brasileira que surgiu sob o cenário de uma sociedade majoritariamente analfabeta, carregava consigo problemas provenientes do Império. Faltava instrução para uma sociedade cuja maioria populacional era pobre, advinda do período escravista, portanto uma população também negra recém liberta e de homens livres. Se naquele momento as instruções primárias e secundárias eram escassas, o “Ato Adicional assinado de 1834 continuava a vigorar: o Governo Central da República continuava cuidando do ensino superior destinado às elites e deixava o ensino primário, secundário e profissional entregue à responsabilidade de cada Estado da Federação” (VIDAL, 2008). Segundo Vidal, embora houvesse a ausência de um sistema nacional de ensino e concomitante a isso diversos sistemas estaduais, é de se esperar grande diversidade e discrepância visto a dependência das finanças de cada federado. Para estudiosos, intelectuais e alguns grupos políticos não havia outra saída para acabar com as oligarquias e o crescente poder dos industriários, senão pela educação. A criação dos Grupos Escolares, Escolas Isoladas, Particulares, Estrangeiras e Providas bem como a ampliação do currículo escolar primário aliado às disciplinas de cunho Científico e Educação Física possibilitaram desenvolvimento cuja finalidade era a formação crítica. Embora a “Matéria Prendas domésticas” tivesse se mantido, no currículo feminino, o acesso das meninas às escolas rompe com todo um processo de desigualdade arraigado desde o Império. As escolas particulares ou Grupos Escolares que foram fundados na cidade de Santos, tiveram grande importância para a construção da identidade local. Com a vinda dos imigrantes, bem como parte deles tendo permanecido na cidade, e

⁶ Inquérito Policial Justiça contra José Borges Martinês e outros. 1905, ACFCs, caixa 304, in LANNA 1996.

devido às doenças que assolaram a região, algumas sociedades e centros culturais sociais também foram criados com a função de promover assessoria aos conterrâneos em dificuldades, na instrução das primeiras letras bem como auxiliar as crianças que ficaram órfãs. Os imigrantes mais afortunados que aqui se instalaram e fizeram fortuna, especialmente nos centros urbanos organizaram-se em prol dos conterrâneos que se abeiravam em busca de melhores qualidades de vida. Em todo o Estado de São Paulo foram fundados Grupos, Associação, Centros e Sociedades cuja finalidade era auxiliar mutuamente os conterrâneos mais desprovidos, seja em busca por trabalho, cuidados na saúde, manutenção da cultura e das raízes de cada grupo imigrante, lazer e auxílio na instrução das primeiras letras. A *Società Italiana di Beneficenza*, foi inaugurada em 1897 por italianos já estabelecidos na cidade com a função de auxiliar imigrantes compatriotas italianos que chegavam ao Brasil, por meio do Porto de Santos. A *Società* também mantinha escola primária para aqueles que não tinham instrução (crianças e adultos), bem como uma vida social bastante ativa por meio de bailes, festas, eventos culturais e reuniões. Infelizmente, as fontes documentais desta instituição não se encontram disponíveis para pesquisas.⁷

Das fontes documentais pesquisadas para composição dessa dissertação, observa-se referência às escolas italianas de maneira geral, apenas no Anuário do Estado de alusão a 1909 – 1910, em que se observa:

⁷ A escassez de fontes documentais precariza a verticalização da pesquisa, impedindo mapeamento acerca da trajetória da sociedade italiana na cidade de Santos. Segundo as fontes consultadas, até 1920 mais de um milhão de imigrantes italianos chegaram ao Estado de São Paulo tendo sua maioria seguido em direção ao planalto paulista para as lavouras de café. “(...) Em Santos, a herança da influência italiana é vista em vários locais. A casa acastelada no Outeiro de Santa Catarina, erguida pelo médico italiano João Éboli, o Banco Italiano de Santos, exemplo da arquitetura veneziana na Rua XV de Novembro e o prédio Itália, na Avenida Ana Costa, onde fica a Sociedade Italiana de Santos, fundada em 1887, são alguns exemplos. A prática do bocha, muito comum na Cidade, é originária da Itália e o nosso tamboréu (uma marca santista) é uma variação do tamborello italiano. Na culinária, a marca é o gosto pelas massas, risotos e pizzas. “A Baixada Santista é o berço de tudo isso. Temos uma influência muito forte da comunidade”, destaca Rodolfo Nicastro, vice-presidente da Sociedade Italiana de Santos (...)” (DIÁRIO OFICIAL DE SANTOS, 27 de set. 2019, disponível em: <<https://www.santos.sp.gov.br/?q=noticia/maior-porta-de-entrada-de-imigrantes-do-pais-santos-tem-diversidade-de-nacoes>> acessado em 27.12.2019).

(...) São em grande número as escolas estrangeiras, principalmente italianas, que funcionam no estado.

A Colônia italiana domiciliada em São Paulo procura geralmente essas escolas não somente porque nossos grupos escolares, principalmente na capital são insuficientes para as necessidades da população escolar, como sobretudo, porque os paes tem o natural e legítimo desejo de que seus filhos aprendam e cultivem a sua língua pátria. Por vezes e em alguns paizes as escolas estrangeiras tem constituído um grande perigo e, como tal, estabeleceu-se contra ellas uma verdadeira campanha de exterminio (...) o problema das escolas estrangeiras exige solução diversa: precisamos incorporar as escolas italianas ao nosso aparelho escolar, aproveitando-as como elementos indirectos na ministração do ensino preliminar (...) Nesse sentido o estado tem procurado auxiliar essas escolas, fornecendo-lhes algum material que facilite aos seus professores o ensino da lingua portugueza assim como o da geographia e da história pátria (...) (ANNUARIO DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1909 – 1910).

A imigração portuguesa para o Brasil é um movimento de deslocamento populacional que ocorre desde o século XVI, cujo objetivo é a exploração de novos continentes. Para maior compreensão do cenário aqui dissertado é preciso conhecer as características dos patrícios que se instalaram na cidade de Santos, assim como sua contribuição para o desenvolvimento da cidade, deixando impressa na cidade sua cultura, até os dias de hoje. Fundado por membros do Racionalismo Cristão, ainda hoje em funcionamento, o *Real Centro Português de Santos* foi instituído no dia 03 de novembro 1895 sob a recomendação e a proteção do Rei Dom Carlos I, em celebração no Teatro Guarany⁸ para amparar e instruir os lusitanos que deixaram sua terra natal em busca de novas oportunidades.

⁸ “O Teatro Guarany é um dos locais de maior relevância na história de Santos. Por volta de 1876, um grupo formado por pessoas da sociedade santista fundou a *Associação Theatro Guarany*. O objetivo era a construção de uma nova casa de espetáculo para substituir o antigo armazém situado no Largo da Misericórdia (observa-se a primeira casa de teatro na figura 21), que abrigava os eventos do município, mas não tinha condições de funcionamento adequadas, o que gerava constantes protestos dos frequentadores.”

Em assembleia, constituiu-se que o mencionado Centro objetivava oferecer assistência, instrução e diversão. Preocupados com o lazer criou-se aulas de dança, música e uma vasta biblioteca. Ofereciam atividades literárias, científicas, recreativas, sociais e educacionais. As primeiras atividades deste Centro se deram por meio de instrução das primeiras letras no período noturno, que aconteciam após a jornada de trabalho na “Escola João de Deus” para instruir os “patrícios” mais humildes, assim como os não sócios. A referida escola oferecia curso primário gratuito e posteriormente ofertou aulas livres de francês, dança, esgrima, tiro ao alvo, música e arte cênica. A vida social do Centro era bastante intensa, assim como a atenção voltada ao lazer.

O estatuto dedicava cuidadosa atenção ao lazer, especialmente às festas e bailes. Não era permitido ficar em pé nos salões após a contradança, nem dançar mais de duas vezes seguidas com a mesma dama, regra possivelmente destinada a evitar flertes e namoros, salvaguardando as moças de rapazes mais atirados, ou então estimular a que todas dançassem ser monopolizadas por alguns. Só aos chefes de família que acompanhassem suas esposas ou filhas moças seria permitido sentarem-se junto delas nas filas de cadeiras destinadas às damas durante os bailes. Naquela época, ao final do século passado, eram os homens os verdadeiros guardiões das mulheres e filhas. Essa mesma atitude pode ser percebida nas apresentações teatrais, quando só podiam participar senhoras e senhoritas não sócias que fossem convidadas para esse fim com a aprovação da Diretoria; portanto, estavam dessa forma, as mulheres do Centro Português protegidas dos olhos masculinos e resguardada a composição social da instituição (FRUTUOSO, 1989, 200).

Os membros do Real Centro Português também frequentavam aos domingos, apresentações teatrais tendo como participação o teatro infantil (sempre com temáticas voltadas à comédia, à religião ou às questões de valores morais da família), jogos de bilhar e corrida de cavalo na praia do Boqueirão. Maioria dos associados eram favoráveis à Monarquia e a instituição procurava se manter neutra com relação às discussões políticas.

Com a intenção de organizar uma fundação que tratasse da repatriação, reuniram-se em 12 de outubro de 1902, no Teatro Guarany membros da comunidade espanhola, em sessão presidida pelo Vice-Cônsul Espanhol Sr. Manoel Troncoso. O Jornal Estado de S. Paulo, veiculado no dia 15 de outubro de 1902, aponta uma expressiva quantidade de associados (mil duzentos e vinte e sete), confirmando formação identitária da cidade de Santos. Embora esteja em contraste com outras fontes consultadas, como a ata (Memória) do próprio Centro, de 1896 que registra (cento e quarenta e cinco sócios) ou as tabelas oriundas da pesquisa de Maria Aparecida Franco que contabilizam (quatrocentos e cinquenta sócios em 1909) essas não nos dão certeza sobre a real e massiva atuação da comunidade espanhola, exceto pelas diversas formas de contribuição e atuação que essa possibilitava à sociedade.

A análise dos livros e listas de matrículas do Centro Espanhol, não possibilitou compreender detalhamentos da dinâmica de permanência ou evasão das matrículas, visto a escassez de informações. Sabe-se que o mesmo se encontra em processo de organização e digitalização, que as turmas eram sempre noturnas, compostas apenas por homens e que há uma lacuna de registro de matrículas nos anos 1907, 1908 e 1910. Nesses anos, supõe-se que não houve curso ofertado, pois em todas as atas consultadas a administração se refere ao baixo número de alunos frequentes. Ainda assim, após análise do acervo documental disponível, observou-se que o Centro Espanhol contribuiu de maneira contundente com o processo de educação e instrução da população compatriota e, em alguns momentos, da população residente na cidade de Santos. Devido à constante diminuição da frequência diária nas aulas formais ou profissionalizante, o Centro comunicou o fechamento das aulas noturnas, ao término do ano de 1917, mantendo o funcionamento das demais atividades que compunham o processo educacional, conforme ata de sessão ordinária do mencionado ano.

Sobre o apoio mútuo despendido aos conterrâneos das sociedades estrangeiras apresentadas, não se tem dúvida quanto à sua eficácia e importância para a cidade de Santos. Até o presente a

Sociedade Portuguesa mantém forte influência na cidade consolidando suas raízes lusitanas. A Società Italiana resumiu-se à um local de curso de idioma italiano, sendo raras as ocasiões em que promovem festas de sua cultura, o que contrasta diretamente com a atuação proativa do Centro Espanhol, que vem retomando suas atividades festivas e educacionais. O desempenho dessas sociedades potencializou que os auxílios fossem prestados aos conterrâneos, não sendo permitido auxílio a associados de nacionalidades diferentes. Dentre as sociedades de auxílio que foram fundadas na cidade, sem dúvida a Sociedade União Operária se destaca, visto que suas contribuições tanto na educação, quanto nos movimentos sociais (que efervesciam na cidade), para os operários de qualquer nacionalidade, foram a maior herança deixada por esta associação, por seu caráter permeável e por sua feição multicultural.

Sociedade União Operária: histórias e memórias parcialmente descobertas e veladas⁹

A cidade de Santos recebeu grande contingente de imigrantes, em sua maioria portugueses e espanhóis, contingente que contribuiu para a formação da urbe nas mais diferentes características. Com esse advento, foram fundados na cidade vários grupos de auxílio mútuo pelos próprios imigrantes no intuito de auxiliar os conterrâneos, desde o momento de sua chegada, na busca pelo trabalho, em possíveis infortúnios, na educação e até mesmo na eventual possibilidade de repatriação, por meio de incentivos financeiros. No entanto, essas associações atendiam cidadãos de suas nacionalidades e a classe operária local sentia a necessidade de uma associação que atendesse às demandas da própria classe, independentemente de sua nacionalidade. Considera-se o

⁹ Para iniciarmos esse tópico, optou-se em adjetivar as memórias da Sociedade União Operária com o termo “velada”, devido à impossibilidade de continuidade das pesquisas frente à negativa de acesso ao acervo. Não é possível afirmar, até o presente momento, quais destinos foram dados ao conjunto documental, acervo literário, iconográfico, utensílios e objetos de laboratório além dos mobiliários típicos da Educação da Primeira República. Muitas questões não foram respondidas devido à negativa de acesso, por parte da Escola Modelo (detentora legal do acervo) apesar de solicitações para realização desta pesquisa. Foi requerido ao Ministério Público que intervisse junto ao caso, mas até o presente momento não houve devolutiva.

mencionado discurso um verdadeiro manifesto dirigido à classe operária. Dentre os preceitos da Sociedade, é possível observar que mantinham, aparentemente, três focos fundamentais no que se refere à cultura e à instrução: instrução primária, instrução secundária e de artes de ofícios. É possível observar que o discurso de fundação da Sociedade União Operária corroborava pensamentos advindos do cenário operariado europeu daquele momento, (um misto do pensamento Proudhoniano¹⁰ e Marxista¹¹), mas, no que se refere ao âmbito da educação formal, não há quaisquer elementos que nos direcionem claramente sobre qual corrente pedagógica a sociedade se assentou. A fundação da Sociedade União Operária guardava estreita relação com os escritos libertários, o que nos levou em um primeiro momento, a cogitar a possibilidade da Escola Modelo, (fundada e mantida pela Sociedade União Operária) praticar a educação libertária.

Em função da escassez de fontes primárias, não se conhece ao certo como funciona atualmente a Sociedade União Operária, se a mesma existe ou se simplesmente dá sustentação à Escola Modelo como razão social. Nas referências pesquisadas nada se conhece do funcionamento da Sociedade após o período de desapropriação de seu antigo prédio. Foram quase quinze anos de documentação alocada em um espaço cedido pelo *Educandário Anália Franco* e é possível que parte considerável de seu acervo documental e literário tenha sido danificado ou perdido. A única publicação que se tem conhecimento e que faz menção à essas fontes documentais foram produzidas por Maria Aparecida Franco Pereira, no livro intitulado:

¹⁰ Adjetivação alusiva ao filósofo Pierre Joseph Proudhon, nascido em 1809 na cidade de Besançon, na França. Considerado “pai” do Anarquismo exerceu grande influência nos escritos dos adeptos do movimento. Forte crítico da propriedade privada, colocou-se a favor das cooperativas e das propriedades coletivas de produção. Criticava a propriedade privada e defendia a supressão do Estado visto que o homem pode gerir sua liberdade. É dele a frase imortalizada: “A propriedade é um roubo!”, presente no livro *O que é a Propriedade? Pesquisa sobre o Princípio do Direito e do Governo* (Qu'est-ce que la propriété? Recherche sur le principe du droit et du gouvernement), publicado em 1840.

¹¹ Adjetivação alusiva ao filósofo e economista Karl Marx, nascido em 1818 na cidade de Tréveris, na Alemanha. Suas obras mais lidas são “O Capital” e “O Manifesto do Partido Comunista”. Um dos fundadores do “Socialismo Científico”, Marx dedicou suas obras aos escritos sobre a exploração do proletariado e à crítica do capitalismo que explora e aliena do operariado por meio da “divisão social do trabalho” nas fábricas, que transforma o trabalhador num indivíduo alienado, pois não tem noção do produto final que produz, visto não ter os instrumentos de trabalho.

Santos nos caminhos da Educação Popular, produção financiada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), em parceria com a Universidade Católica de Santos. Embora, não se tenha a permissão para o acesso às dependências da Sociedade União Operária, por questões não esclarecidas por parte da atual dirigente da Escola Modelo (depositária e guardiã do acervo documental da entidade)¹², o deteriorado e escasso material que foi possível coletar e analisar nos dá a possibilidade de construir hipóteses sobre como funcionavam as atividades pedagógicas da referida instituição.

A Organização escolar da Escola Sociedade União Operária

Das escolas existentes e em funcionamento na cidade de Santos, a Escola Modelo é a mais antiga e, possivelmente, a primeira instituição juridicamente constituída, tendo hoje como Razão Social a Sociedade União Operária. A SUO¹³ sempre se manteve por meio das contribuições (mensalidades) de seus sócios, doações e trabalho voluntariado, o que permitia arcar com os compromissos financeiros e manutenção da Escola. Embora a Sociedade tenha sido fundada no ano de 1890, e tivesse como um dos objetivos a criação de um local para instrução dos operários, segundo discurso e manifesto de

¹² Em agosto do ano de 2019 estive pessoalmente nas dependências da Escola Modelo, portando carta de apresentação do Núcleo de Pesquisa Diversitas, assinado pela orientadora Doris Accioly e Silva para que pudesse fazer pesquisa nos arquivos, pois por diversas vezes foram tentados contatos telefônico e pessoal para que a pesquisa pudesse ser realizada, mas não houve sucesso. A Equipe Gestora (Direção e Coordenação) se recusou a receber a carta de apresentação. No dia 16 de agosto de 2019 foi encaminhado e-mail ao Ministério Público solicitando intervenção para acesso às fontes documentais. Em outubro a coordenação da escola concordou que a pesquisa fosse iniciada e, portanto, retirei a representação junto ao Ministério Público. Em dezembro, a diretora da escola, Marli Possani faleceu o que impediu a continuidade das pesquisas naquele momento. Sua filha solicitou que a pesquisa fosse retomada apenas em 2020. Dado o prazo solicitado, novamente foi realizado contato e mais uma vez solicitaram postergação devido às matrículas escolares. No dia 22 de março as escolas da cidade de Santos foram fechadas devido à pandemia do COVID-19. Após o início da flexibilização do contato social na cidade, e levando em consideração que a escola mencionada desenvolve trabalho interno no período da tarde, foi retomado o contato, mas, Adriana Medeiros (filha de Marli Possani) não permitiu mais o acesso às fontes primárias. No dia 26 de junho de 2020 enviei, novamente, e-mail ao Ministério Público solicitando representação para acesso aos documentos, que estão sob a guarda da Escola Modelo. No mesmo dia recebi devolutiva do MP, e-mail endereçado à Promotoria de Justiça Cível de Santos, solicitando verificação da possibilidade de prosseguimento.

¹³ SUO - Sigla atribuída à Sociedade União Operária.

fundação, a escola só foi efetivamente posta em funcionamento no ano de 1898, para associados e somente no ano de 1944 houve a oferta da gratuidade do ensino primário noturno, subsidiada por uma associação local. No decorrer de sua existência, desde o início das suas atividades, a escola teve vários nomes, Escola União Operária, Escola da Sociedade União Operária, Instituto Educacional Modelo, Escola de 1º grau Modelo e finalmente, Escola Modelo. Antes da fundação oficial da escola, funcionaram salas de aulas noturnas destinada aos operários, mas que por motivo desconhecido foi descontinuada. É possível afirmar que o início dos trabalhos destinados à educação, tinham como referência e influência da Escola do Povo¹⁴, devido aos trabalhos desenvolvidos serem muito próximos aos que se realizavam por esta escola, segundo literatura analisada.

Para que pudéssemos traçar os percursos destinados à instrução nesta Sociedade, foram analisados alguns livros de matrícula (nem todos em bom estado de conservação), livros de chamada, fichas de contratação de professores e raríssimos documentos no que tange o funcionamento das atividades pedagógicas e docentes da Escola da União Operária (hoje Escola Modelo). Nas escassas e deterioradas fontes documentais sugerem o desaparecimento das memórias desta escola que, pela interdição de seu arquivo e o impedimento da consulta de suas bases documentais força um hiato desnecessário que impede que sua história seja conhecida, causando com isso aquilo que D'alesio chama de “memória ameaçada pela perda da identidade” (D'ALESSIO, Apud NORA, 1984).

¹⁴ Escola fundada por Antônio Manuel Fernandes em sua própria residência, no ano de 1878, no Largo da Coroação, atualmente Praça Mauá. Antônio Manuel Fernandes nasceu em 5 de dezembro de 1843. Realizou o estudo das primeiras letras na cidade de Santos e seguiu para São Paulo a fim de dar prosseguimento aos estudos. Ingressou na Academia de Direito, mas não se formou, retornando à cidade de Santos para exercer a função na Alfândega por meio de concurso. Considerado “amigo da instrução”, fundou e dirigiu a Escola do Povo por cinco anos, sendo também professor da instituição. Exerceu também a função de redator colaborador dos jornais Diário de Notícias, Diário de Santos e Diário da manhã, na companhia de personalidades ilustres da cidade como Vicente de Carvalho, Cândido de Carvalho e Alberto Sousa. Foi vereador na primeira legislatura, após proclamada a República. Deixou legado e contribuição na educação, nos movimentos abolicionistas, meios de comunicação assim como algumas obras literárias como “Paulo e Flora” (romance escrito em 1861), “Crepúsculos, versos, 1870” entre outros. Fonte: Instituto Histórico e Geográfico de Santos. Disponível em: <http://ihgs.com.br/cadeiras/patronos/antoniomanoelfernandes.html> acessado em junho de 2020.

No início de suas atividades, os cursos primários eram ministrados no período da manhã, separadamente entre meninos e meninas. Apenas a partir do ano de 1911 a escola passou a oferecer cursos mistos¹⁵, concomitantemente às salas separadas. O Jardim da Infância foi iniciado no ano de 1923, mas a escassa documentação não permite indagar sobre os registros das turmas encontrados, e tão pouco das salas mistas de primeiras letras. São muitas as lacunas, mas, é possível tentar circunscrever o ambiente em que circulavam os alunos, cotejando o *Livro de Matrículas* do ano de 1922. Após o preenchimento do termo de abertura, na folha de número cinco estabelece-se as normas de conduta devidamente numeradas para os alunos da instituição. A que se estabelece:

1. Trajar uniforme; 2. Comparecer diário à hora marcada; 3. Preceitos de higiene; 4. Tratar com delicadeza e urbanização os professores diretos e mais funcionários; 5. Cumprir determinação dos professores; 6. Evitar estragos no edifício e objetos; 7. Tratem-se com amizade uns com os outros evitando brincadeiras prejudiciais, denúncias e delações; 8. Devem, entretanto, dizer a verdade, quando tiverem conhecimento de algum facto grave que se tenha dado e sobre o mesmo forem interrogados (*Livro de Matrículas da Escola Sociedade União Operária*, 1922 folha 5).

Os excertos falam por si. Não foram encontradas quaisquer menções acerca das práticas pedagógicas ou, ainda, observações negativas na escola o que corrobora práticas pedagógicas tradicionais de acordo com o esperado pela Instrução Pública, não havendo qualquer menção a aprendizados libertários, anarquistas ou que conotem aspectos políticos da época, nem em qualquer outra escola da cidade de Santos.

A se julgar pelas normas da instituição, bem como pelas atas de reunião, o que se observou foram algumas orientações

¹⁵ Mesmo com a oferta de cursos mistos, as salas separadas entre meninos e meninas continuaram a ser ofertadas, sendo observada em pleno funcionamento no ano de 1935, conforme listas de chamada. As listas de chamada que foram disponibilizadas para análise não foram sequenciais, existindo grande lacuna entre os anos, mas é possível averiguar que salas separadas funcionaram, pelo menos, até o final da década de 1930. Fonte: Livros de chamada dos professores Rosalina Derenzio, Yolanda de Abreu, Rafael Improta. *Sociedade União Operária/ Escola Modelo*.

comportamentais aos alunos, tais como: “(...) é proibido bocejar, adormecer, deve-se manter hábitos salubres, alimentícios, banho, vestuário e cordialidade(...)” (LIVRO ATA DE REUNIÕES, p. 467 a 471, 1909). É possível notar os primeiros indícios sobre uma possível rigidez no que tange às condutas que os alunos deveriam apresentar nas dependências da Escola União Operária. Da mesma forma acerca do comportamento, observou-se em Atas de visita da Inspeção, livro guardado nas dependências da Escola, algumas observações do inspetor, como por exemplo: “escola com silêncio nos corredores”, “alunos devidamente uniformizados e aseados”, “cadernos organizados”, “rotina escolar com tempo demarcado para cada atividade”, “sala de aula com domínio do professor”, dentre outros comentários que se afastam completamente do ideário libertário, cujo protagonismo se assenta no aluno.

Embora a Sociedade União Operária, em seu discurso de inauguração corrobore pensamentos libertários, o que se percebeu foi um caráter educacional europeu clássico - talvez com uma ação mais progressista a se julgar pelas excursões realizadas, ou por cartas endereçadas à diretoria, escritas por membros do corpo docente, ou por não haver qualquer menção sobre ensino religioso. É sabido, por meio da análise das fotografias que os alunos, em momentos posteriores a essa pesquisa, realizavam estudos de campo. É possível construir ilações sobre as práticas pedagógicas que não confirmavam pensamentos difundidos pela diretoria, o que é bastante intrigante do ponto de vista da instituição mantenedora, pois esta compreendia a educação como alavanca para a formação do sujeito crítico. Apesar disso, a análise das Atas disponíveis sinaliza uma preocupação em “progredir” com a educação e deduz-se, que possivelmente, a diretoria não acompanhava a rotina escolar em seu aspecto pedagógico, exceto em casos de “insubordinação” dos alunos.

No que diz respeito aos professores há de se destacar a atuação e as contribuições específicas do professor Alcides Luiz Alves. Segundo apontamentos de arquivos pessoais compilados por Maria Aparecida Franco Pereira, o professor Alcides Luiz lecionava na Sociedade União Operária, desde o ano de 1908, na seção masculina, sendo sua licenciatura realizada na Faculdade de Letras de Lausanne (Suíça) no período em que se difundiram os ideais do

Movimento Escola Novista.¹⁶ Segundo Franco, textos e cartas encontrados nos arquivos da SUO mostram que o embasamento teórico referido pelo professor, sugere clara proximidade com o positivismo¹⁷ sobretudo aquilo que se refere à Infância. Portanto, leva-se a crer que suas tendências pedagógicas eram diferenciadas dentro da instituição em análise. Além da Escola Sociedade União Operária, o professor Alcides Luiz Alves lecionou em instituições importantes para a cidade de Santos como o Liceu Feminino Santista, a Academia do Comércio e na Escola de Enfermeiras e Parteiras da Irmandade da Santa Casa de Misericórdia de Santos.

Dentre as preocupações relacionadas com o progresso dos alunos, uma se referia a “retirada do elemento feminino da inércia”. Em análise dos livros de matrículas que nos foi disponibilizado percebeu-se que são muitas as mulheres chefes de família, cujo sustento não dependia de um homem. Em carta endereçada à Diretoria da Sociedade União Operária, o professor Alcides Alves propõe alterações no ensino destinado à seção feminina, tendo a mesma a necessidade de se equiparar à seção de ensino masculina, desde que “não se colocasse em risco a feminilidade e a missão da mulher” (FRANCO, 2009, 71). Suas ideias confirmavam pensamentos avançados ao que diz respeito à educação feminina, mas das modificações sugeridas nada poderia ser de fato enquadrado como efetivamente inovador. Dentre aquilo que foi recomendado, para o âmbito a que se propõe essa pesquisa, os aspectos a seguir chamaram bastante atenção, visto serem o oposto daquilo que se entende por educação diante do que a Sociedade União Operária difunde por meio de suas atividades de apoio. Em arquivo, pasta de correspondências da Sociedade União Operária, datada de 26 de dezembro de 1910, encontra-se uma carta redigida pelo professor Alcides Luiz, acerca das modificações sugeridas para o ensino daquele estabelecimento, sugerindo que os alunos (homens e mulheres)

¹⁶ Adjetivo atribuído ao Movimento Escola Nova iniciado e difundido primeiramente na Europa, na segunda metade do século XIX por meio da Pedagogia Científica e Experimental, ou seja, pelo conhecimento proveniente de fatos e não de dogmas religiosos ou política. (CAMBI, Franco. 1999, p. 498).

¹⁷ Conjunto de valores propugnado pelo filósofo Augusto Comte cujo pilar se dava pelo culto à ciência. Fonte: ARAÚJO, Felipe. Disponível em: <https://www.infoescola.com/filosofia/ideologia-positivista/> acesso em julho de 2020.

pudessem se preparar para viver em sociedade. Nessas modificações foi perceptível a atuação em três blocos: Modificação curricular, Instrução das Mulheres e Disciplina Escolar. No âmbito das modificações escolares, pouco foi proposto no que diz respeito à estrutura curricular, exceto pela elaboração de um novo currículo para os alunos das salas mais avançadas, pois, em um mesmo espaço de aprendizagem existiam alunos com diferentes estágios de conhecimento.

Por fim, o professor Alcides Luiz Alves, relata sobre os problemas de insubordinação, serem frutos de salas de aula lotadas. No livro de ocorrências, ano de 1904, há o registro de três alunos que dormiram em sala de aula (sala de aula com funcionamento noturno)¹⁸. Em suas pesquisas, Franco afirma que segundo professor Alcides, *“a escola tem o dever segundo os seus Estatutos, de atender aos seus associados, aos operários e seus filhos”*. Ele lembra, porém, que *“a escola não é uma instituição corretiva de jovens indisciplinados e, portanto, sugere que os alunos sejam selecionados a partir do prévio conhecimento de seus precedentes. É o único meio de estarmos afastados de elementos nocivos, inúteis, péssimos”* (FRANCO, 2009,72). Diante disso, sugere-se que a escola enfrentava problemas de cunho comportamental dos alunos, daquilo que “socialmente” se espera dentro de uma escola. Ainda sobre a insubordinação, foram mencionados castigos como “ficar de pé” para que o aluno não dormisse na sala. Mediante os recorrentes fatos sobre indisciplinas, o professor Alcides Luiz Alves sugere que a escola, em parceria com os pais poderiam “amainar” a maneira comportamental do aluno. Sabendo que a Escola da Sociedade União Operária possui alunado com condições financeiras mais simples, pondera que:

Todo homem plebeu ou de nobre estirpe tem que conhecer os deveres sociais, o modo de ser affavel para com seu próximo, si quizer captar sympathias e agradável o meio que vive. O operário é um cavalheiro de blusa, sempre obsequioso, a cada passo, e as crianças respeitam os anciãos e os infelizes (ALVES; ALCIDES LUIZ, 1910, fls. 7 e 8. APUD, FRANCO, 2009, 73).

¹⁸ Os adolescentes que estudavam no período noturno, possivelmente exerciam atividades de trabalho durante o período diurno.

Considerações Finais

Diante do que foi exposto sobre as solicitações acerca de medidas punitivas para os alunos, é possível confrontar as ideias constituintes da obra “A face oculta da Escola”, em que Fernandez discorre sobre como a escola age de maneira a domar o caráter dos alunos e manter o aspecto vigilante de modo a promover ordem nas salas de aula numa organização metódica com estudantes subordinados à hierarquia docente. É possível, também, pensar em práticas escolares que de fato não correspondiam às intenções de emancipação, na medida em que eram adotadas ações de segregação, classificação e coibição além de festejos escolares voltados à consagração de ações do Estado numa atitude nacionalista, além de presentear alunos com imagens de Santa Therezinha. Os excertos destacados acima, refletem as práticas de festividades pedagógicas, premiações mediante desempenho, coibições, suspensões escolares, práticas classificatórias de exames e concursos, todas ações adotadas pela Escola Sociedade União Operária, o que não corroboravam práticas libertárias.

No que diz respeito à população em idade escolar, percebe-se que mais da metade não tinha acesso à escolarização formal. É possível afirmar que não havia escola para todos, nem professor para que fossem formadas escolas isoladas seja pela escassez de profissionais ou pelas dificuldades de se instalar uma escola isolada em Santos, devido aos elevados alugueis e baixos salários o que contribuiu para o analfabetismo. Sabe-se que o país, recém saído da escravidão, não havia possibilitado o acesso à escolarização no âmbito formal para a grande maioria, o que corrobora estatísticas aqui apresentadas. Percebe-se, também, que não há qualquer menção em matrícula ou escolarização destinada aos adultos.

No que tangem as contribuições da imprensa santista no que diz respeito ao desenvolvimento do ser humano, com ênfase naquilo que compreendermos ser uma educação informal, esse híbrido que se manifesta na instrução fomentada por meio das relações interpessoais, assembleias, organizações de trabalhadores, instituições de auxílio mútuo, a circulação de revistas, jornais, panfletos entre outras formas de comunicação às quais se pautam a vida social do indivíduo. As relações estabelecidas entre a população

da classe trabalhadora, por meio de impressos e reportagens, diálogos e até manifestos contribuíram significativamente para que pudéssemos circunscrever o perfil e a atuação dos trabalhadores frente às reivindicações, denúncias, necessidades e relações com outras organizações.

Catar as migalhas narrativas, procurar, nos labirintos da mitologia da prática social e política dos camaradas e companheiros de lutas árduas, a ponta do fio de novelo infinito desse Teseu proletário. Revolver a poeira das prateleiras das estantes da história social, que não tem estantes nem prateleiras. A tarefa é antes de tudo um veículo de criação: fazer Arte na Ciência, balançando velhas dicotomias positivas, porque também na reflexão “puramente” científica existem porções inevitáveis de criatividade artística que, às vezes, até possuem um belo soar estético (HARDMAN, Francisco Foot. 2020, 272).

Uma colcha de retalhos. Esta é a melhor metáfora que podemos utilizar para apresentamos o “período de resistência”¹⁹ da cidade de Santos. Como sabido, a urbe conhecida pelas lutas abolicionistas e pelo epíteto de “Barcelona Brasileira” foi cenário de muitas lutas e conquistas trabalhistas, assim como grandes perseguições políticas, sendo esse o maior motivo para o desaparecimento (compulsório ou fortuito) de documentos que nos permitiria, caso ainda existissem, construirmos uma pesquisa mais aprofundada acerca da história recente da cidade. Segundo o jornalista, Oloa Rodrigues, no século XIX, a cidade de Santos se estabeleceu como o segundo município da Província no quesito variedade hebdomadária. De acordo com sua apurada pesquisa, a cidade de Santos até o ano de 1979 contabilizou mais de 280 jornais, dentre os quais alguns–de circulação diária, quinzenal e periódica, além das mais de 50 revistas e mais de 30 almanaques, álbuns e

¹⁹ Período de resistência aqui se refere à chegada dos imigrantes anarquistas, segundo o jornalista Paulo Matos, na inconclusa obra “Santos Libertária”, que se encontra disponível por meio da Revista Eletrônica Novo Milênio. Disponível em: <http://www.novomilenio.inf.br/santos/ho156x.htm> acesso em janeiro de 2020.

poliantéias, sem mencionar os folhetins e jornalecos²⁰ que, se perderam ao longo do tempo.

Por fim, é possível compreender, que possivelmente, no que se refere à educação formal, as instruções pública e privada da cidade de Santos eram pautadas nos preceitos designados pela Primeira República, reprodutora de conteúdos, elitista e, sobretudo, hierárquica, portanto nada condizente aos preceitos libertários exercidos por meio da imprensa e das organizações da classe trabalhadora, dicotomicamente em relação às Escolas Modernas fundadas em São Paulo ou ainda, às escolas dos imigrantes italianos conforme observamos nos Anuários da Instrução Pública do Estado de São Paulo.

Referências

- ACCIOLY E SILVA, Dóris. **Anarquistas: Criação Cultural, invenção pedagógica.** Educ.8 Soc., Campinas, v. 32, n. 114, p. 87-102, jan.-mar. 2011.
- ANDRADE, Wilma Therezinha F. de. **Coleção Santista: o que se pode ler sobre Santos.** Santos: Leopoldianum, 1974.
- ANDRADE, Wilma Therezinha F. de. **O discurso do Progresso: a evolução urbana de Santos. 1870-1930.** Tese de doutorado apresentada à área de História Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1989.
- BAKININ, M. **Educação, Ciência e Revolução.** São Paulo: Intermezzo, 2016.
- BAKUNIN, M. **A instrução integral.** In. MORYÓN, F.G. (Org.) Educação Libertária. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História.** Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1982.
- DALVA, Marília. CÁNOVAS, Klaumann. **Santos e Imigração na Belle Époque.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, FAPESP, 2017.
- FERRER Y GUARDIA, Francisco. **A Escola Moderna.** Póstuma

²⁰ Ao que se refere “Jornaleco” o jornalista e escritor Olo Rodrigues se refere àquelas publicações efêmeras que veiculavam sem uma periodicidade regular ou ainda aos folhetins de curtíssima duração dos quais não foram possíveis realizar catalogação devido à sua inexistência em arquivos ou coleções privadas.

explicação do ensino racionalista. São Paulo, Biblioteca Terra Livre, 2014.

FOOT HARDMAN, Francisco. **Nem pátria, nem patrão**. Editora Unesp. São Paulo, 2002.

FRANCO, Maria Aparecida Pereira. **Santos no caminho da educação popular – 1880 -1920**. São Paulo. Loyola, 2006.

GITAHY, Maria Lúcia Caira. Os trabalhadores do porto de Santos (1889-1910). Dissertação de Mestrado - IFCH-UNICAMP, Campinas, 1983.

GITAHY, Maria Lúcia Caira. **Ventos do mar: trabalhadores do porto movimento operário e cultura urbana em Santos (1889-1914)**. São Paulo: Unesp. Santos: Prefeitura Municipal, 1992 (Prismas).

MORIYÓN, Félix García. **Educação Libertária**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

OITICICA, José. **A doutrina anarquista do alcance de todos**. Rio de Janeiro: Achiamé Editora, 2006.

TRAGTENBERG, Maurício. **Educação e Sociedade**. Campinas: Cortez/CEDES, nº01,1978.

TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre Educação, política e sindicalismo**. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

VIDAL, Diana Gonçalves. - Práticas de Leitura na escola brasileira dos anos 1920 e 1930. in: Modos e Formas de escrever. **Estudos de História da Leitura e da Escrita no Brasil**. Org. Luciano Mendes de Faria Filho. Belo Horizonte, Autêntica, 1998. WOODCOCK, George. História das Idéias e Movimentos Anarquistas. Porto Alegre: L&PM, 2002. v. I e II.

Acervo do Arquivo Histórico do Centro Español y Repatriación de Santos. CENTRO ESPAÑOL. **Estatutos de La sociedad Centro Español de Santos fundado em 06 de enero de 1895**. São Paulo: Typografia de La Voz da España, 1895 a 1925.

Arquivos Consultados

Arquivo da Biblioteca Edgard Leuenroth. Unicamp / SP.

Fundação Arquivo e Memória de Santos. Santos / SP.

Hemeroteca Roldão Mendes Rosa. Santos / SP.

Sociedade União Operária, Escola Modelo. Santos / SP.

Sociedade Humanitária de Santos. Santos / SP

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NO ENSINO-APRENDIZAGEM: DISCUTINDO OS PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO E AS CRENÇAS COMO PRODUÇÕES DISCURSIVAS NO ENSINO DE LÍNGUAS

ROCHA, Bruna Helena Rech (Colégio Anchieta)¹
BRISOLARA, Valéria Silveira (UNISINOS)²

Introdução

A identidade relaciona-se intimamente com a língua. Rajagopalan (2001) lembra-nos que já na Grécia Antiga o povo grego fazia uso da língua como um ponto de diferenciação entre eles e os bárbaros, partindo da máxima de que se eles falavam diferente, então, de fato, eram um povo diferente. Essa noção de identificação está relacionada à noção de nacionalidade, mas vale ressaltar que os conceitos de nação e nacionalidade são historicamente recentes, pois datam do século XIX, e possuem forte conotação política. Esse processo de identificação com os seus semelhantes e de falta de identificação com o diferente é indissociável, pois, ainda, segundo o autor, “o estranho/estrangeiro ou a sua presença simbólica é um *sine qua non* para a formação da identidade linguística” (RAJAGOPALAN, 2001, p. 21, grifo do autor).³ A esse respeito, Silva (2014) resalta que “Além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística” (SILVA, 2014, p. 76).

A identidade linguística, na visão de Rajagopalan (2001), é uma forma de entender o clima político das sociedades em um recorte histórico. No entanto, vale lembrar que visões binárias de identidade vêm sendo reconstruídas em função do estudo de fenômenos como o multilinguismo e o bilinguismo, pois “esses desdobramentos

¹ Mestre em Letras (UNIRITTER). Atua como professora de Língua Inglesa no Currículo Bilingue Integrado no Colégio Anchieta. E-mail: brunahr@gmail.com

² Doutora em Letras (UFRGS). Professora do Curso de Letras da UNISINOS. E-mail: valeriabrisolara@gmail.com

³ Esta tradução, assim como as subsequentes, é de nossa autoria. Texto original: “The stranger/Foreigner or rather his symbolic presence is a *sin equa non* for the formation of language identity” (RAJAGOPALAN, 2001, p. 21).

recentes têm um tremendo impacto na identidade das línguas dos sujeitos e também nos falantes dessas línguas, porque as identidades não podem mais ser pensadas em termos de “tudo ou nada” (RAJAGOPALAN, 2001, p. 25, grifo do autor)⁴. Neste artigo, é apresentado um levantamento teórico acerca dos conceitos de identidade trazidos por diferentes autores, com o objetivo de discutir os impactos das crenças e das atitudes linguísticas na questão identitária de professores e alunos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de línguas. A fim de atingir os objetivos propostos, apresenta-se uma problematização dos conceitos teóricos diante de um recorte de realidade.

Os conceitos de identidade (s) em uma perspectiva transdisciplinar

Os postulados de Hall (1997) são um grande ponto de partida para a compreensão da questão da identidade cultural. A primeira discussão a ser feita é: estamos falando de identidade ou de identidade(s)? Que concepções estão por trás da escolha de um termo ou de outro? Para Hall, assumir a identidade como singular, é basicamente admitir que o sujeito é cartesiano; falar em identidades é conceber que existem processos de identificação. O termo mais coerente com o sujeito pós-moderno, nessa visão, seria identidades em sua pluralidade. Os processos de construção e desconstrução de identidades são, portanto, dinâmicos e podem ser naturalizados e desnaturalizados, pois "uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida" (HALL, 1997, p. 21).

Para Hall (1997), as paisagens culturais na contemporaneidade estão em um processo de fragmentação, gerando uma perda de balizadores sólidos em termos de concepção de sujeito. Esse tipo diferente de mudança estrutural acarreta um descentramento do sujeito em função da perda de estabilidade, levando a uma crise identitária. O momento atual é a pós-modernidade, a qual traz uma

⁴ Texto original: “These recent developments have a tremendous impact on the very identity of individual languages and also that of the speakers of those languages, because these identities can no longer be thought of in 'all or nothing' terms” (RAJAGOPALAN, 2001, p. 25, grifo do autor).

concepção de sociedade “de mudança constante, rápida e permanente” (HALL, 1997, p. 14). São propostas pelo autor três concepções de identidade, as quais estão atreladas a três conceitos de sujeito: sujeito do Iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno.

Hall (1997) afirma que existem cinco grandes descentramentos do pensamento no período da modernidade tardia que culminaram no descentramento final do sujeito cartesiano: o pensamento marxista, as descobertas de Freud, o estruturalismo de Saussure, os estudos foucaultianos e o feminismo.

Retomando a questão da língua e de nacionalidade proposta na Introdução, faz-se necessária a abordagem dos postulados de Bourdieu (2007) que, ao abordar a questão da identidade nacional, afirma que apropriar-se de uma identidade consiste em ter:

(...) o poder de se apropriar, se não de todas as vantagens simbólicas associadas à posse de uma identidade legítima, quer dizer, susceptível de ser publicamente e oficialmente afirmada e reconhecida (identidade nacional), pelo menos as vantagens negativas implicadas no facto de já não se estar sujeito a ser-se avaliado ou a avaliar-se (pondo à prova na vergonha ou na timidez ou procurando acabar com o velho homem mediante um esforço incessante de correcção) em função dos critérios mais desfavoráveis (BOURDIEU, 2007, p. 125).

Depreende-se, então, que é preciso ver a identidade nacional como um dispositivo discursivo que, a partir da diferença, faz emergir a identidade em si. Ao discorrer sobre a construção da identidade regional, Bourdieu (2007), considera a identidade como uma representação produzida em um jogo envolvendo agentes, ou seja, é um tipo de luta simbólica. No entanto, “(...) à falta de meios para descrever o jogo em que se produz esta representação e a crença que a fundamenta, não passa de uma contribuição entre outras para a produção da crença acerca da qual haveria que descrever os fundamentos e os efeitos sociais” (BOURDIEU, 2007, p. 121). A crença fundamenta o jogo que produz a representação, havendo, portanto, dentro dos postulados de Bourdieu (2007) uma relação entre crença e construção de identidade, que também pode ser depreendida dos postulados de Hall (1997).

Com a difusão do consumismo, Hall (1997) afirma que se originou o efeito de supermercado cultural, marcado pela guerra de forças entre o global e o local nas transformações das identidades, noção que pode ser também aproximada à noção de mercado linguístico (BOURDIEU, 2008), pois existem produtos linguísticos e identitários circulando e agentes lutando por legitimação.

Ainda, para Hall (1997), a perspectiva futura é de que a globalização não irá promover a destruição das identidades nacionais, mas sim atuar na produção de novas identificações. Bauman (2005) define que “Globalização significa que o Estado não tem mais o poder ou o desejo de manter uma união sólida e inabalável com a nação.” (BAUMAN, 2005, p. 34). Nesse sentido, na tentativa de responder as questões iniciais desta seção, justifica-se o uso do termo identidades, porque a exposição das culturas em função da globalização torna a conservação da identidade nacional, que até então era tida como uma, mais difícil, pois, como afirma Hall (1997) há uma gama de identidades que confrontam os sujeitos.

Além disso, apresentados os cinco descentramentos propostos por Hall (1997), é possível concluir que a identidade cultural na pós-modernidade não seria a identidade do sujeito Iluminista: não se concebe como real um sujeito que se identifique unicamente com uma identidade por toda sua vida. Tendo em vista o fato de que a pós-modernidade, de acordo com Hall (1997), traz uma concepção de sociedade “de mudança constante, rápida e permanente” (HALL, 1997, p. 14), uma identidade única acaba sendo algo fantasioso. Bauman (2005) classifica a atual fase da modernidade como fluida e afirma que “os “fluidos” são assim chamados porque não conseguem manter a forma por muito tempo e, a menos que sejam derramados num recipiente apertado, continuam mudando de forma (...).” (BAUMAN, 2005, p. 57). Portanto, identidade una é uma visão não compatível com a paisagem cultural que se apresenta.

Pode-se depreender que o recipiente apertado que segura a mudança de um fluido é uma relação de poder sobre ele. Com relação a isso, Bauman (2005) chama a atenção para as relações de poder existentes na escolha (ou não) das identidades. O autor afirma que

(...) a identificação é também um fator poderoso na estratificação, uma de suas dimensões mais divisivas e

fortemente diferenciadoras. Num dos polos da hierarquia global emergente estão aqueles que constituem e desarticulam as suas identidades mais ou menos à própria vontade, escolhendo-as no leque de oferta extraordinariamente amplo, de abrangência planetária. No outro polo se abarrotam aqueles que tiveram negado o acesso à escolha da identidade, que não têm direito de manifestar suas preferências e que se veem oprimidos por identidades aplicadas e impostas por outros (...) (BAUMAN, 2005, p. 44, grifo do autor).

Essa noção vai ao encontro da noção de jogo simbólico de Bourdieu (2007), no sentido de que existem agentes legitimados que atuam na produção da identidade, assim como na produção da crença. Essa complexidade, em parte, pode ser comparada à montagem de um quebra-cabeça. Bauman (2005), porém, reitera que ao passo que o quebra-cabeça é montado visando a uma imagem final, as identidades são montadas visando os meios, ou seja, o que se consegue construir com as peças que se tem. Ressalta-se, no entanto, que essas construções são realizadas discursivamente.

Bauman (2005), ao estabelecer uma relação entre pertencimento e identidade, afirma que:

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade” (BAUMAN, 2005, p. 17).

Outra analogia utilizada por Bauman (2005) é enxergar a identidade como uma faca de dois gumes. Isso ocorre porque ela pode ser um grito do opressor ou do oprimido em uma luta, pois “A identidade – sejamos claros sobre isso – é um “conceito altamente contestado”. Sempre que se ouvir essa palavra, pode-se estar certo de que está havendo uma batalha. O campo de batalha é o lugar natural da identidade” (BAUMAN, 2005, p. 83). A identidade une e segrega. E essas noções são ilustrativas do quanto o tema da

identidade precisa ser estudado a fim de que se possa atualizá-lo diante dos cenários de pluralidade que se desenham nas práticas sociais das quais a linguagem é elemento fundamental.

A IDENTIDADE NA LINGUÍSTICA APLICADA

Dentro do escopo dos trabalhos da Linguística Aplicada enquanto área transdisciplinar, a identidade é um tema proífico de estudo. Bertoldo (2011) ressalta que a teoria social vem discutindo amplamente essa questão, e que a Linguística Aplicada também vem seguindo esse caminho, pois:

Vários são os estudos que, sob diferentes ópticas, discutem a noção de identidade e de identificação e suas amplificações para os estudos aplicados. A título de exemplificação, lembremo-nos do grupo de trabalho ANPOLL Práticas Identitárias em Linguística Aplicada que reúne diversos pesquisadores cujos interesses de investigação se circunscrevem em torno do tema da identidade (BERTOLDO, 2011, p. 340).

Para Moita Lopes e Bastos (2010), as pesquisas transdisciplinares são uma meta dos estudos contemporâneos. Segundo esses autores, a justificativa para o interesse no tema identidade dá-se em função do fato de que:

Vivemos sob um leque de possibilidades identitárias que questionam muitas das histórias que nos contaram sobre quem poderíamos ser, levando a incertezas, indagações e questionamentos cotidianos. Paralelamente a práticas sociais que defendem políticas de identidades, defrontamo-nos hoje com configurações pós-identitárias, apontando novas formas de sociabilidade, que constituem, em muitos círculos, o grande projeto político contemporâneo. Não é de se estranhar, portanto, que tal temática faça parte da agenda de pesquisa de praticamente todas as áreas das Ciências Humanas e Sociais (...). (MOITA-LOPES; BASTOS, 2010, p. 7-8).

Ao mesmo tempo em que políticas tentam defender algumas identidades mais estáveis, existe também a crise de identificação.

Esta seção busca apresentar algumas concepções de identidade, bem como suas relações com a linguagem e com as crenças linguísticas, a fim de que se possa promover, no mínimo, uma reflexão com relação às concepções identitárias que se apresentam nos discursos publicitários.

Partindo da noção de campo de Bourdieu (2007), é interessante iniciar esse processo reflexivo a partir de algumas visões que são próximas à de Bourdieu (2007) no que tange a existência de relações de posição dos agentes nas lutas simbólicas que ocorrem no campo. Desta forma, “Pode-se descrever o campo social como um espaço multidimensional de posições tal que qualquer posição actual pode ser definida em função de um sistema multidimensional de coordenadas (...)”. (BOURDIEU, 2007, p. 135). Com base nos postulados do autor, compreende-se que as relações de dominação simbólica são posicionais, ou seja, são definidas em função da posição dos agentes no campo.

Rajagopalan (2003) afirma que a definição das identidades se dá de forma estrutural, porque a definição de uma identidade se dá em oposição à outra. Norton (2013), por sua vez, ressalta que a identidade é constituída na linguagem e pela linguagem, relacionando a identidade à subjetividade. Ela atenta para o fato de que o uso do termo subjetividade coloca a identidade em uma posição relacional, estando o indivíduo sujeito a um grupo de relações ou sendo sujeito de um grupo de relações. A autora argumenta que essas relações fazem com que o indivíduo esteja em uma posição de menor ou maior poder.

Para Woodward (2002), a identidade é necessária à compreensão das mudanças e das relações sociais, pois é um sistema de classificação que marca a divisão entre os que partilham de uma determinada identificação e os que não partilham, sendo essa marcação de ordem simbólica. A formação da identidade, na visão da autora, se dá por meio de processos de identificação.

Nessa linha, Coracini (2009) afirma que mesmo no estranhamento há ponto de identificação. A autora acredita que os sujeitos, mesmo que monolíngues, estão sempre atuando no trânsito entre culturas, o que pode gerar o que ela chama de “(con) fusão identitária: identidades fundidas, híbridas, que se chocam” (CORACINI, 2009, p.487). A esse respeito, Kramsch (2003) ressalta

que a identidade, proporciona ao sujeito uma noção de si, o que satisfaz uma demanda de segurança e estabilidade. Quando a identidade está em crise, essa demanda não é suprida, o que faz com que o sujeito ou o coletivo busque novamente sua identificação.

Kramsch (2003), ao estabelecer relações entre linguagem e cultura, afirma que “além da noção de **comunidades de fala**, compostas de pessoas que utilizam o mesmo código linguístico, podemos falar de **comunidades de discurso** para nos referirmos às formas comuns que os membros de um grupo social fazem da linguagem para satisfazer suas necessidades sociais” (KRAMSCH, 2003, p. 6-7, grifos da autora)⁵. Portanto, pelas formas de uso da linguagem também se estabelece identidade, pois um grupo social que partilha de uma mesma formação discursiva está participando de um processo de identificação. Ainda segundo a autora, existe um ritual invisível imposto pela cultura que determina as formas de usar a linguagem, o qual é reforçado pelas instituições, tais como família e escola, entre outras. A cultura, no entanto, não é unívoca, mas sim heterogênea. Kramsch (2003) afirma que:

Quando se fala de identidade cultural, precisamos fazer uma distinção entre uma variedade de categorias utilizadas pelas sociedades para classificar as suas populações e as identidades que os indivíduos atribuem a eles mesmos sob várias circunstâncias e na presença de vários interlocutores (KRAMSCH, 2003, p. 72)⁶.

A cultura está em constante transformação, sendo lugar de luta por reconhecimento e legitimação, na visão de Kramsch (2003). Isso significa que também está em jogo o capital simbólico das identidades culturais dos membros das comunidades de discurso, as quais perpetuam relações de poder e de dominação. Os envolvidos

⁵ Texto original: “in addition to the notion of **speech community** composed of people who use the same linguistic code, we can speak of **discourse communities** to refer to the common ways in which members of a social group use language to meet their social needs” (KRAMSCH, 2003, p. 6-7, grifos da autora).

⁶ Texto original: “When speaking of cultural identity, then, we have to distinguish between the limited range of categories used by societies to classify their populations, and the identities that individuals ascribe to themselves under various circumstances and in the presence of various interlocutors”.

no jogo simbólico precisam fazer escolhas identitárias, como afirma Bourdieu (2007):

A revolução simbólica contra a dominação simbólica e os efeitos de intimidação que ela exerce tem em jogo não, como se diz, a conquista ou a reconquista de uma identidade, mas a reapropriação coletiva deste poder sobre os princípios de construção e de avaliação da sua própria identidade de que o dominado abdica em proveito do dominante enquanto aceita ser negado ou negar-se (e negar que, entre os seus, não querem ou não podem negar-se) para se fazer reconhecer (BOURDIEU, 2007, p. 125).

Pode-se depreender que a construção de uma determinada identidade baseada em uma crença se dá para manter ou criar vantagem simbólica dentro de um campo. A identidade também pode ser considerada como processo de construção e de avaliação de si perante o outro e do próprio outro. Tavares (2011) ressalta o papel da alteridade nesse processo, pois, para o autor,

(...) a construção do sujeito se dá, portanto, no decorrer da vida, por meio de operações de constituição que se dão na relação de alteridade, na direção de se tornar e ser tornado semelhante, e de diferenciar-se e ser diferenciado do outro – um constante colar e descolar, emprestar e recusar traço. (TAVARES, 2011, p. 144).

Nessas operações de constituição, tem-se a impressão de que os traços são estáveis, mas Tavares (2011) atenta para o fato de que a identidade está relacionada à construção de uma memória social e que “(...) a constituição identitária refere-se a uma construção imaginária multifacetada, heterogênea, em constante reformulação. Entretanto, para dar conta de identificar um sujeito, ela se apresenta como ilusoriamente homogênea e estável.” (TAVARES, 2011, p. 145).

Existe uma gama de fatores que atuam na construção identitária, o que segundo Coracini (2007) denomina como fragmentos de uma rede de discursos: valores, crenças, ideologias, culturas, entre outros. No entanto, a autora ressalta que “(...) apesar desses fragmentos, cada um de nós tem a ilusão de que faz um, de

que é um, de que tem uma identidade, inventada pelo outro e assumida como sua; ficção que se faz verdade para si e para os outros” (CORACINI, 2007, p. 9). Stübe (2011), por sua vez, concorda com Coracini (2007) ao afirmar que “(...) a filiação é condição necessária para a identificação” (STÜBE, 2011, p.35), ou seja, para haver identificação é preciso ter também uma parcela de reconhecimento de si no outro. Coracini (2007) relembra que:

Constituída de representações imaginárias que se imprimem no e pelo espelho do olhar do outro, a identidade de cada um – professor, aluno, tradutor, falante de uma ou mais línguas, mas sempre falante de línguas (que se imbricam na aparência de unidade) – se faz escrita, se faz texto, narrativa, ficção (CORACINI, 2007, p. 9-10).

Em suma, a identidade é uma narrativa, é uma construção discursiva. Coracini (2007) enfatiza que a “identidade dos sujeitos professor e aluno é construída pelo imaginário social que, ao mesmo tempo em que constrói as autoimagens de um e de outro, é por elas construído” (CORACINI, 2007, p. 22). A autora relembra também que “todo uso da língua transforma o sujeito e transforma a língua” (CORACINI, 2007, p.50). Nesse sentido, as identidades estão, como essa seção procurou demonstrar, em constante reformulação, visto que são construídas social e discursivamente, embora existam esforços para cristalizar uma identidade única em alguns contextos.

A(s) identidade(s) de professores e alunos de língua adicional

Partindo dos pressupostos de Bourdieu (2007; 2008; 2015), a língua inglesa como língua adicional pode ser considerada um produto que circula em um mercado linguístico. Apropriar-se deste produto é apropriar-se das vantagens simbólicas trazidas por ele, que por sua vez são uma construção discursiva, uma crença. Nesse mercado, existem agentes que atuam na promoção dessas construções, aos quais são atribuídos maiores ou maiores níveis de poder simbólico. Essas posições no mercado têm implicações identitárias, pois, conforme Rajagopalan (2003) os processos de redefinição de identidade são constantes, pois “as identidades estão, todas elas, em permanente estado de ebulição. Elas estão sendo

constantemente reconstruídas. Em qualquer momento dado, as identidades estão sendo adaptadas às novas circunstâncias que vão surgindo” (RAJAGOPALAN, 2003, p.71). Block (2007) afirma que o processo de construção identitária é complexo, pois:

O trabalho de identidade de segunda língua varia de acordo com fatores sociais altamente localizados, modelado pelas forças e fluxos da globalização, e da bagagem sociohistorica dos indivíduos envolvidos. Assim, além do contexto imediato – ser esse adulto migrante, como Língua Estrangeira ou estudando fora - existem forças de nível macro, como a ordem econômica mundial, e forças de nível micro, tais como experiências momento-a-momento, que implicam e esculpem as oportunidades para o trabalho com a identidade linguística aconteça (BLOCK, 2007, p. 202)⁷.

Bertoldo (2011) situa a questão da identidade como um pressuposto da educação, pois “o processo de ensino e aprendizagem pressupõe a (re)construção de sua identidade e, em decorrência, dos processos implicados na complexidade de se ensinar e de se aprender uma LE, tanto do ponto de vista do aluno como do professor.” (BERTOLDO, 2011, p. 340). Um dos elementos que tornam complexo o processo de ensino são as crenças linguísticas. Coelho (2006), em sua pesquisa, considera a crença “como as impressões que os professores e os alunos têm sobre si e seus pares e em relação um ao outro, dentro de um determinado contexto de atuação real ou dentro de um contexto imaginário” (COELHO, 2006, p. 129). Pode-se depreender que esse conceito de visão do outro e de si faz parte da noção de identidade, no sentido de que é um processo de identificação, estabelecendo, então, uma relação entre a aprendizagem de uma língua e a identidade do sujeito. Considerando a aprendizagem de língua adicional como foco, é preciso discutir sobre as figuras do professor e do aluno.

⁷ Texto original: “second language identity work varies according to highly localized social factors, shaped by the forces and flows of globalization, and the sociohistorical baggage of the individuals involved. Thus, beyond the immediate context – be this adult migrant, FL or SA – there are macro-level forces, such as the world economic order, and micro-level forces, such as moment-to-moment experiences, that impinge on and shape opportunities for second language identity work to take place (BLOCK, 2007, p. 202).

Embora pareça estar naturalizado, é necessário ressaltar que a atividade do professor pode ser vista como uma profissão. Nesse sentido, é profícuo levantar alguns conceitos e estabelecer o que se entende por profissão. Para Bourdieu (2007), é relevante mencionar o caminho percorrido pela palavra *profession*:

Profession é uma palavra da linguagem comum que entrou de contrabando na linguagem científica; mas é, sobretudo, uma *construção social*, produto de todo um trabalho social de construção de um grupo ou de uma *representação* dos grupos, que se insinuou docemente no mundo social (BOURDIEU, 2007, p.40, grifos do autor).

A profissão, nessa concepção, é identitária, pois desvela as características de um determinado grupo social. Sendo assim, as visões de um mesmo grupo social variam de acordo com quem a concebe. É interessante pensar que as características identitárias podem ser oriundas da construção do grupo em si ou de uma representação dada ao grupo. Nos campos existem postos que são ocupados por agentes e “Estes postos serão o que são os seus ocupantes ou, pelo menos, aqueles que, nas lutas internas da <<profissão>> e nas confrontações com as profissões afins e concorrentes, consigam impor a definição da profissão mais favorável àquilo que eles são” (BOURDIEU, 2007, p. 91).

Partindo desse ponto, é possível que existam discrepâncias entre como um grupo social quer ser visto e como ele efetivamente é visto, mais uma vez representando os jogos de poder simbólico. Celani (2001) descreve o professor de língua adicional, na visão de um professor de língua adicional, como alguém que

(...) seria um graduado com habilidades para manusear o conhecimento de maneiras definidas, através de uma prática reflexiva, construída ao longo de um processo, com base em uma visão sócio-interacional crítica da linguagem e da aprendizagem; um profissional envolvido em um processo aberto de desenvolvimento contínuo, inserido na prática, e não derivado de um método ou de um modelo teórico. (CELANI, 2001, p. 21).

Ainda sobre o tema profissões, Bourdieu (2007) afirma que a titulação conta com bastante poder simbólico, pois “O título profissional ou escolar é uma espécie de regra jurídica de percepção social, um ser percebido que é garantido como um direito. É um capital simbólico institucionalizado, legal (e não apenas legítimo)” (BOURDIEU, 2007, p. 148). O autor utiliza o exemplo dos advogados enquanto classe profissional. No entanto, o que se verifica é que possivelmente a representação social cristalizada do papel do professor docente não dê margem a uma percepção social que lhe confira capital simbólico. Em termos de aprendizagem de línguas, a representação social do professor ainda precisa estar na luta por legitimação. Sobre isso, Celani (2001) afirma que:

A profissão, e particularmente a profissão de ensinar línguas estrangeiras, é invadida por todos os lados. Qualquer um pode ser professor. Chega-se ao absurdo de propostas das autoridades máximas da educação para que profissionais de outras áreas, ou de nenhuma, assumam o ensino de disciplinas com falta de professores. Não se cogita de dar melhor formação e melhores condições de trabalho para professores de uma determinada área, mas afirma-se que muitas vezes os profissionais de outras áreas são mais competentes, sem se perguntar o porquê dessa situação. Talvez a resposta a essa pergunta seja por demais perturbadora e insuportável (CELANI, 2001, p. 33).

Outro aspecto a ser considerado na identidade do professor é a dimensão humana da sua prática. Celani (2001) ressalta que o papel do professor também reside “na área do desenvolvimento de valores, de posicionamento na sociedade, no mundo. Estamos atuando na área da preparação para a vida. Há muito mais envolvido do que a simples prestação de um serviço” (CELANI, 2001, p. 27). Pimenta (1996) também reforça a ideia de que o professor não é apenas um técnico-reprodutor de conhecimentos ou monitor. A autora inclusive critica esse tipo de posicionamento por acreditar que ele desvaloriza a figura do professor. A identidade profissional, ainda na visão da autora, é uma construção, afinal “Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da

profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; de revisão das tradições.” (PIMENTA, 1996, p. 19).

Existem questões que ultrapassam o ato mecânico de ensinar e que conferem significado à aprendizagem, mas, para que o professor vá além do mecanicismo, ele precisa de formação continuada. Pimenta (1996) acredita fortemente no papel da formação inicial e contínua. Outros autores indicam que a formação continuada pode acontecer durante sua prática profissional, o que exige um espaço de trocas. No entanto,

O espaço de formação em serviço é praticamente inexistente e quando existe é geralmente usado de forma utilitária, não havendo formação crítica. Esta prática denota uma visão do professor como um executor, um aplicador do método, afastado das grandes decisões pedagógicas e denota também uma visão da língua inglesa como instrumento de aprimoramento técnico e profissional e não como um meio para ampliar a formação cultural dos cidadãos (IALAGO; DURAN, 2008, p. 67).

Um professor que atue na formação cultural de seus estudantes é um professor que pode fomentar a reflexão e a ruptura dos pré-construídos. Esse profissional poderá agregar mais energia social à sua figura e, portanto, ao seu discurso. A desvalorização dos professores na sociedade pode ser uma forma de impedir esse acúmulo de energia social e de poder simbólico, a fim de que se mantenham as representações não empoderadas desses profissionais e que eles não consigam produzir mudanças na ordem social. Basso (2006) afirma que em sua pesquisa verificou que as crenças que os professores estagiários são idênticas às dos professores que estão atuando, o que demonstra pouca mudança no ensino de língua adicional nas últimas décadas, o que acaba por comprometer a prática docente.

Para Bourdieu (2007), o ato de apropriar-se de uma identidade está vinculado à obtenção de vantagens simbólicas. Embora o autor trate especificamente da questão da identidade nacional em seus postulados, é possível depreender, por analogia, como se dá o funcionamento desse jogo simbólico. A identidade nacional é uma revolução simbólica de apropriação coletiva, outros jogos assim

também operam, assim como a própria identidade profissional. A crença da natividade, em termos de identidade nacional, contribui para que muitos professores de língua inglesa possam ser dominados em termos de construção de identidade, negando sua nacionalidade não-nativa para se fazer reconhecer em um mercado que concede poder simbólico ao falante nativo.

Silva (2014) também atenta para o fato de que também existem forças que atuam no sentido de normalizar uma identidade. Para o autor,

Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como *a* identidade. (SILVA, 2014, p. 83, grifos do autor).

A identidade do falante nativo acaba sendo a identidade normal, hierarquizando os demais professores (não-nativos) de forma inferior. Silva (2014) também estabelece que existe uma dependência da identidade com relação à linguagem, ou seja, sendo a identidade (e, por consequência, a diferença) produto de uma criação linguística, as instabilidades vividas pela língua são vividas pela identidade. Assim como as palavras estão em constante concorrência dentro do sistema linguístico, as identidades também estão em constante contestação.

Ainda dentro desse postulado de que a identidade é dada pela linguagem, vale lembrar que assim como nas teorizações sobre o discurso existe a noção de heterogeneidade discursiva, também é possível afirmar que a identidade se constrói na heterogeneidade. A esse respeito, Tavares (2011) afirma que:

a constituição identitária do professor de língua estrangeira é empreendida por meio das identificações instauradas com as imagens de outros professores, com os discursos que constituem sua formação, com os discursos que compõem

uma memória discursiva sobre o que é ser professor, dentre outros. Ela também é fruto das experiências de ensino-aprendizagem que se vivenciou (TAVARES, 2011, p.144-145).

Ainda com relação às construções identitárias, Cavallari (2011) realizou uma pesquisa com estudantes de Letras em vias de concluir o curso. A autora tinha como objetivo compreender como se dá a construção e a legitimação de identidades de professores de línguas, discursivamente. A partir dos dados gerados, a autora concluiu que:

(...) o sujeito-professor em formação parece (per)seguir as imagens, discursivamente construídas, que ditam o lugar que pode e deve ser ocupado por ele, em nosso contexto sociohistórico. São essas imagens que passam a construir a identidade do sujeito analisado, considerando que o eu se “cola” ou é determinado por um ideal que estabelece um modelo a ser seguido. As identificações imaginárias apontam para aquilo que o sujeito-professor de línguas anseia ser, ou melhor, para os traços que deve incorporar para ser representado como completo ou ideal (CAVALLARI, 2011, p. 128, grifos da autora).

A crença de que os professores são responsáveis pelo processo de aprendizagem gera o que Cavallari (2011) chama sentimento de angústia, pois a realidade muitas vezes não condiz com o “(...) ideal de “super-professor” que *atrai, resgata, desperta o interesse, planeja suas aulas, trabalha e faz a diferença*” (CAVALLARI, 2011, p. 132, grifos da autora). Retomando o conceito de investimento (NORTON, 2013), essa não deveria ser uma preocupação do professor, pois a ele cabe apenas parte do processo de aprendizagem. O professor não é o motivador do aluno, não deveria ser o super-professor que a crença propõe. Darwin e Norton (2015) reiteram que

O construto de investimento procura confrontar as dicotomias associadas às concepções tradicionais da identidade do aprendiz (bom/mal, motivado/desmotivado, ansioso/confiante, introvertido/extrovertido) e reconhece que as condições de poder nos diferentes contextos de aprendizagem podem posicionar os aprendizes em formas múltiplas e por vezes em desiguais, levando a uma variedade de resultados. Enquanto os

construtos de motivação concebem o indivíduo como tendo uma identidade coerente e unitária com traços de personalidade específicos, o investimento considera o aprendiz como um ser social com uma identidade complexa que se modifica através do tempo e espaço e é reproduzida na interação social (DARVIN; NORTON, 2015, p. 36).⁸

Como bem ressalta Rajagopalan (2011), citado na introdução deste artigo, as identidades não podem mais ser definidas em termos de tudo ou nada, de forma binária. Nesse sentido, o conceito de investimento é mais coerente à complexidade da atualidade. Além da questão motivacional, dentre um dos patamares do ideal de professor, está a sua capacidade de lidar com (novas) tecnologias. Existe uma espécie de esforço para colocar sobre o professor a responsabilidade de todo o sucesso de seu aluno. Esses discursos de apologia à tecnologia, conforme Coracini (2007), são

(...) reforçados por uma mídia que colabora, intencionalmente, para o *marketing* das novas tecnologias, bombardeando para todos os lados e invadindo inclusive, os espaços mais íntimos da vida de cada um, provocando um imaginário que mitifica o uso desse material, elevando-o ao patamar de imprescindível para o ensino-aprendizagem: todos os professores precisam saber lidar com esse material, solução para a garantia de motivação do aluno. (CORACINI, 2007, p. 211-212, grifos da autora).

No entanto, a situação nos espaços escolares faz com que esse sentimento de angústia (e talvez de conflito) se instaure. Nem todas as escolas contam com equipamentos adequados, os professores nem sempre têm a formação adequada, mas o imaginário de que o

⁸ Texto original: "(...) the construct of investment seeks to collapse the dichotomies associated with traditional conceptions of learner identity (good/bad, motivated/unmotivated, anxious/confident, introvert/extrovert) and recognizes that the conditions of power in different learning contexts can position the learners in multiple and often unequal ways, leading to varying learning outcomes. While constructs of motivation frequently view the individual as having a unitary and coherent identity with specific character traits, investment regards the learner as a social being with a complex identity that changes across time and space and is reproduced in social interaction. (DARVIN; NORTON, 2015, p. 36).

professor precisa dar conta de tudo questiona o seu poder simbólico. Coracini (2007) afirma que

O efeito de naturalização das chamadas novas tecnologias, como base para um desempenho pedagógico de qualidade, instaura, no imaginário do professor, uma situação de conflito, despertando, ao mesmo tempo, o desejo de dominá-las e a angústia diante da constatação de seu desconhecimento e das dificuldades que colocam em xeque sua autoridade ou poder legitimado pelo saber que, embora ainda lhe seja atribuído pelo imaginário social, se vê questionado (CORACINI, 2007, p. 210).

Embora muitas peças publicitárias abordem a questão do ensino de qualidade, muitas não definem o que é qualidade, como ressalta Coracini (2007), mas ao que parece, a qualidade é sinônimo de tecnologia na pós-modernidade. No que tange os professores em formação, esse conflito gerado pela angústia ser de o professor ideal parece ser ainda mais complexa. A esse respeito, tomando por base os dados de sua pesquisa, Cavallari (2011) identifica que:

As afirmações e considerações arroladas são de grande valia para melhor compreender a angústia experienciada pelo sujeito-professor em formação que, em função do lugar que ocupa, se vê responsabilizado e se responsabiliza por suprir a falta do sujeito-aluno e por dar conta integralmente do complexo processo de ensino e aprendizagem, embora se sinta totalmente faltoso e impossibilitado de realizar tal tarefa, em especial quando o não-saber sobre si e sobre o Outro/outro vem à tona, em sua prática discursivo-pedagógica (CAVALLARI, 2011, p. 129, grifos da autora).

Ao mesmo tempo em que existe a angústia, existe também uma espécie de busca por balizadores. Cavallari (2011) reitera que “na sociedade contemporânea, há uma perda e busca constante de matrizes identificatórias que definam a função simbólica do professor. Essa busca está atrelada à depreciação do “papel” desempenhado pelo professor em nosso meio” (CAVALLARI, 2011, p. 133, grifo da autora). Nesse processo, são feitas tomadas de posição. Woodward (2014) afirma que “As posições que assumimos e com as

quais nos identificamos constituem nossas identidades” (WOODWARD, 2014, p. 56). A esse respeito, podemos compreender que as nossas identidades têm caráter performativo. Além disso, sobre a relação entre identidade e subjetividade, a autora (2014) ainda afirma que:

A subjetividade envolve nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais. Entretanto, nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade. Quaisquer que sejam os sentidos construídos pelos discursos, eles só podem ser eficazes se eles nos recrutam como sujeitos (WOODWARD, 2014, p. 56).

Pimenta (1996), por sua vez, afirma que a identidade do professor “Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios”. (PIMENTA, 1996, p. 19), ou seja, esses conflitos são constitutivos de subjetividade.

Para discutir a construção da identidade do estudante de língua inglesa como língua adicional, é preciso entender que, assim como nas afirmações de Hall (1997), a construção está relacionada a uma crise que desencadeia novos processos de identificação. No caso da língua adicional, a questão identitária sofre ainda mais crises. Bertoldo (2011) ressalta que algumas pesquisas em Linguística Aplicada então se voltam para o aprendiz:

Partindo do pressuposto de que a aprendizagem de uma LE requer do aluno uma demanda psíquica considerável, uma vez que ele está sujeito a sofrer deslocamentos identitários ao se defrontar com uma língua outra, o interesse nesse aprendiz se volta para como se configuram os fatores que estão em jogo no(s) processos de identificação pelos quais passa esse aprendiz ao entrar em contato com discursividades diferentes daquelas da sua língua materna (BERTOLDO, 2011, p. 339).

A questão discursiva é muito importante porque ela é, de certa forma, a materialização dessas vivências de ambientes de aprendizagem. Leffa (2012) comenta sobre a questão do bilinguismo e do “code-switching”, ou alternância do código linguístico, para a construção da identidade. O autor afirma que

(...) quando mudamos de código, mudamos também de identidade; é justamente por isso que os bilíngues usam a troca de código: para mostrar que eles têm uma outra identidade. Quem fala uma outra língua tem pelo menos duas identidades: a identidade de falante da língua materna e a identidade de falante da língua estrangeira. Acho errado dizer que é na língua materna que construímos nossa identidade. Não é bem assim: na língua materna, construímos uma identidade possível; na língua estrangeira, temos que construir outra (LEFFA, 2012, p. 73).

Nesse sentido, temos a noção de que uma mesma pessoa faz uso de muitas identidades, ou seja, performa muitas identidades nos espaços sociais. Rajagopalan (2003) também alerta para a importância de estabelecer relações entre o processo de ensino-aprendizagem e o processo de redefinição identitária:

Uma das maneiras pela qual as identidades acabam sofrendo o processo de renegociação, de realinhamento, é o contato entre as pessoas, entre os povos, entre as culturas. É por esse motivo que se torna cada vez mais urgente entender o processo de ‘ensino-aprendizagem’ de língua “estrangeira” como parte integrante de um amplo processo de redefinição de identidades. Pois as línguas não são meros instrumentos de comunicação, como costumam alardear os livros introdutórios. As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo quem aprende uma nova língua está se redefinindo como uma nova pessoa (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69, grifos do autor).

Alguns autores, assim como Rajagopalan, utilizam em alguns trabalhos o termo língua estrangeira, por acreditarem que é uma língua estranha ao aprendiz, que pertenceria ao outro, que teria uma cultura diferente. Independente do termo utilizado, a língua a ser

aprendida é, de fato, uma nova discursividade a ser descoberta, ou seja, adicionada à subjetividade do aprendiz. Por essa razão, é adotado o termo língua adicional no escopo deste trabalho em consonância com estudos recentes. Esse processo de descoberta é complexo e redefine os processos de identificação, como afirma Coracini (2007),

A língua chamada estrangeira tem uma função formadora, atuando diretamente na imagem de nós mesmos e dos outros, na constituição identitária do sujeito e do inconsciente. Ainda que seja aprendida com um fim meramente utilitarista, ela traz consigo consequências profundas e indeléveis para a constituição do sujeito: serão sempre outras vozes, outras culturas, outra maneira de organizar o pensamento, outro modo de ver o mundo e o outro, vozes que se cruzam e se entrelaçam no inconsciente do sujeito, provocando reconfigurações identitárias, rearranjos subjetivos, novos saberes – nem tão novos para serem originais nem tão velhos que não possam ser criativos (CORACINI, 2007, p. 152)

Não são todos os sujeitos que estão abertos ao processo de reconfiguração identitária pressuposto da aprendizagem. Coracini (2007) ressalta que alguns estudos revelam que sujeitos com dificuldades de aprendizagem por vezes têm dificuldade de aceitar as mudanças identitárias e não necessariamente têm dificuldades cognitivas. Além disso, a autora menciona que sujeitos com muito interesse pela língua a ser aprendida muitas vezes carregam consigo uma identificação muito forte com a nova identidade imaginada a ser conquistada em função da aprendizagem da língua. Nesse sentido, vale ressaltar que “a identidade é sempre uma ilusão, um sentimento ou uma sensação de totalidade que nutre o imaginário do sujeito e o tranquiliza” (CORACINI, 2007, p. 153).

Retomando a crença da língua vinculada ao status social, Longaray (2009) relata que um colega de curso a julgou como sendo uma classe de “top people”, devido ao seu conhecimento da língua, o que demonstra a crença de que a proficiência está atrelada à posição social. Diante deste relato de experiência durante o doutorado sanduíche no Canadá, a autora afirma que:

a questão da aquisição da língua parece envolver questões de identificação e pertencimento tanto na instância local quanto no âmbito global. Dentro dos limites do local, a língua identifica grupos pertencentes à elite. Já no âmbito global, a língua estreita laços entre indivíduos provenientes de países e culturas distintas ao mesmo tempo em que situa esses indivíduos numa comunidade sem fronteiras, a chamada comunidade global (LONGARAY, 2009, p. 141).

O capitalismo tem grande impacto sobre o ensino, sobre a aprendizagem e as identidades. Coracini (2007) afirma que na sociedade pós-moderna muitos são os alunos que, psicanaliticamente falando, são sujeitos de gozo, de pulsões, que esperam coisas do outro. Nesse sentido, o professor acaba sendo cobrado pela aprendizagem, o que, na visão da autora, constitui um dos grandes desafios atuais, ficando o questionamento de

(...) como lidar com ele, como ensinar se lhe faltam valores e se ele julga poder tudo comprar, se a educação e o ensino de língua em particular se tornaram uma mercadoria: “eu pago para aprender e, portanto, tenho que aprender e no menor tempo possível”, o que significa: “você precisa me ensinar, desenvolver técnicas para isso”, como se aprender dependesse apenas de técnicas, de estratégias conscientemente manobradas pelo professor e pela escola, únicos responsáveis pelo sucesso ou insucesso dos aprendizes (CORACINI, 2007, p. 160, grifos da autora).

A mídia enquanto lugar de memória social tem impacto sobre o imaginário dos sujeitos e seus discursos, conforme afirma Grigoletto (2011). Essa formação de memória social é também uma formação discursiva que acaba por impactar as relações que se estabelecem no âmbito do ensino de línguas. Grigoletto (2011) afirma que “o discurso da mídia funciona pela *reiteração* de determinados enunciados” (GRIGOLETTO, 2011, p.306, grifo da autora). Vale ressaltar que há um esforço recorrente de legitimar algumas crenças ao longo dos anos, para que a elas seja cada vez mais atribuído poder simbólico, como se fosse uma propagação, um poder de apelo. Dessa forma, o discurso das mídias opera em um movimento de construção e desconstrução.

Seguindo esse pensamento, Grigoletto (2011) ressalta que “a mídia funciona como agente socializador” (GRIGOLETTTO, 2011, p. 305) e a implicação disso está no fato de que se concebem novas formas de identidade e subjetividade. Coracini (2007) também traça relações entre a memória social, identidade e mídia. A autora afirma que “Só podemos, pois, falar de identidade como tendo sua existência no imaginário do sujeito que se constrói nos e pelos discursos imbricados que o vão constituindo, dentre os quais o discurso da ciência, do colonizado e da mídia” (CORACINI, 2007, p. 61). É possível que, nessa seleção de uma memória social a ser cristalizada, se forme um mal-estar docente. Batista (2004) retoma essa noção e afirma que há um mal-estar docente promovido pela mídia. Como consequência, “A imagem do professor é abalada nesse debate, na medida em que o trabalho e o exercício competente do trabalho são elementos constitutivos da subjetividade” (BATISTA, 2004, p. 81).

Concebe-se então a existência de uma espécie de colaboração do discurso da mídia para a manutenção de uma certa memória social, uma memória que se tem a intenção de legitimar. Fica o questionamento de a quem serve esse tipo de memória. Coracini (2007) traça relações entre a identidade e o imaginário reforçado pela publicidade. Embora não acredite que as mudanças sociais dependam exclusivamente da mídia, Coracini (2007) reconhece a atuação da mídia no que tange a construção do sentimento de identidade. Ao analisar peças publicitárias de cursos de idiomas, a autora (CORACINI, 2007) afirma que muitas peças situam toda a sua argumentação em torno do dinheiro, escola e aluno querem custos baixos, embora a escola queira mais do que isso: enquanto empresa, ela quer rentabilidade.

Outro elemento levantado por Coracini (2007) é a contradição que existe entre o discurso veiculado pelas peças publicitárias de estarem inseridas em uma dita modernidade, mas sem renunciar argumentos tradicionais. Além disso, em termos identitários, Coracini (2007) afirma que “a publicidade traz à baila a imagem do professor ideal, imagem essa que vai sendo aos poucos internalizada” (CORACINI, 2007, p. 242). Diante desses cenários que Coracini (2007) descreve, está a figura do professor, que se constitui e é constituído por esses discursos circulantes na publicidade. A identidade dos alunos também vai sendo reconfigurada à medida que o fato de falar

ou não falar uma língua é um processo de identificação e inserção cultural.

Considerações finais

O tema da identidade é discutido em muitas áreas do conhecimento com diversos enfoques. As discussões apresentadas neste artigo tinham como objetivo propor uma discussão acerca do tema da identidade com relação às práticas discursivas que são empreendidas nesse processo, as quais são produtoras de crenças e de atitudes linguísticas. Um fator importante a ser considerado nesse contexto é o impacto da publicidade e da mídia no imaginário de identidades sociais, memória social e construções de necessidades.

A cultura em constante transformação (KRAMSCH, 2003) e as mudanças nessa paisagem cultural (HALL, 1997) fazem com que a identidade seja lugar de luta por reconhecimento e legitimação. Isso significa que também está em jogo o capital simbólico das identidades culturais dos membros das comunidades de discurso, as quais perpetuam relações de poder e de dominação. Assim, lembrando os pressupostos de Bourdieu (2007; 2008; 2015), a língua inglesa como língua adicional pode ser considerada um produto que circula em um mercado linguístico. Apropriar-se deste produto é apropriar-se das vantagens simbólicas trazidas por ele, que por sua vez são uma construção discursiva, uma crença. Nesse mercado, existem agentes que atuam na promoção dessas construções, aos quais são atribuídos maiores ou maiores níveis de poder simbólico.

Nesse sentido, a investigação desses discursos se justifica em função da sua natureza líquida e ao mesmo tempo sólida. Em outras palavras, é preciso haver uma espécie de monitoramento do que acontece nessas instâncias a fim de verificar o que continua sendo legitimado, o que se quer cristalizar e o que se quer apagar, tendo em vista de que o contexto sócio-histórico vai se modificando. Assim, a discussão presente neste artigo pode contribuir com o processo de formação dos profissionais do ensino de línguas.

Muitas são as considerações a respeito da identidade do professor. Os discursos que circulam nas redes sociais online (e agora com a melhora da pandemia de Covid, também as redes sociais

presenciais) trazem diferentes construções sobre o fazer docente. A crença de que o professor seria mais valorizado diante dos esforços para ensinar em tempos adversos, mantendo a escola viva, não necessariamente se concretizou. As lutas que Bourdieu menciona precisam continuar diante de um cenário adverso como o que estamos vivenciando. Mais do que nunca, o professor precisa lutar por seu capital simbólico e social, pelo seu fazer embasado em teoria, a fim de que crenças limitantes acerca do ensino e da aprendizagem de línguas, bem como da própria identidade do professor, não se constituam como os principais discursos a circularem.

Referências

- BASSO, Edcleia A. Quando a crença faz a diferença. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006.
- BATISTA, Jane Beatriz. Tempos de perplexidade e o ofício de professor. **Ciências & Letras**, Porto Alegre, n. 36, Jul/dez 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BERTOLDO, Ernesto S. Ensinar e aprender língua estrangeira: desafios impostos pela problemática da subjetividade. In: CAVALLARI, Juliana Santana; UYENO, Elzira Yoko. **Bilinguismos: Subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras**. Campinas: Pontes, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. 10ª ed. Tradução de Fernando Tomaz.
- BOURDIEU, Pierre. **A produção da crença: contribuição para uma economia de bens simbólicos**. Porto Alegre, Zouk, 2015. 3ª ed.
- BLOCK, David. **Second Language Identities**. Great Britain: Bloomsbury Academic, 2007.
- CAVALLARI, Juliana Santana. A angústia constitutiva da identidade de professores em formação. In: CORACINI, Maria José; GHIRALDELO, Claudete Moreno (Orgs). **Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade**. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 125-138

- CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. In: LEFFA, Vilson J. (org.). **O professor de línguas: construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2001, p. 21-40.
- COELHO, Hilda Simone Henriques. “É possível aprender Inglês na escola?”: crenças de professores sobre o ensino de Inglês em escolas públicas. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006.
- CORACINI, Maria José R. F.. Língua e efeitos de estranhamento: modos de (vi)ver o outro. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 475-498, 2009.
- CORACINI, Maria José. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas: Mercado das Letras, 2007.
- DARVIN, Ron ; NORTON, Bonny. Identity and a Model of Investment in Applied Linguistics. **Anual Review of Applied Linguistics**, n. 35, p. 36–56, 2015.
- GRIGOLETTO, Marisa. Língua Inglesa na mídia Brasileira: efeitos da construção de uma memória. In: CORACINI, Maria José; GHIRALDELO, Claudete Moreno (Orgs). **Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade**. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 297-316.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- IALAGO, Ana Maria; DURAN, Maria Claret Geraes. Formação de professores de inglês no Brasil. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 55-70, jan./abr. 2008.
- KRAMSCH, Claire. *Language and Culture*. OUP, 2003.
- LEFFA, Vilson J. Identidade e aprendizagem de línguas. In: SILVA, K. A.; DANIEL, G.; KANEKO MARQUES, S. M.; SALOMAO, A. C. B.. (Orgs.). **A Formação de Professores de Línguas - Novos Olhares**, Vol.2. São Paulo: Pontes, 2012, v. 1, p. 51 -81.
- LONGARAY, Elisabeth. **Globalização, anti-imperialismo e o ensino de inglês na era pós-moderna**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2009.
- MOITA-LOPES, LP da; BASTOS, L. C. **Para além da Identidade: fluxos, movimentos e trânsitos**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

- NORTON, Bonny. **Identity and Language Learning**: Extending the conversation. 2nd edition. Multilingual Matters: 2013.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores – saberes da docência e identidades do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v.22, n.2, p. 72-89, jul/dez, 1996.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. **The politics of language and the concept of linguistic identity**. CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica, n°24, 2001, p. 17-28.
- SILVA, Thomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- STÜBE, Angela Derlise. Imigração e identidade: incidência na formação de professores. In: UYENO, Elzira Yoko; CAVALLARI, Juliana Santana (Orgs.). **Bilinguismos**: Subjetivação e Identificações nas/pelas Línguas maternas e estrangeiras. Campinas: Pontes, 2011. p. 33-54.
- TAVARES, Carla Nunes Vieira. Traços derradeiros de sedução na constituição do professor de língua estrangeira. In: CORACINI, Maria José; GHIRALDELO, Claudete Moreno (Orgs.). **Nas malhas do discurso**: memória, imaginário e subjetividade. Campinas: Pontes, 2011. p. 139-166.
- WOODWARD, Kath. **Understanding Identity**. New York: OUP, 2002.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Thomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014.

ENCONTRO DE SABERES: REVISÃO TEÓRICA SOBRE A APRENDIZAGEM NA DEFICIÊNCIA VISUAL

DAL'AVA, Lucas Manca (UNICAMP)¹

Introdução

A inclusão do indivíduo com deficiência visual (DV) traz muitas questões em relação às práticas inclusivas. No entanto, existem poucos estudos que visam compreender essas questões na aprendizagem. É nesse contexto que surge o objeto de estudo deste trabalho, que é trazer uma revisão de literatura sobre questões de aprendizagem e sobre a inclusão, em termos de ordem geral, de indivíduos com DV.

Sobre a DV, o relatório mundial da visão (OMS, 2019, p.13) traz que “os sistemas de saúde enfrentam desafios sem precedentes para responder às necessidades atuais e projetadas de atendimento oftalmológico da população mundial”. A organização (2019) aponta que pelo menos 2,2 mil milhões de pessoas têm deficiência visual. Esse número leva em consideração pessoas com dificuldade de visão ao perto devido à presbiopia e dificuldade de visão ao longe moderada a grave ou cegueira devido a erros refrativos não corrigidos, catarata, degeneração macular relacionada com a idade, glaucoma, opacidades da córnea, retinopatia diabética, tracoma e outras causas.

Neste trabalho, entende-se que o sentido da visão é um dos responsáveis por fornecer informações ambientais e contextuais que caracterizam a interação humana. Esse sentido permite que o ser humano interaja com seu meio e interfere em diversos aspectos da comunicação (oral ou não) (GAETE; OLIVEIRA, 2007; CARVALHO; FERNANDES; MONTILHA, 2020).

Adota-se aqui a definição de DV de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), que é classificada em categorias de acordo com o grau da perda visual, de leve até a ausência total de visão. A DV se divide em dois grupos: baixa visão e cegueira.

¹ Doutorando e Mestre em Linguística pela Unicamp.

E-mail: lucasmdalava@gmail.com

De acordo com a Portaria Nº 3.128 do Ministério da Saúde, de 24 de dezembro de 2008, sob o enfoque da aprendizagem, cego é aquele que necessita de sistemas Braille ou sistemas computacionais equivalentes. Baixa visão é aquele que tem sua função visual comprometida e é capaz de executar tarefas.

A DV pode ser congênita ou adquirida e há consequências diretas para a qualidade de vida do indivíduo com DV e de sua família. Eles são afetados em diferentes perspectivas: econômica, o sujeito e a família terão que lidar com o fato de que certas atividades laborais não serão possíveis de serem realizadas devido à DV congênita ou agravamento da DV adquirida (OLIVEIRA et al., 2009).

Além disso, a construção histórica do indivíduo com DV na sociedade aponta para exclusões por parte da família e da sociedade (GARCIA; BRAZ, 2020, p. 624) que devem ser abarcadas pelas discussões em políticas públicas.

Trabalhos como de Mosquera (2010) e de Braz e Garcia (2020), trazem que as pessoas com DV estiveram sob diferentes olhares da sociedade e, conseqüentemente, hoje devemos refletir sobre as diferenças culturais que encontramos diante das construções públicas do que é uma pessoa com DV.

Para discutir em termos globais, a OMS (2019), em seu relatório de 2019, preocupa-se com os resultados do que já foi realizado e o que se precisa ser feito em Políticas Públicas para DV:

Quadro 1. Relatório Mundial sobre a visão, 2019 –

Acesso e Barreiras de acesso ao serviço de oftalmologia

**Questões em relação
ao gênero**

Em alguns contextos, as mulheres não têm o mesmo acesso aos serviços oftalmológicos que os homens (GYASI; AMOAKU; ASAMANY, 2007; CONGDOM, 2011, p.38).

Capacidade financeira	A capacidade de pagar pelos serviços de atendimento oftalmológico é influenciada pelo nível de rendimentos e custos diretos (Relatório da visão, OMS, 2019, p.39).
Aceitabilidade	A demanda por serviços de saúde deveria ser organizada de maneira que atendessem as demandas locais (OMS, 2019).
Disponibilidade dos serviços de saúde locais	A escassez de recursos humanos com formação é um componente desafiador à disponibilização de serviços de oftalmologia e à redução da prevalência da deficiência visual e cegueira que poderiam ter sido evitadas ou ainda não foram tratadas (GILBERT S.; PATEL D., 2018; KIELY P. M.; CHAKMAN J., 2011; HUSAINZADA R.,

2007).

Fonte: Elaborado pelo autor

Neste trabalho, discute-se sobre a importância da aprendizagem em diversas formas e de maneira multidisciplinar e interdisciplinar, tanto respeitando as subjetividades do sujeito quanto trazendo experiências culturais diferentes para o sujeito com DV. Por ser tratar de questionamentos globais, este apanhado de apontamentos e resultados da OMS colaboram para uma compreensão da totalidade do problema tema deste estudo.

Metodologia:

Este é um estudo teórico-metodológico que inclui uma revisão da literatura sobre aprendizagem na DV. O estudo se enquadra na Resolução Conselho Nacional de Saúde nº 510, de 2016, segundo a qual:

Parágrafo único. Não serão registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP: I – pesquisa de opinião pública com participantes não identificados; II – pesquisa que utilize informações de acesso público, nos termos da Lei no 12.527, de 18 de novembro de 2011; III – pesquisa que utilize informações de domínio público; IV - pesquisa censitária; V - pesquisa com bancos de dados, cujas informações são agregadas, sem possibilidade de identificação individual; e VI - pesquisa realizada exclusivamente com textos científicos para revisão da literatura científica; VII - pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito; e VIII – atividade realizada com o intuito exclusivamente de educação, ensino ou treinamento sem finalidade de pesquisa científica, de alunos de graduação, de curso técnico, ou de profissionais em especialização (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2016, p. 2).

Dessa forma, este trabalho tem caráter exploratório, pois tem como objetivo uma discussão sobre o tema, de forma a torná-lo mais explícito, o que favorece uma ampliação dos resultados obtidos em outras pesquisas na área (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2015).

Especificamente busca-se aprimorar as ideias, de maneira que o tema estudado possa ser relacionado com diferentes vertentes e linhas teóricas do tema e que a abordagem qualitativa, exposta na sessão de discussão dos resultados favorece uma exposição do tema proposto.

Em outras palavras, neste trabalho abarca-se o universo dos significados, das motivações, das construções históricas, das crenças, dos valores e das atitudes (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2015). Nesse tipo de abordagem metodológica, trabalhamos com um nível de realidade que não pode ser quantificado e devemos discorrer sobre os fatos para argumentar as opiniões.

Na próxima sessão há um breve compilado das políticas públicas que ajudaram a construir o que atualmente assegura o processo de ensino-aprendizagem às pessoas com DV. Para isso, traz-se algumas das principais ações públicas sobre DV no Brasil.

Principais ações públicas no Brasil.

O quadro abaixo traz um resumo cronológico brasileiro desde o primeiro olhar para as pessoas com DV até ao que conhecemos como Política Nacional de Educação:

Quadro 2. Cronologia das Ações de Políticas Públicas sobre DV no Brasil (fundamentado nos trabalhos de Masini (1994), Anache (1994) e Mosquera, 2010)

Período	Ação
12 de setembro de 1854	Decreto Imperial para criar o Imperial Instituto de Meninos Cegos (BRASIL, 1854).
1946 - 1950	Primeiros recursos didáticos impressos em Braille e criação da

	primeira turma de Braille em uma escola regular.
1988	Artigo 208 da Constituição Federal de 1988. Aqui se estabeleceu o dever do Estado na efetivação de medidas que garantam o atendimento educacional especializado aos deficientes em geral.
07 a 10 de Junho de 1994	Conferência Mundial de Educação Especial.
1994	Política Nacional de Educação Especial.
2004	O Decreto nº 5296, de 02 de dezembro de 2004. De maneira geral estabeleceu normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade para pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Além disso, dá outras providências, como a instalação de piso tátil direcional e de alerta em espaços públicos ou privados.

2009	Resolução CNE/CEB nº 04 de 2009 que trata das diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado. Em seu Art. 2º, determina sua função como meio complementar ou suplementar para a formação do aluno, através da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e de estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e para o desenvolvimento de sua aprendizagem.
17 de novembro de 2011	Decreto nº 7611 determinou pontos relevantes voltados para a Educação Especial, baseados no atendimento especializado, visando à integração e à universalização do ensino para todos, respeitando também as limitações de cada um, garantindo adaptações no ensino e proporcionando ofertas de vagas no ensino regular.
2014 - 2024	Plano Nacional de Educação estabeleceu 20 metas, e a meta 4 volta-se para o atendimento da pessoa com algum tipo de deficiência, altas habilidades ou superdotação, mas omite questões relacionadas a outras formas de inclusão escolar, como, por exemplo, às questões

	referentes às diferenças étnicas.
--	-----------------------------------

Fonte: Elaborado pelo autor

Na próxima sessão há uma revisão teórica dos trabalhos sobre a aprendizagem na DV, com foco em discutir questões pertinentes à aprendizagem.

Aprendizagem na Deficiência Visual (DV)

Sabe-se que os comportamentos e apegos da criança com DV não dependem diretamente da visão, a reação e modo de lidar com essas questões de desenvolvimento da criança pelo adulto serão importantes para a qualidade do desenvolvimento cognitivo e socioafetivo de um indivíduo com DV (ENUMO; BATISTA, 2000).

Há estudos que apontam para o fato de que pais de crianças com DV tendem a sentir-se menos ligados aos seus filhos devido à falta de compreensão da deficiência desde a maternidade (BEE, 1984).

Uma das formas para melhorar defasagens de vínculo afetivo entre pais e filhos com DV é de explorar outras formas de expressividade além da visão, não trabalhar com estímulos visuais e focar em outras formas de expressividade (tátil, auditivo, olfativo, gustativo e sinestésico) do indivíduo com DV (BEE, 1984; SANTOS; FALKENBACH, 2008).

No que diz respeito ao aprendizado, discute-se na literatura o que circunda o desenvolvimento cognitivo e a influência da ausência da percepção visual do indivíduo, um dos principais canais do corpo humano de acesso à informação. Isto é algo que afeta a capacidade do indivíduo em desenvolver e construir suas significações sobre o mundo ao seu redor (RECCHIA, 1977). Dessa maneira, conjectura-se

que a visão desempenha um papel central como integradora das formulações e construções subjetivos de um sujeito.

Dessa forma, para que o sujeito com DV esteja estimulado cotidianamente e esteja incluso nas interações de maneira integral, deve-se propor que o mundo externo ao indivíduo e o próprio indivíduo façam adaptações (FERRELL, 1996). O autor defende que as verbalizações e interações face a face não serão ensinados de maneira incidental ou “natural” nestes casos.

O indivíduo com DV deve ser compreendido em sua integralidade e a deficiência não deve ser o foco. O sujeito deverá ser o principal neste desenvolvimento e é sobre ele que as questões de ensino e aprendizagem devem discutidas (CUNHA, 1996, 2001).

Discussão

Este trabalho foi desenvolvido na perspectiva de estudar, aprimorar e compreender as questões que os indivíduos com DV têm como desafios. Sabe-se, de acordo com a literatura explorada neste trabalho, que as práticas educacionais e com foco em aprendizagem devem ser intencionais e não podem limitar-se as tarefas cotidianas comuns. Espera-se uma organização sistemática das atividades e ações propostas para aprimorar o desenvolvimento integral destes indivíduos.

Neste cenário histórico e atual, entende-se que precisamos de investimentos em toda a ordem para que a educação no Brasil para que sejam elaboradas formas de aprendizagem que respeitem a integralidade dos indivíduos com DV.

A legislação e feitos de impactos sociais apresentados neste trabalho, de certa forma, procuram oferecer condições necessárias para que o indivíduo com DV tenha plena capacidade de desenvolvimento cognitivo e socioafetivo na aprendizagem. No entanto, deve-se discutir mais as diferenças importantes que acontecem nos ambientes cotidianos.

Este trabalho de revisão possibilitou ressaltar o quão relevante é elaborar mais estudos, os quais relatem, pesquisem quantitativamente e qualitativamente as questões de aprendizagem de indivíduos com DV, com objetivo de contribuir para a ampliação do campo de atuação de diferentes profissionais e fornecer subsídios

teóricos para a ampliação dos mecanismos de inclusão do Estado. Uma das reflexões que este trabalho traz é que, de fato, a inclusão é uma tarefa árdua de ser aplicada e requer um esforço significativo da sociedade para que normas e legislações sejam cumpridas, contudo não há uma impossibilidade para que isso seja concretizado, precisasse de um esforço da sociedade como um todo para que esses desafios sejam superados.

Referências

- ANACHE, A. A. Deficientes e a educação no Centro-Oeste. In: ZIMERMAN, A. (org.). **Ações afirmativas e a educação para pessoas com deficiência**. Santo André: Universidade Federal do ABC, 2013.
- ANACHE, A. A. **Educação e deficiência: estudo sobre a educação da pessoa com “deficiência” visual**. Campo Grande: CECITEC/UFMS, 1994.
- BATISTA, C. G. ENUMO, S. R. F., Desenvolvimento humano e impedimentos de origem orgânica: o caso da deficiência visual. In: NOVO, H. A. MENANDRO, M. C. S. (Eds.), **Olhares diversos: estudando o desenvolvimento humano**. Vitória: UFES. Programa de Pós-Graduação em psicologia: CAPES, PROIN. 2000.
- BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. 3 ed. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1984.
- CARVALHO, P. H. S.; FERNANDES, A. C.; MONTILHA, R. de C. I. The role of speech therapists in visual impairments: perceptions of professionals from a rehabilitation center. **Revista Cefac**, [S.L.], v. 22, n. 2, p. 1-2, 2020.
- CONGDON N. et al. Randomized, controlled trial of an educational intervention to promote spectacle use in rural China: the see well to learn well study. **Ophthalmology**, [S.L.], v. 12, n. 118, p. 2343-2350, 2011.
- ENUMO, S. R. F. BATISTA, C. G. Manual de instruções para avaliação do desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência visual. In: ENUMO, S. R. F. (Ed.), **Avaliação do desenvolvimento de crianças com deficiência visual centrada na inserção escolar: uma proposta**. Relatório de pós-doutorado para CAPES (texto impresso). 1999.
- GAETE M. I. L et al. Associação entre a necessidade de prescrição de correção óptica e outras doenças oculares em crianças na idade escolar. **Arq. Bras. Oftalmol.** [periódico na internet]. 2007 [acesso em

- 24 jun 2022]; 70(6): [aproximadamente 4 p.]. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/abo/v70n6/a12v70n6.pdf>
- GARCIA, F. M.; BRAZ, A. T. A. M. Deficiência visual: caminhos legais e teóricos da escola inclusiva. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.L.], v. 28, n. 108, p. 622-641, set. 2020.
- GILBERT S.; PATEL D. Recruiting and distributing eye health workers. **Community Eye Health**, v. 31, n. 102, p. 45 – 47, 2018.
- GYASI M.; AMOAKU W.; ASAMANY D. Barriers to cataract surgical uptake in the upper East region of Ghana. **Ghana Med J.** v. 4, n. 41, p. 167-170, 2007.
- HUSAINZADA R. Situation analysis of human resources in eye care in Afghanistan. **Community Eye Health**, v. 20, n.61, p.12 2007.
- KIELY P. M.; CHAKMAN J. Optometric practice in Australian Standard Geographical Classification–Remoteness Areas in Australia, 2010. **Clinical & Experimental Optometry**, v. 5, n. 94, p. 468-477, 2011.
- MINAYO, M. C. S. (Org.); DESLANDES, S.F.; CRUZ NETO, O. GOMES. R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 34. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Portaria N° 3.128**, de 24 de dezembro de 2008.
- MOSQUERA, C. F. F. **Deficiência visual na escola inclusiva**. Curitiba: Ibpex, 2010.
- OLIVEIRA C. A. S. et al. Erros de refração como causas de baixa visual em crianças da rede de escolas públicas da regional de Botucatu - SP. **Arq. Bras. Oftalmol.** [periódico na internet]. 2009 [acesso em 23 jun 2022]; 72(2): [aproximadamente 5 p.]. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-27492009000200012.
- RECCHIA, S. L. Play and concept development in infants and young children with severe visual impairments: a construction view. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, Jul-Ago, p.401-407, 1997.
- RECCHIA, S. L. Establishing interbobjective experience: developmental challenges for young children with congenital blindness and autism and their caregivers. In: V. Lewis e G.M. C (Eds.). **Blindness and psychological development in young children**. Leicester, UK: BPS Books, 1997.
- SANTOS, H. G. DOS; FALKENBACH, A. P. Aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência visual: os processos

compensatórios de Vygotski. **Revista Digital - Buenos Aires**, v. 13, n. 122, jul. 2008.

O FILME CRIANÇAS INVISÍVEIS COMO OBJETO DE CRÍTICA E REFLEXÃO ACERCA DA (IN) VISIBILIDADE DAS INFÂNCIAS: DA EXCLUSÃO À ATUAÇÃO SOCIAL DAS CRIANÇAS COMO SUJEITOS DE DIREITOS¹

GARRIDO, Geisa Orlandini C. (UENP)²

Introdução

Crianças invisíveis (2006) é um filme composto por sete curtas-metragens, produzido pelos italianos Chiara Tilesi, Stefano Veneruso e Maria Grazia Cucinotta, conta com a direção de oito diretores de diferentes países, que buscam compartilhar a realidade das crianças encontradas em suas sociedades, justificando o título do filme ao visibilizarem as histórias de crianças que, embora em situações particulares, compartilham aspectos em comum com realidades de diferentes países.

O presente artigo pretende, sem o intuito de analisar especificamente cada história abordada no filme, propor um diálogo a partir do conjunto dessa obra cinematográfica sobre “o que faremos com o que fizemos da infância?” (CORAZZA, 2002). Com o objetivo de abordar questões sociais, tais como a invisibilidade das crianças na arena social, o que contribui para a exclusão e a marginalização deste grupo, visto que o exercício da cidadania e a garantia de direitos estão também associados à atuação e participação dos sujeitos na sociedade em que estão inseridos (as).

Destacam-se as ambivalências e ambiguidades presentes na construção social da infância que, de certo modo, contribuem para a consolidação de determinados “discursos normativos” que acabam

¹ Pesquisa com discussão inicial publicada em: FLORES, M. A.; COUTINHO, C.; LENCASTRE, J. A. (Org.) **Desdobramentos para uma infância que fala: algumas considerações a partir do filme “crianças invisíveis”**. In: Atas do congresso “Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem”, organizado no âmbito da International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT) e do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC). Braga: CIEC, UMinho, 2014.

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Docente na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). E-mail: geisa.orlandini@uenp.edu.br.

por conduzir e influenciar o modo de vida das crianças em diversas partes do mundo: eles as homogeneízam, controlam e excluem. Assim, a Sociologia da Infância, enquanto campo teórico, pode contribuir para pensar a infância enquanto categoria geracional e social e as crianças como atores sociais e de direitos.

Recortes de histórias de crianças de várias partes do mundo

Tanza é o primeiro curta-metragem da série em questão, sob direção do diretor argelino Medhi Charef, tem como cenário a realidade dos meninos-soldados em algum lugar não identificado da África. A história começa com garotos armados em meio ao milharal que esperam para atacar um grupo de homens. Tanza é um menino de 12 anos que faz parte de uma milícia infanto-juvenil, pois guerras civis são comuns neste país, assim como a participação de grupos de crianças e jovens que são treinados para enfrentar inimigos de diferentes etnias. No caminho de sua missão no vilarejo, Tanza vai ao esconderijo, dentre os tijolos da parede, guarda objetos aos quais tem apego e carinho: um estilingue, uma pulseira, lápis de escrever e de cor, algumas moedas. Seria uma forma de resguardar sua infância e resquícios de humanidade diante da frieza que se espera de um soldado?

Estava, então, Tanza, pronto para cumprir sua missão. Aguarda sentado, debruçando seu rosto sob a bomba, olhos fechados, dos quais de um deles escorre uma lágrima e, esboça um leve sorriso, como alguém que sonha com os anjos em repouso.

Blue Gipsy, ou “Ciganos”, curta-metragem dirigido pelo iugoslavo Emir Kusturica, filmado na Sérvia Montenegro, explora a situação de garotos internados em instituição de reabilitação. A instituição procura moldar os garotos para sua inclusão na sociedade, mas seus objetivos nem sempre são atingidos. Os garotos apresentam suas próprias ideias sobre a instituição e a sociedade do lado de fora daqueles portões. Questionam os mecanismos de poder engendrados para mantê-los sob controle e conduta desejável, contudo, salientam os paradoxos que são presentes na realidade que estão expostos, como liberdade cerceada e proteção, ou liberdade e desproteção.

Jesus Children of America, ou “Crianças da América”, curta-metragem norte-americano, dirigido por Spike Lee, revela a situação de Blanca, uma menina de 13 anos, HIV soropositiva, que descobre essa situação por meio dos colegas de escola que a ofendem, chamando-a de “filha da Aids”. Descobre que seu pai e mãe são também soropositivos e usuários de substâncias ilícitas. Seu sofrimento acentua-se ainda mais com a falta de informações e preconceitos de alguns familiares de alunos(as) da escola. O mais surpreendente dessa história está no fato do modelo familiar estar embasado em princípios como aqueles regidos pelo amor, carinho e proteção, ainda que o pai e a mãe de Blanca sejam estigmatizados por serem usuários e dependentes de drogas, moradores de uma região suburbana marcada pela pobreza e violência, ou seja, o que contraria o viés preconceituoso de grande parte da sociedade.

Bilu e João é a história de duas crianças brasileiras, que ocorre na cidade de São Paulo. O curta é dirigido pela brasileira Kátia Lund e alude à vida dessas crianças sob o ponto de vista delas próprias, nele, é preservada a sutileza que as crianças apresentam de verem o mundo de um modo singular, diferentemente dos adultos. Andar nas ruas de São Paulo carregando um carro cheio de papelão, latinhas e alumínio é encarado por ambos como uma brincadeira, em que o lúdico assume papel importante em suas vidas, é como sentir-se um Ayrton Senna na corrida da Fórmula 1 e ultrapassar seus concorrentes rumo à vitória. A brincadeira é o escudo contra as mazelas da cidade grande, a violência da qual estão submetidos, a exploração do trabalho infantil por parte dos adultos e outros perigos em que as crianças estão vulneráveis.

Jonathan, dirigido pelos ingleses Jordan Scott e Ridley Scott, apresenta a vida de um fotógrafo de guerras que tem crises de pânico devido à sua experiência e contato com o horror. Atordoado, ouve vozes de crianças advindas do interior da floresta, em busca dessas vozes, corre pela margem do rio e, regressivamente, torna-se criança. Junta-se com seus dois amigos que o chamavam. Não diferente da realidade habitual em que vive, mesmo estando sob a forma de uma criança, também é surpreendido por uma guerra e registra as cenas com sua câmera. Conhece outras crianças que perderam seus familiares devido aos conflitos e moram todas em um acampamento feito por elas mesmas. Jonathan percebe como as

crianças são capazes, até mesmo sem a presença de adultos, de cuidar umas das outras. De repente, uma voz o chama, é de um adulto e, então, volta ao seu mundo, à sua realidade.

Ciro, este episódio é dirigido pelo italiano Stefano Veneruso, retrata a história de um menino italiano que vive nas ruas de Nápoles. Para fugir da triste realidade de negligência, falta de carinho e cuidado de sua mãe, ele usa a imaginação por meio do jogo de sombras com as mãos, simulando um suicídio. Rouba nas ruas e negocia os objetos com adultos criminosos. Como outras crianças que vivem situação parecida, está propenso a vivenciar circunstâncias de coerção, violência e maus-tratos, apenas lhe resta aguardar a omissão dos adultos que, por ora, deveriam protegê-lo.

Song Song & Little Mao, produção chinesa, dirigida por John Woo, apresenta a história de duas meninas, a de *Song Song*, uma menina de família abastada que sofre com a falta de carinho e atenção, e *Little Car*, menina pobre que foi achada no lixo por um catador das ruas, chamado de “avô”, ainda que a trate como filha. *Little* carinhosamente é chamada por seu “avô” de “gatinha”, ambos têm o sonho de que um dia a menina possa frequentar a escola. Em um dia de trabalho, o velho acha uma boneca nas ruas e a dá à *Little*, que fica feliz com o presente do “avô”.

O avô e a menina vão ao mercado para colherem os restos de frutas e legumes que os fregueses deixam cair no chão. Emocionado por visualizar uma caneta no chão, o velho vai pegá-la, pois ela representa o futuro escolar de *Little*, desatento com a imagem do objeto, ele é atropelado e morre. A menina vai parar em uma casa que vivem outras crianças, exploradas por um senhor que, por troca de pouso e comida, as obriga a vender flores nas ruas. Vendendo flores é que a menina pobre conhece a menina rica, os opostos se atraem, ambas trocam olhares e, a partir de então, ficam amigas. *Song Song* e *Little Mao* têm em comum não apenas os sonhos, mas também a coragem para recomeçar e não desistir diante das dificuldades.

História social e cultural da infância: uma história marcada por ambivalências e ambiguidades

Os alertas e críticas historiográficas feitos pelo estudo sobre o surgimento do sentimento da infância, produzido por Philippe Ariès (1981), têm sido uma das principais referências teóricas na explicação da infância como uma construção social e cultural (HEYWOOD, 2004).

Ariès (1981) afirma que o sentimento da infância apareceu mais fortemente no século XVII, alerta para o cuidado que se deve ter ao olhar a infância, com uma visão contemporânea e anacrônica, de sociedades de outras épocas, como as da Idade Média, ou mesmo as dos séculos XVI, XVII e XVIII, pois, de fato, segundo observa, o modo como concebiam as idades da vida não é o mesmo com que as concebemos nos dias atuais. No entendimento de Ariès (1981):

O primeiro sentimento da infância – caracterizado pela ‘paparicação’ – surgiu no meio familiar, na companhia das criancinhas pequenas. O segundo, ao contrário, proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. Esses moralistas haviam-se tornado sensíveis ao fenômeno outrora negligenciado da infância, mas recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores, pois viam nelas frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar. Esse sentimento, por sua vez, passou para a vida familiar. No século XVIII, encontramos na família esses dois elementos antigos associados a um elemento novo: a preocupação com a higiene e a saúde física. O cuidado com o corpo não era desconhecido dos moralistas e dos educadores do século XVII (ARIÈS, 1981, p. 163-164).

Heywood (2004) afirma que a história da infância é marcada por “ambivalência e ambiguidade” (p. 49). Durante séculos, a infância foi marcada por conflitos conceituais, que conduziam o modo que as crianças seriam representadas pelos adultos, como também as relações estabelecidas entre os grandes e os pequenos. Várias concepções fundamentaram o tratamento e a prática que deveriam

ser exercidos na educação das crianças, desde ideias em que as crianças eram configuradas em forma de seres inocentes, como anjinhos, até aquelas em que eram entendidas como tendo vindo ao mundo já contaminadas pelo pecado original, sendo seres manipulados pelas forças demoníacas. Inclusive que não passavam de folhas brancas ou de uma cera mole, que poderiam ser moldadas ou nasceriam com uma variedade de características inatas (HEYWOOD, 2004).

Ainda no século XIX e início do século XX, as crianças, no Ocidente, não eram mais tratadas como uma folha em branco, pois especialistas e estudiosos defendiam a supremacia dos genes e da hereditariedade sobre o fator ambiente. Em Heywood, temos que: “também se pode identificar o surgimento de uma imagem mais positiva da criança passando, à medida que a ênfase no pecado original diminui gradualmente a partir do século XVIII” (HEYWOOD, 2004, p. 57).

Já no Brasil, no século XIX e início do século XX, a infância constituía seus significados nos discursos do Estado, escritores, moralistas, Igreja, médicos, psiquiatras e profissionais da saúde. Os agentes do discurso sobre a infância não eram somente brasileiros, porque ocorria simultaneamente e/ou em diálogo com um amplo investimento discursivo dos europeus e americanos. A educação tornava-se o alicerce para a administração do cuidado e do bom desenvolvimento moral da infância, principalmente da criança pobre, cuja vida se tornou uma “questão pública, assim como a escola e a saúde etc., cada vez mais tem sido um dado subordinado ao tema desenvolvimento” (FREITAS, 1997, p. 10).

Nos anos 20, no Brasil, movimentos organizados por médicos, higienistas e intelectuais pregavam sobre a necessidade de reformas dos serviços públicos com vistas ao progresso do país. A chamada “pedagogia da Escola Nova” funcionou como um mecanismo de práticas discursivas e institucionais sobre a base da pedagogia moderna, científica ou experimental. Com um novo arsenal de técnicas e teorias sobre o desenvolvimento da criança, a Pedagogia e a Psicologia, como face da mesma moeda, cara e coroa, construíram referências para o normal, o anormal e o degenerado, estabelecendo práticas de medição, classificação, prevenção e correção, de sorte que a Pedagogia e a Psicologia científica instituíram saberes sobre a

infância, que configuraram em um campo de intervenção disciplinar e de escolarização (CARVALHO, 1997; TOZONI-REIS, 2002).

O que faremos com o que fizemos da infância? Em busca da visibilidade das crianças e suas infâncias

Corazza (2002) aponta para vários tipos de violência cometidos ao longo dos séculos contra as crianças, sendo esta praticada pelos adultos como natural e normal. Para ela, a infância, ao nascer, já morre. Assim, mostra a concepção de uma criança que nasce e logo morre, utilizando-se da expressão “natimorta”, ou seja, ao nascer, se adequa ao modelo do “Sujeito-Verdadeiro, Sujeito-Modelo e Sujeito-Padrão”, proposto à semelhança do(a) adulto(a).

Grande parte dessas violências cometidas contra os “infantis” dizem respeito ao exercício do poder de pessoas adultas sobre as crianças. Desse modo, esse tipo de relação configura a necessidade do adulto em se olhar no espelho e ver uma criança como ele, numa combinação de autoafirmação, realização e superiorização perante um ser considerado inferior (CORAZZA, 2002). A autora continua explicando:

A partir dessa junção entre identidade-dependente e necessidade-de-adultização, o infantil foi criado como uma identidade natimorta, isto é, como uma identidade que já nasceu morta, ou que, vindo à luz com sinais de vida, logo morreu. Uma morte tão explícita que o prometido Mundo Infantil da Modernidade, por efeitos da própria identidade que o habitava, acabou se produzindo como o Mundo Adulto. Assim, não deve surpreender que a figura do infantil-adulto de hoje, que nos causa tanto pânico, seja apenas o atual episódio de uma série de submissões, dominações e insuportabilidades da diferença infantil bem mais antigas do que nós. Não é de se espantar que o infantil venha sendo, há séculos, adultizado, justamente pelo tipo de subjetivação que lhe objetivou como um sujeito carente, primitivo, secundário, incompetente, ignorante, incapaz, irracional, amoral (CORAZZA, 2002, p. 198).

A autora destaca em “O que faremos com o que fizemos da infância?”, título de um dos capítulos do livro acima referido, sobre a

seguinte questão: o que nós, adultos e adultas, faremos para reparar tanta crueldade, maus-tratos, massacres, violências física, sexual e verbal, descaso e abandono que cometemos contra as crianças?

Para Sarmiento e Marchi (2008), é preciso uma análise para além da afirmação de que a infância nunca tenha existido, pois:

Actualmente, entre os especialistas, tornou-se lugar comum falar de “crise social da infância”. Uma crise que se dá no nível cultural ou representacional (Buckingham, 2002; Prout, 2005) e que tem como maior indício a polémica tese do seu “desaparecimento” (Postman, 1999). Ao contrário do que os anunciadores do “fim da infância” sugerem, no entanto, entendemos que o que está desaparecendo ou sofrendo um grande processo de transformação é um determinado “modelo” de infância/criança. [...] A infância teve sempre sua institucionalização “perturbada” por dois grandes “tipos” de problemas mais comumente associados à infância pobre: os que podemos chamar de “pedagógicos” e que tem no chamado “fracasso” ou “insucesso” escolar a sua mais definida expressão (ainda que ideologicamente camuflada na ideia socialmente aceita de meritocracia); e os problemas relacionados ao comportamento “desajustado” ou “desviante” da criança pobre na família e/ou na comunidade e que tem na chamada “delinquência juvenil” a sua face mais expressiva. Se considerarmos a infância, como é consenso entre os seus historiadores, como uma fase da vida que se caracteriza, entre outras coisas, pelo afastamento do mercado de trabalho e das ruas, veremos que, no que diz respeito à infância pobre, este “afastamento” do “mundo adulto”, em prol de uma suposta proteção das crianças, é antes excepção do que condição de vida das crianças em contextos de pobreza em todo o mundo (SARMENTO e MARCHI, 2008, p. 107).

Sarmiento e Marchi (2017) atentam-nos para infância normatizada³, ou seja, o modelo de infância que corresponde à hegemonia ideológica e cultural dos países do “Norte Global”, que exclui e coloca à margem às outras infâncias, as crianças dos países

³ Sarmiento e Marchi (2017) analisam a Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças (CDC), de 1989, e tratam, a partir de uma perspectiva crítica, os direitos das crianças e a norma da infância que coloca à margem às outras infâncias.

pobres do “Sul Global”, que são o grupo social mais afetado pelo capitalismo e globalização e os impactos deste processo em suas vidas: as desigualdades sociais, a extrema pobreza, diferentes formas de violências e exploração humana, guerras, desemprego e catástrofes ambientais. Assim, os documentos legais que são elaborados para a garantia dos direitos das crianças têm como norma determinada infância que se configura como sendo universal e exclui as infâncias “anormais” que não correspondem a essa normativa.

Muitos são os embates sobre a existência ou não da infância, contudo, também é preciso nos atentarmos para a forte influência que apresentam os conceitos, uma vez que orientam posicionamentos e práticas em relação às crianças. Javeau (2005) traz a discussão sobre o uso dos termos criança, infância e crianças, como constituintes de campos semânticos específicos que, por sua vez, são construídos com base em posturas teóricas e epistemológicas, enfatizando o uso de metodologias consideradas apropriadas no tratamento de determinado objeto de estudo.

Segundo o autor, o termo criança tem um de seus campos semânticos baseado na Psicologia Comportamental, a qual tem como um dos seus princípios o discurso das fases do desenvolvimento da criança, sendo os indivíduos considerados em termos universais, sem levar em conta, portanto, os seus contextos sociais e culturais específicos. O indivíduo é visto em constante desenvolvimento, seguido por etapas, de modo que a criança é entendida como um ser que ainda está por se desenvolver.

O segundo campo semântico apresentado pelo autor tem seu paradigma apoiado em uma perspectiva demográfica e econômica, correlacionada à sucessão das faixas etárias: infância, adolescência, idade adulta, terceira idade etc.

Finalmente, um terceiro campo semântico, que é propriamente antropológico ou socioantropológico, considera as crianças indivíduos reagrupados, situados em determinado tempo e espaço e vistos como atores ativos na construção de sua cultura e linguagem.

Os estudos teóricos atuais, provindos da História, Filosofia, Sociologia, Antropologia e até mesmo da Psicologia, apresentam posições distintas quanto à forma como compreendem e conceituam os processos de “construção social e cultural” das identidades, das práticas sociais e de seus aspectos simbólicos. A Sociologia da

Infância contrapõe-se às análises de cunho meramente biológico, psicológico ou desenvolvimentista.

Algumas perspectivas colocam em questão a assertiva de que os indivíduos possam ser considerados agentes na construção de suas identidades e da realidade social. Assim, a prática social é compreendida como “sobredeterminada” pelos saberes e culturas dominantes, desqualificando a possibilidade de que os sujeitos possam ser produtores de conhecimento. Ao contrário dessas teorias, a Sociologia da Infância reconhece a criança como agente social e construtora da cultura e da história. Sobre isso, Sarmiento (2005) afirma:

As culturas da infância são resultantes da convergência desigual de factores que se localizam, numa primeira instância, nas relações sociais globalmente consideradas e, numa segunda instância, nas relações inter e intrageracionais. Essa convergência ocorre na acção concreta de cada criança, nas condições sociais (estruturais e simbólicas) que produzem a possibilidade da sua constituição como sujeito e actor social (SARMENTO, 2005, p. 373).

Nesse sentido, pode-se afirmar que o principal questionamento proposto pela Sociologia da Infância é em relação ao modo como, historicamente, as crianças não são vistas como agentes da ação social, em contraposição, defende a compreensão das crianças como sujeitos envolvidos na produção da cultura, história e identidade.

A Sociologia da Infância destaca também as especificidades geracionais dos sujeitos, divergindo da naturalização dos comportamentos e desenvolvimento humano, explicado por fases ou estágios, sob um viés universalista, determinista ou essencialista. As crianças são pertencentes a um grupo geracional que apresenta suas peculiaridades culturais, são sujeitos de direitos e de voz como qualquer outro grupo social, esse estatuto é essencial para a visibilidade das crianças, e o outro é a diversidade da infância, em contraposição ao modelo normativo da infância que coloca à margem as crianças que não correspondem à hegemonia simbólica e estrutural, principalmente dos países de matriz ocidental eurocêntrica.

Também é importante destacar a postura de Sarmiento (2005) em relação ao fato de que o reconhecimento das representações próprias da infância e consideração de suas especificidades, em diferentes contextos, oportunizam a capacidade própria de entendimento e a busca de maior compreensão da sociedade como um todo.

Algumas considerações

Sem a pretensão de finalizar este trabalho respondendo objetivamente à pergunta inicial “o que faremos com o que fizemos da infância?”, o que se propõe é a abertura para outros questionamentos que sirvam para orientar rumo a um caminho seguro para a solução de problemas relacionados à infância e às crianças.

Crianças invisíveis (2006) é um conjunto de obras que abala nossas concepções e nos tira de certo modo da nossa zona de conforto. A mídia de um modo geral e, em especial, os jornais com suas notícias trágicas acabam por nos anestésiar e, por um momento, nos transmitem a sensação de que é normal em algumas regiões do planeta ocorrer guerras e genocídios. As crianças são, como abordaram os sete curtas-metragens, vítimas de uma sociedade incapaz de enxergá-las, ouvi-las e respeitá-las.

Os adultos se iludem ao achar que “garantem” os direitos das crianças, pois acreditam que as fazem um favor. Na verdade, sentem-se numa posição de superioridade ao acolhê-las. Há um “pseudo sentimento de igualdade” dos adultos para com as crianças, principalmente no que se refere à agenda social. Tomás e Soares (2004) discutem a invisibilidade das crianças nos debates sobre a globalização, dificultando as possibilidades de propor políticas na defesa de seus direitos como grupo social. Diante do exposto, cabe aqui outra pergunta: conseguimos nos despir de nossa vaidade e da crença de “donos da verdade” e de “seres plenos e já desenvolvidos” para, realmente, lutarmos pela participação das crianças na sociedade?

Outra questão que se destaca no filme *Crianças invisíveis* (2006) é a pluralidade de infâncias que é atravessada pelo advento da sociedade contemporânea e globalizada. Como já exposto:

O debate sobre a normatividade da infância é crucial para impedir que, nos planos teórico e social, crianças sejam excluídas da condição da infância, assim como para compreender como a desconsideração da diversidade de infâncias limita o escopo e a capacidade analítica dos estudos da infância e para compreender mudanças em curso na relação entre adultos e crianças nas dimensões política, educativa, cultural e internacional (MARCHI e SARMENTO, 2017, p. 951).

Considera-se que compreender as crianças enquanto sujeitos de direitos e de participação é considerar a diversidade da infância e a garantia de direitos às crianças que estão excluídas socialmente, o que significa inclui-las como agentes sociais nas políticas da/para infância, localizá-las como constituintes e produtoras de conhecimentos, cultura e identidade. Entende-se que, mesmo conscientizados de que não há neutralidade no tratamento dessas vozes, talvez, seria o primeiro e importante passo para nos conscientizarmos sobre “o que faremos com o que fizemos da infância”.

Referências

- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- CARVALHO, M. M. C. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: Freitas, M. C. (Org). **História social da criança no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 269-288.
- CORAZZA, S. M. **Infância & educação: era uma vez... quer que conte outra vez?** Petrópolis: Vozes, 2002.
- CRIANÇAS INVISÍVEIS; Diretores: Mehdi Charef, Emir Kusturica, Spike Lee, Kátia Lund, Jordan Scott, Ridley Scott, Stefano Veneruso, John Woo. França, Itália: MK Film Productions, Rai Cinemafiction, 2005. 1 DVD (116 min.).
- FLORES, M. A.; COUTINHO, C.; LENCASTRE, J. A. (Org.) **Desdobramentos para uma infância que fala: algumas considerações a partir do filme “crianças invisíveis”**. In: Atas do congresso

“Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem”, organizado no âmbito da International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT) e do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC). Braga: CIEC, UMinho, 2014.

FREITAS, M. C. Para uma sociologia histórica da infância no Brasil. In: Freitas, M. C. (Org.) **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 9-16.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância**: da Idade Média à época contemporânea no ocidente. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JAVEAU, C. Criança, infância(s), criança(s): que objetivo dar a uma ciência social da infância? **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 379-389, 2005.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogação a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago., 2005.

_____; MARCHI, R. C. Radicalização da infância na segunda modernidade: para uma Sociologia da Infância crítica. **Configurações**. v. 4, p. 91-113, 2008.

_____; MARCHI, R. C. Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 141, p. 951-964, out.-dez., 2017.

SOARES, N. F.; TOMÁS, C. O cosmopolitismo infantil: uma causa (sociológica) justa.

Congresso Português de Sociologia, n. 5., p. 1-12, 2004. Disponível em:

<<cedic.iec.uminho.pt/textos_de_trabalho/textos/artigocongressoaps.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2008.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Infância, escola e pobreza**: ficção e realidade. Campinas: Autores Associados (Coleção Educação Contemporânea), 2002.

MAGISTÉRIO E IMAGINÁRIOS DE TELESPECTADORES DA SÉRIE DE TV “SEGUNDA CHAMADA”

RIBEIRO, Matheus Santana (UFS)¹

Introdução

Os meios de comunicação televisivos sempre tiveram interesses em produzir conteúdos audiovisuais que tenham professores como personagens. A partir da imagem, que é um forte alicerce na construção do imaginário social, essas obras consolidam ideologias em discursos que reclamam sentidos tanto visualmente como verbalmente.

Nessa perspectiva, tem-se a série de TV “Segunda Chamada”, transmitida pela Rede Globo de Televisão e disponibilizada no serviço de streaming da própria emissora, o Globoplay. A narrativa da primeira temporada envolve cinco professores da rede estadual de São Paulo, que lecionam as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Arte e História em uma escola com a modalidade EJA (Ensino de Jovens e Adultos). Os alunos que compõem a narrativa dessa temporada são compostos por aqueles que não concluíram na idade “certa” o ensino fundamental ou médio, e que retornaram à escola com esse objetivo.

Partindo dos princípios e procedimentos da Análise de Discurso de origem francesa, vide Orlandi (2020), Pêcheux (1997a, 1997b), nosso *corpus* consiste em três comentários publicados por telespectadores no site Banco de Séries. Nesse site é possível compartilhar seu comentário por episódio e receber interações virtuais por meio de *emojis* na própria plataforma de outros telespectadores que reagem ao seu comentário, assim como a plataforma filtra os comentários, através da maior quantidade de engajamento de outros usuários. Logo, escolhemos os que tiveram maior votação, no entendimento de refletir a maior possibilidade virtualmente de estabelecimento de sentidos entre o autor do comentário para com os que também assistiram ao episódio.

¹ Mestrando no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL-UFS). E-mail: matheussr92@gmail.com

Assim, este artigo propõe por começar a discutir a articulação da televisão, enquanto mídia, com a educação, para em seguida possamos apresentar e discutir a noção de discurso para Análise de Discurso (AD), para em seguida analisar as materialidades discursivas e analisar os sentidos dos telespectadores acerca do imaginário da profissão de professor.

Televisão e Educação

Começar a discutir a presença da televisão nas práticas sociais, depois de anos de sua consolidação na sociedade, não parece ser uma tarefa inovadora. No entanto, o objetivo desta seção parte da concepção de tratar a televisão a partir da sua invenção técnica até se tornar mídia, ou seja, “a partir do momento que ela [a televisão] é apropriada pelos usos mais ou menos específicos do meio” (JOST, 2007, p. 40).

Atualmente a TV consegue seu status de mídia por ter características bem delineadas na sua função de divindade e desejo. Ela consegue, respectivamente, estar em vários lugares ao mesmo tempo e também “penetrar na cabeça” dos sujeitos sociais, através da abordagem do cotidiano. Assim, precisamos nos interrogar o que seria a televisão? O que a constitui de fato uma mídia?

Pela separação simbólica na palavra (tele)visão, já conseguimos obter muitas provocações da constituição dessa mídia. Desde os primórdios, o ser humano tem uma visão pré-midiática na forma de um desejo de ver à distância, de olhar e saber o que está acontecendo paralelamente em outros lugares, além do que está no agora. Além disso, já estava no imaginário das pessoas, antes mesmo que o próprio cinema, a questão da simultaneidade, o de assistir algo ao vivo. O que antes estava presente, como afirma Jost (2007), em livros de ficção científica, se transformou, com o desenvolvimento da televisão, a se materializar em conteúdos audiovisuais. Logo, a mídia televisiva é capaz de transmitir e dar vida e cores a um espetáculo que reúne o público que evidentemente não é homogêneo.

Assim, a televisão é “o que se poderia chamar de intermedia: longe de se afirmar como uma mídia independente, com propriedades únicas e insubstituíveis, ela faz a síntese de técnicas e de espetáculos já existentes” (JOST, 2007, p. 46). Além disso, há toda

uma linguagem televisual que potencializa a TV a se tornar mídia. Assistir algum programa televisivo requer uma participação e engajamento de todo o ser social, haja vista que eventualmente a ficção é aquele que fala de mim. E diferentemente do cinema, a TV requer menos atenção, já que a mídia conseguiu se adaptar além do mero aparelho na sala e sim a “participar” e “falar” com quem assiste qualquer programa, principalmente os que são ao vivo.

Dessa forma, o ponto de intersecção entre televisão e educação reside também na abordagem

desse meio de comunicação como mídia, que para Setton (2010, p. 9), a TV faria parte na medida em que “é responsável pela produção de uma série de informações e valores que ajudam os indivíduos a organizar suas vidas e suas ideias”. Logo, a TV seria um agente de socialização da informação, que assim como a família, religião e escola, por exemplo, constituem referências identitárias. Para a autora, os paralelos da TV como mídia, quando essa não tem o monopólio das informações e tampouco sabe sua intenção, suas ideias e projetos irão ser aceitos e consumidos pela audiência. Assim, educação e televisão formam consistentes elos a partir da “comunicação de sentidos e valores” (SETTON, 2010, p. 10).

Fisher (2011) agrega ainda mais a discussão da televisão como mídia, sublinhando a veiculação e a sua construção, evidenciando a necessidade da junção entre educação e televisão: “a importância social e política de nos determos sobre esse objeto [...], a linguagem particular da TV e o modo pelo qual são construídos os produtos televisivos que todos os dias consumimos, a partir de elementos como sons, imagens, textos, diálogos, planos e assim por diante.” (FISHER, 2001, p. 18). A referida autora defende a ideia de abordar conteúdos televisivos midiáticos como uma ação de “desmanchar os materiais televisivos”, isto é, considerando que não se separa forma e conteúdo, emissor e receptor, imagem e ideia, meio e mensagem. Nas palavras dela:

penso que o trabalho pedagógico se insere justamente aí: como exercício de selecionar determinados objetos [...] e de

transformá-los em documentos para fruição, investigação e pensamento, retirando-os por instantes daquele conjunto de objetos que olhamos “quase sem olhar” (FISHER, 2011, p. 19).

Nessa perspectiva, Payer (2005) vem a completar Fisher (2011) associando a mídia com a proliferação das linguagens e seus desdobramentos nas relações educativas. Para a autora, a TV enquanto mídia seria como um texto fundador, e essencialmente mercadológico, isto é, passível de ideologia. Há ainda a questão de que é necessário ensinar aos alunos a dominar as múltiplas linguagens que a mídia por ventura tem como característica, no entanto, essa ação contribui para o discurso do mercado, o qual seleciona quem está preparado para ele, já que ela está

chamando a atenção no campo da educação [...] a observar se, e como estamos embarcando nas evidências criadas pelos enunciados mercadológicos, ao invés de nos relacionarmos [...] oferecendo-lhes alguma resistência criativa, algum distanciamento, discernindo, propondo, na condução e renovação das nossas práticas cotidianas (PAYER, 2005, p. 23).

Muito embora neste artigo não venhamos utilizar pedagogicamente a série de TV em sala de aula, e nem muito menos envolver os alunos nessa análise, no entanto, queremos tencionar com elementos do campo da Educação o que outrora foi discutido nesta seção de forma implícita: a questão da representação. Considerando a TV como uma mídia, até que ponto e por que eventualmente os professores estão sendo representados em seus produtos audiovisuais? E de que modo essas representações² implicam em imaginários para o magistério? Para isso, é importante uma análise transversal com os procedimentos teóricos e metodológicos da Análise de Discurso (AD), como iremos expor na próxima seção.

² Entendemos “representação”, pela ótica discursiva, como um paralelo a um termo da Análise de Discurso denominado “condições de produções”, que implica “o que é material (a língua sujeita a equívoco e a historicidade), o que é institucional (a formação social em sua ordem) e o mecanismo imaginário” (ORLANDI, 2020, p. 38).

Análise de Discurso (AD): Memória, Discurso e Ideologia

A Análise de Discurso (AD) de origem francesa tem como o objeto de estudo o discurso. Segundo Orlandi (2020, p. 15), “o discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem”, e podemos completá-la com o que Fernandes (2007, p. 12) afirma, isto é, que o “discurso implica uma exterioridade à língua, encontra-se no social e envolve questões de natureza não estritamente linguística. Referimo-nos a aspectos sociais e ideológicos impregnados nas palavras quando elas são pronunciadas.”

As duas definições se complementam, uma vez que evidenciam justamente os três elementos que fazem parte dos procedimentos metodológicos da AD enquanto disciplina de entremeio: a memória, o sujeito e a ideologia.

Para a AD, não há preocupação em citar datas ou momentos específicos históricos como meramente representação do passado, mas sim como a história está intrínseca à memória, pois como afirma Indursky (2011, p. 256) “a memória de que se ocupa a AD não é de natureza cognitiva, nem psicologizante. A memória, neste domínio de conhecimento, é social. E é a noção de regularização que dá conta desta memória”. Ademais, Payer (2005) é enfática no porquê da abordagem da memória:

Levar em conta a memória não significa [...] nos atermos aos sentidos do passado. Implica [...] criar condições para se instaurarem, ou não se impedirem, deslocamentos de sentidos nos discursos já cristalizados, deslocamentos que se dão a partir do que faz sentido para os sujeitos implicados, de acordo com as suas condições de produção. Considerar a memória é assim considerar o lugar do outro (PAYER, 2005, p. 24-25).

Portanto, a partir da consideração da memória, devemos pontuar a constituição do sujeito para AD como sujeito discursivo e ideológico, isto é, “constituído na inter-relação social, não é o centro de seu dizer, em sua voz, um conjunto de outras vozes, heterogêneas, se manifestam” (FERNANDES, 2007, p. 20), enquanto a ideologia é compreendida como “uma concepção de mundo do sujeito inscrito em determinado grupo social em uma circunstância histórica” (FERNANDES, 2007, p. 19).

Assim, diante dessa sucinta descrição da Análise de Discurso (AD), o ponto de intersecção entre ela e o discurso midiático televisivo reside na consideração que o mesmo, aqui à luz da AD, é uma produção, um processo social, e há condições de produções. Em um dos estudos de Dela-Silva (2004), a autora considera a evidência disso afirmando que “a compreensão do discurso televisivo [...] passa não apenas pela consideração da linguagem verbal empregada, mas também pela memória da televisão e da sociedade” (DELA-SILVA, 2004, p. 34). Além disso, Dela-Silva (2008) ainda destaca que os imbricados processos de construção de sentidos do discurso televisivo

não se produzem nas palavras de forma isolada, mas segundo condições específicas de produção discursiva, que incluem o sujeito, o contexto imediato em que ocorre a enunciação e os contextos sócio-histórico e ideológico, constitutivos do sujeito e do discurso (DELA-SILVA, 2008, p. 11).

A TV enquanto mídia “pode fazer ver e fazer crer no que faz ver” (BOURDIEU, 1997, p. 28). A ação de análise de comentários dos telespectadores de uma série de TV, aqui considerada como um produto da grande mídia TV, sob a ótica dos procedimentos teóricos e metodológicos da AD, está subjacente à afirmação de Orlandi (1996) ao dizer que

o analista não só procura compreender como o texto produz sentidos, ele procura determinar que gestos de interpretação trabalham aquela discursividade que é o objeto de sua compreensão. [...] ele procura distinguir que gestos de interpretação estão constituindo os sentidos (e os sujeitos, em suas posições) (ORLANDI, 1996, p. 90).

Logo, não podemos considerar apenas os sentidos que a série de TV significa como imanentes, postos, já que temos todo um sistema complexo de produção midiática envolvendo ideologias. Para Bucci e Kehl (2004), a produção televisiva é na realidade uma “videologia”, isto é, a união entre o vídeo e mitos, haja vista que “a comunicação e mesmo a linguagem passam a necessitar o suporte das imagens num grau que não se registrou em outro período. Os

mitos, hoje, são mitos olhados. É pura videologia.” (BUCCI; KEHL, 2004, p. 16). Para Jost (2011, p. 42) a sedução que uma série de TV provoca em quem a assiste “não é [...] [em] encontrar a cópia exata do nosso mundo, mas, sim, e sobretudo identificar um modo de narração, um discurso, com o qual ele está habituado”.

Deste modo, a TV enquanto uma produtora audiovisual faz especialmente uso da imagem como um dos principais elementos semióticos para conseguir atenção na receptividade dos mesmos. Quando assistimos a uma série de TV, vemos várias fotografias em movimento compondo uma cena, e nessa perspectiva precisamos voltar à Payer (2005) para considerarmos a relação essencial entre sujeito, mídia e mercado, sob a conjunção da linguagem e sociedade contemporânea, a partir de suas três considerações acerca da mídia. Na primeira, ela volta-se ao texto da mídia e afirma que ele “em suas novas formas proporcionadas pelo desenvolvimento da tecnologia, e sobretudo da imagem, opera efeitos com especial força pragmática sobre o indivíduo” (PAYER, 2005, p. 16). Em seguida, a autora nos lembra como a presença de uma mídia está cada vez mais coesa no cenário contemporâneo, que perpassa tanto o público como o privado, como se assim tivesse uma espécie de onipresença. Por fim, Payer (2005) coaduna essas duas interpretações para considerar a relação direta da mídia com ideologia:

A mídia pode ser assim considerada como o Texto fundamental do Mercado na medida em que se compreende texto como a *forma material* do discurso, como propõe E. Orlandi (2001), como o lugar material em que a relação entre língua e ideologia produz seus efeitos, uma vez que, conforme a autora, “a ordem do discurso se materializa na estruturação do texto” (2001 : 89), e ele é “o lugar da relação com a representação física da linguagem, onde ela é som, letra, espaço, dimensão direcionada, tamanho – material bruto -, mas é sobretudo espaço signifiante (idem)” (PRAYER, 2005, p. 16, grifos da autora).

Por fim, como “o social para a AD não é correlato, ele é constitutivo” (ORLANDI, 1996, p. 27), devemos, portanto, nos afastar da ideia da TV como meramente uma transportadora de conteúdo, pois esse pensamento segundo Bucci (2004) vai de encontro com a

função da TV como meio de comunicação, que é justamente de constituir e conformar o espaço público, o social.

Magistério e Imaginários de Telespectadores da série “Segunda Chamada”

Baseada na peça teatral do dramaturgo Jô Bilac, a série de TV “Segunda Chamada” é uma produção de Isabela Bellenzani, tendo na narrativa da sua primeira temporada o desenvolvimento de quatro núcleos principais que estão relacionados a articulação entre a vida pessoal e profissional de quatro professores das disciplinas curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Arte e História. A história se desenvolve principalmente na Escola Estadual Carolina Maria de Jesus, localizada no bairro de Pinheiros no Estado de São Paulo, e que na ficção fica, entre duas comunidades carentes as quais não foram nomeadas, durante os desdobramentos da história.

Selecionamos três comentários de telespectadores que foram os mais votados nas páginas dos episódios 1, 5, e 11 no site do Banco de Séries, site dedicado a compartilhamento de opiniões de telespectadores sobre os episódios assistidos por eles. Transformamos suas enunciações em sequências discursivas (SD1, SD2 e SD3) e faremos a análise delas, através dos princípios e procedimentos metodológicos da Análise de Discurso, comentadas e discutidas na seção anterior.

SD1: “essa é a situação diária de inúmeras escolas públicas pelo brasil, não só em EJAs no âmbito básico ao médio. em questão de infraestrutura, áreas de risco, violências, é um desmonte diário da educação e desamparo de alunos, que como na cena do leite, frequentam a escola como uma forma de resiliência a brutalidade da vida, da vulnerabilidade, indo muitas vezes pra ter um direito a alimentação. e o professor é ser consciente de tudo isso mas ainda lutar pela sobrevivência do ambiente escolar e do aluno. “eles podem desistir da escola, eu não desisto deles” fiquei surpreso em como a globo acertou nessa série, é pedir que tenha bastante visibilidade mesmo, porque o cuidado adequado estão tendo. e o papel que algo assim representa na tv aberta é o impacto de conscientização do

valor do ensino público, algo desdenhado e tratado como esmola por uns e não valorizado por outros.³

SD2: “As pessoas precisam entender que um professor nunca é SÓ um professor. Ele precisa ser psicólogo, precisa ser socorrista, precisa ser segurança, precisa ser amigo e as vezes precisa ser até pai/mãe. E apesar de todas as pauladas do sistema, sempre vai trabalhar com a cabeça erguida!!!”⁴

SD3: “Paulo Freire sendo citado. Que hinooooooooo!!! Essa série toda foi muito fantástica. É a Sob Pressão da educação. Amei a Linn cantando no final e todo mundo se juntando, meus Deussss. <3”⁵

Ao começarmos a nossa análise, interpretamos como há um elemento discursivo que atravessa todas as sequências discursivas: o imaginário do magistério. Como bem empreendeu Pêcheux (1997b), a comunicação não é uma relação dada, isto é, não é um caminho que envolve estaticamente uma mensagem de um referente para um receptor. É muito além disso, na visão discursiva. O que o teórico francês evidencia é que para que haver a dita comunicação, há que se ter um estabelecimento de sentidos entre os sujeitos, e esse estabelecimento envolve necessariamente a memória (história) e a ideologia, para que possamos então ter as formações imaginárias, que todo sujeito ocupa uma posição em determinada história. Dessa forma, é necessário no processo discursivo “verificar a ligação entre *as relações de força* (exteriores à situação do discurso) e *as relações de sentido* que se manifestam [...], colocando sistematicamente em evidência as *variações de dominância* [...]” (PÊCHEUX, 2018, p. 86, grifos do autor).

Quando visualizamos e interpretamos o comentário, na SD1, que a série de TV representa “*a situação diária de inúmeras escolas públicas pelo brasil*” temos que a educação é um campo aquém do da

³ Comentário no episódio 01. Disponível em <https://bancodeseries.com.br/index.php?action=se&serieid=17288&episod=1&pag=top&type=#collapse7912460>

⁴ Comentário no episódio 05. Disponível em <https://bancodeseries.com.br/index.php?action=se&serieid=17288&episod=5&pag=top&type=#collapse7966488>

⁵ Comentário no episódio 11. Disponível em <https://bancodeseries.com.br/index.php?action=se&serieid=17288&episod=11&pag=top&type=#collapse8083516>

reflexão e prática pedagógica, para abarcar uma memória atual e estratificado do contexto brasileiro, o que fundamentalmente não coloca em análise sentidos para a memória da educação brasileira. Apesar de tensionar educação e política, ainda na SD1, o professor é o arquétipo preferido tanto no discurso televisivo, como no imaginário dos telespectadores, para ser o herói da educação, haja vista que o professor “*consciente de tudo isso mas ainda lutar pela sobrevivência do ambiente escolar e do aluno*”. Isto é, a degradação (política) da educação tem que ganhar seu herói para que se opere o desejo do imaginário do magistério: o aniquilamento da memória da profissão e sua função social de professor. Muito evidente também no processo discursivo visual da série de TV ao longo dos seus onze episódios.

Luta como em “*lutar pela sobrevivência do ambiente escolar e do aluno*” que não há uma convergência para a luta e o fortalecimento político da profissão e errigencimento da qualidade ética da educação, mas em detrimento disso, advém a missão missionária, e heroica em “salvar” alunos e o sistema educacional, isto é, professor no imaginário é reduzido a uma imagem do capital, que opera para resolver os grandes problemas educacionais.

Dessa forma, interpretamos essa potencialização do arquétipo do herói ao professor em mais uma passagem da SD1, e em mais duas que estão nas próximas sequências discursivas. Na SD1, temos que “*eles podem desistir da escola, eu não desisto deles*”, quando o próprio telespectador seleciona do episódio por completo, um trecho que reclama sentido a si acerca do magistério, e que sabemos que há um sujeito indeterminado na Língua Portuguesa, podendo abrir para várias interpretações possíveis com relação a quem realmente tanto o personagem, como o telespectador, está querendo evidenciar com “eles”. Será os professores? Será o governo? Será os que fazem parte do sistema? Um campo aparente de opacidade da linguagem, mas a interpretação ideológica nos remete a sentidos ideológicos nesse discurso.

Em virtude de uma precisão do tempo de lançamento da série, no ano de 2019, percebemos como o discurso articular-se mais consistente com a memória estratificada do magistério. Sabemos como a presença imaginária do professor Paulo Freire no estabelecimento de sentido para a educação brasileira, e podemos perceber a relação disso com a evidência da enunciação e

comemoração do telespectador na SD3, por meio da gíria e o excesso de exclamações *“Paulo Freire sendo citado. Que hinooooooooo!!!”*. Assim, a série de TV sabe operar os sentidos ideológicos, por meio da memória da educação, no entanto, seletiva e engrenhada em um discurso que coloca a educação tanto como *“sofrimento”* quanto *“salvação”*. O acesso à memória também é evidente na relação da série *“Segunda Chamada”*, com outra da mesma emissora *“Sob Pressão”*, que mostra as tensões da saúde pública brasileira em um hospital público, e que ganha mais sentido na SD1, quando outro telespectador evidencia que *“a globo acertou nessa série”*, uma vez que *“algo assim representa na tv aberta é o impacto de conscientização do valor do ensino público”*. É o estabelecimento do sentido de professor calcificado em um significado posto, muito distante de uma visão discursiva, na perspectiva da AD. Percorre uma significância no discurso do telespectador para um professor que tem visibilidade (na TV aberta, gratuita e de fácil acesso, de maior público), com o mito da profissão: amparo e salvar alunos e sistema.

É evidente que no magistério não existe prática pedagógica sem uma reflexão, sem um estudo crítico-analítico que busque observar nas superfícies das evidências questionamentos que provoquem mudanças no percurso pedagógico. Atribuir ou extrapolar o significante professor para herói ou qualquer outro que o transforme em uma profissão desvinculada da sua carga social e política é mudar para o herói fantasioso, isto é, está no discurso, mas não está nas práticas, nas ações, é a criação ideológica de um profissional assujeitado na homogeneidade. É, sobretudo, naturalizar uma competência ilusória, inatingível, doentia, e construtora de espetáculos. Sem reflexão, sem diálogos, mas sobretudo no estanque da memória, estaremos caminhando para professores-espetáculos, que se estabelece na SD2 do telespectador. É necessário que o professor seja tudo *além* da sua função social, pois o professor pode ser tudo, menos realmente professor, como evidencia na digitação em destaque do advérbio *“SÓ”* no comentário do telespectador.

Além disso, e por mais que o professor seja mais do que já desempenha na sua função social, por mais entraves que apareçam, é necessária *“a cabeça erguida”*, pois assim estaríamos de fato presentificando a profissão, isto é, atribuindo uma carga ideológica a ela *“o que é e o que deve ser”* (PÊCHEUX, 1997^a, grifos do autor). É a

desconsideração, como afirma Pereira, Paulino e Franco (2011), que não se nasce professor, na acepção religiosa de vocação, mas essencialmente se torna um professor, haja vista que por mais que tenhamos contato com a docência antes mesmo de nos termos tornados professores, ao se tornar professor pressupõe “certa tarefa, certa *militância*, certa especificidade no seu cumprimento” (FREIRE, 2011, p. 18, grifos do autor).

À guisa de conclusão da análise, e considerando a televisão, na perspectiva discursiva das condições de produções (imaginário, língua, social e histórico), a mesma des-historiza o telespectador (ORLANDI, 2005). Nesse processo de (des)alocar o telespectador, há uma canalização da memória (história) apenas para um estaque, uma homogeneização do fim, como ocorreu com o discurso (e o imaginário) do professor que analisamos. Assim, “a Tevê produz acontecimento *sem* história. A Tevê produz repetição *sem* memória” (ORLANDI, 2005, p. 180).

Considerações Finais

Empreendemos uma análise discursiva dos comentários de telespectadores no site Banco de Séries sobre a série de TV “Segunda Chamada”, a partir dos princípios e procedimentos da Análise de Discurso francesa. Através de discussões e articulações contundentes da televisão como mídia e educação, com os percursos metodológicos fundamentais da Análise de Discurso, pudemos observar como as condições de produção, na esfera midiática, no que tange a língua (equivocos e opacidade), a memória (história), e os sujeitos (telespectadores) evidenciam sentidos ideológicos presentes no imaginário das relações de forças entre esses sujeitos, os que assistem e os que produzem.

Referências

BUCCI, Eugênio; KEHL, Maria Rita. **Videologias: ensaios sobre a televisão**. São Paulo: Boitempo, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a Televisão, seguido de A influência do jornalismo e Os Jogos Olímpicos**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1997.

DELA-SILVA, Silmara Cristina. **A realidade-ficção do discurso televisivo**. 2004. 144 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2004. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/86583>>. Acesso em: 2 jun. 2021.

DELA-SILVA, Silmara Cristina. **O acontecimento discursivo da televisão no Brasil: a imprensa na constituição da TV como grande mídia**. 2008. 225 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/271055>. Acesso em: 2 jun. 2021.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. São Carlos: Claraluz, 2007.

FISHER, Rosa María Bueno. **Televisão & Educação: fruir e pensar a TV**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

KEHL, Maria Rita. Visibilidade e espetáculo. In: BUCCI, Eugênio; KEHL, Maria Rita. **Videologias: ensaios sobre televisão**. São Paulo: Boitempo, 2004, p. 141-161.

INDURSKY, Freda. A memória na cena do discurso. In: INDURSKY, Freda; MITTMANN, Solange; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Orgs.). **Memória e história na/da análise do discurso**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 250-276.

JOST, François. **Compreender a Televisão**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

JOST, François. **Do que as séries americanas são sintoma?** Porto Alegre: Sulina, 2011.

PAYER, Maria Onice. Linguagem e sociedade contemporânea. Sujeito, mídia e mercado. **Revista Rua (UNICAMP)**, Campinas - SP, v. XI, p. 9-26, 2005.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997a.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997b, p. 59-158.

PEREIRA, Marcelo Ricardo; PAULINO, Bárbara Oliveira; FRANCO, Raquel Braga. **Acabou a autoridade? Professor, subjetividade e sintoma**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço Editora, 2011.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Texto:** formulação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2ª ed., 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso. Princípios e procedimentos.** 3. ed. Campinas: Pontes, 2020.

SETTON, Maria da Graça. **Mídia e Educação.** São Paulo: Contexto, 2010.

A PERCEPÇÃO SUBJETIVA E POÉTICA COMO PARTE DO PROCESSO DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL

MEDEIROS, Denise Ouriques (UFSC)¹
SOUZA, Richard Perassi Luis de (UFSC)²
VANZIN, Tarcísio (UFSC)³

A cidade das pessoas

Os espaços urbanos podem ser privilegiados pelos benefícios decorrentes das tecnologias disponíveis e da promoção da participação por iniciativas que também são educativas. Os cidadãos aperfeiçoam suas inter-relações e suas relações com a cidade em conectividade cada vez maior. Com isso, ampliam-se as ações em prol da criação e manutenção de espaços públicos úteis e verdadeiramente democráticos, sem que se deixem de lado os espaços já impostos pelo poder, mesmo que seja preponderantemente manifestos pelo poder financeiro.

Assim, o trabalho inovador que investe no capital intelectual e na educação é articulado aos processos criativos em geral e aos artísticos em particular, sendo isso fundamental na dinâmica da atualidade. Prova disso são as diversas manifestações de convergência em prol do convívio comunitário, mesmo em grandes cidades. Nesse contexto, o conceito de criação compartilhada, ou criada em cooperação, emerge em meio a um cenário repleto de possibilidades. De pequenos a grandes grupos, pessoas de diferentes níveis sociais, culturais, étnicos, religiosos etc. encontram-se para delinear estratégias em defesa de interesses comuns, sempre movidas pela possibilidade de melhora nos espaços de convívio urbanos.

Para Márquez (2011, p. 16), são as pessoas que definem a paisagem, ela é uma construção cultural da sociedade. Esta

¹Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: deniseouriques@yahoo.com.br

²Professor do Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: richardperassi@uol.com.br

³Professor do Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: tvanzin@yahoo.com.br

expressão social, pela classificação da paisagem, exprime as necessidades, desejos e valores que esta sociedade possui.

Algumas dessas propostas são relacionadas à criação de espaços físicos para convívio – com a montagem de equipamentos coletivos de *pallets*; para um trânsito mais humanizado e seguro – especialmente com a criação e ampliação de ciclovias pelas cidades brasileiras; com a organização de espaços de lazer ao ar livre – incluindo palcos para apresentações musicais e de teatro e telões temporários para projeção audiovisual. Outras são voltadas à manutenção ambiental e à promoção da visibilidade da natureza ‘engolida’ pela urbe, com caminhadas guiadas por bairros para a (re)descoberta de nascentes e olhos d’água ou com o uso de drones para acesso visual de áreas em disputa ou onde o ambiente natural corre sério risco. Também há os movimentos de ocupação, mais sensíveis às causas sociais e as campanhas de encontro para atividades de todos os gostos: da meditação à contação de histórias, da instalação de objetos lúdicos à dança.

Em todas elas, emerge a idéia da cidade como um cenário e como um sujeito de interlocução. Nessa cultura de compartilhamento, diversas linguagens conversam. E neste fervilhar, a própria percepção acerca da paisagem e do lugar vem à tona. E todo o processo, desde a percepção ambiental, até a proposição de idéias para uma cidade ideal, é um processo educativo.

O ideal da educação é reproduzir uma ordem social idealmente concebida como perfeita e necessária, através da transmissão, de geração a geração, das crenças, valores e habilidades que tornavam um homem tão mais perfeito quanto mais preparado para viver a cidade a que servia. E nada poderia haver de mais precioso, a um homem livre e educado, do que o próprio saber e a identidade de sábio que ele atribui ao homem. (BRANDÃO, 2007, p. 44)

Para o filósofo Aristóteles, um lugar nunca se define por si mesmo, mas pelas diferenciações relativamente a outros lugares, o que permite a nossa orientação. Parece que sempre há a comparação de um lugar com outros lugares. Mas para Pinto (2008, p. 5), o “espaço necessita ser ocupado e construído para que se consiga identificar e identificar-se, para só então criar memórias e

transformar-se em um lugar”. A apropriação dos lugares está relacionada à sua vivência de um modo diferenciado a cada tempo. Os significados de um lugar não provêm de projetos prontos, mas da história e do conjunto das memórias criadas.

Há as percepções físicas usuais de uma paisagem: como a intensidade e a direção do vento; a projeção da luz nas diferentes estações do ano e mesmo nos períodos do dia e da noite; a umidade do ar e a sensação de frio ou calor; a presença de plantas, o contato com a terra e o tipo de solo ou rochas ou revestimento colocado; os sons que vêm de longe e os de perto; a permeabilidade visual, sonora ou de odores e sua troca com as regiões adjacentes; as texturas das superfícies; a possibilidade de ver além e em amplitude ou de sentir confinamento; a facilidade ou dificuldade em deslocar-se; entre outras. E, além destas, há as percepções ligadas às emoções e aos sentimentos, que se formam em impressões distintas, alocadas na memória de cada indivíduo – podendo ser expressas através de diferentes linguagens. A cidade pode ser narrada enquanto objeto visto de muitos prismas.

O ambiente físico, desde sempre, é fonte de inspiração e forma de expressão para narrativas e representações poéticas em diversas linguagens. Num dado momento, esse ambiente natural – lugar das criações artísticas, por um viés interdisciplinar é de grande valor para produção de conhecimento histórico e cultural, pois combina o olhar do artista sobre a realidade em suas dimensões objetiva e subjetiva, a memória individual e coletiva, além dos processos materiais e simbólicos (AUGUSTO & LUCENA, 2011, p. 1).

Ora, a cidade é um campo rico para a proliferação de manifestações que retratam a cultura de um tempo. O conhecimento, a arte, as crenças, a lei, a moral e os costumes podem ser representados em exaltações, reclamações, desencantos e esperança. A realidade urbana é enfrentamento, nela vivem a harmonia e a tensão entre universos. Essa cultura e a memória é que vão definir a maneira como é designado e entendido o conceito de lugar num dado espectro temporal.

A arquitetura constrói lugares para habitar, mas o caráter específico do lugar é dado pelo modo como o habitamos, pelas relações que estabelecemos e pelas memórias que criamos, por isso o espaço e o tempo nunca podem existir separadamente (PINTO, 2008, p. 11).

É essa relação espaço-tempo que forma as memórias e a história – e isto tudo faz parte também de processo educativo informal que delinea alguns aspectos do processo participativo.

Poesia visual e cidade

O conceito de território é intrinsecamente relacionado à relação de poder que acontece sobre um determinado lugar. A territorialidade é notoriamente vinculada à noção de propriedade que, por vezes, pode estar ‘enviesada’ na percepção de seus habitantes em relação ao que é público e ao que é privado. Esta noção de propriedade também cria equívocos na assimilação dos conceitos de cidadão e de consumidor: é uma das controvérsias da modernidade e do progresso no esquema das estruturas hegemônicas que são típicas da atualidade. Os cidadãos, entidades com direitos e deveres para com essa sociedade, têm praticado sua cidadania com a expressão, em variadas linguagens, do que é significativo em seu dia-a-dia, numa conversa entre a cidade interna e a externa ao seu ente.

Segundo o antropólogo francês Olivier Mongin (JOSÉ CARLOS FERNANDES, 2013), “os pequenos espaços são mais interessantes que os grandes. São a cidade invisível. O que ali acontece pode ajudar a entender o significado de um espaço urbano”. Mas esta compreensão é difícil. As cidades estão em competição, não permitindo o vislumbre do que é primordial. Ele completa: “a alma da cidade não está no cartão postal. Se você não é capaz de imaginar coisas sobre o lugar onde vive, ele simplesmente não existe”.

Nesse ponto entra outra idéia de conexão com a cidade, que vai além da apropriação dos espaços, da comparação, da percepção espacial e da memória: é a imaginação. Com ela, cria-se uma estrutura narrativa da urbe, atrelando características espaciais às sociais e culturais. A representação da realidade tem agora um aspecto

pessoal na imaginação, e cada lugar na cidade pode agora ter um sentido único, próprio e compartilhável também. Para Aristóteles *apud* Cañas (1994, p. 21, tradução livre), o conceito de cidade abre um espaço especial para o poeta, que surge como aquele que conta e retrata os acontecimentos possíveis. Ele dá status de filósofo ao poeta. Aristóteles o percebe como um contador de histórias e afirma que “a arte da poesia é própria de homens de talento ou exaltados”. Greimas (1975, p 11-12) fala sobre o fato poético, chegando à conclusão de que não se pode apenas integrá-lo à teoria geral da literatura, considerando-o como um subconjunto de textos literários, por uma simples razão:

A literatura como discurso autônomo, que comporta em si mesmo as suas próprias leis e sua especificidade intrínseca, é contestada quase unanimemente, e o conceito de ‘literalidade’ que pretendia fundamentá-la é facilmente interpretado como uma conotação sociocultural, variável segundo o tempo e o espaço humanos. Mas não é somente isto. Mesmo aceitando o relativismo cultural e encerrando-nos voluntariamente no europeucentrismo lúcido de nossa tipologia conotativa dos objetos culturais, é-nos difícil escolher critérios suficientemente gerais que permitissem subsumir, sob uma denominação comum, a chamada poesia clássica, susceptível de ser identificada com a versificação, e a concepção romântica e pós-romântica da poeticidade, que é essencialmente a dos conteúdos.

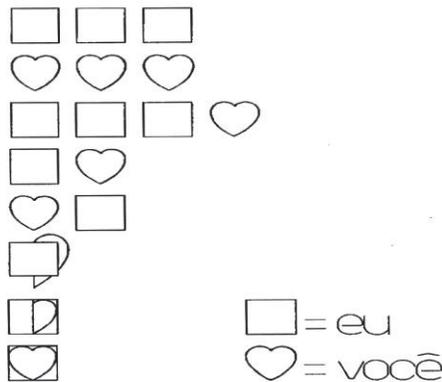
Ainda assim, ele conclui, reflexivo: contudo, a poesia existe! E as pessoas têm a ela uma intuição ingênua, que parece, num primeiro momento, não tocada pela linguagem em que se manifesta: “fala-se muito em cinema e em teatro poéticos e acontece-nos ter sonhos poéticos” (GREIMAS, 1975, p 11-12). Seria, então, possível se pensar, por extensão, que seria poético o que para outras civilizações está atrelado ao sagrado: hinos, rituais cantados, e até textos religiosos ou filosóficos. Assim, então, uma primeira idéia do objeto da semiótica poética se forma: o discurso poético não é coextensivo ao conceito de literatura; ele não está atrelado à linguagem em que é criado; e a sua percepção intuitiva como discurso a um só tempo ‘poético e sagrado’ provém dos resultados de sentido característicos de uma

classe específica dos discursos.

O fato poético, aí, tem uma singularidade que é percebida pela intuição. Ele é reconhecido pelo efeito causado de forma única e não tem obrigação de se enquadrar na tipologia dos discursos. A poesia produz um efeito nos sentidos, mais especificamente com significantes sonoros e visuais. Na materialidade é que o discurso poético embasa sua sacralidade.

Em relação à poesia de significantes de maioria visual, são significativos os poemas semióticos ou ‘sem palavras’ – que podem ser apenas desenhados – ou encaixados na forma de objetos. Pignatari (2005, p. 59) informa que, se as formas utilizadas na poesia visual se explicam por si mesmas, é desnecessário fornecer o dicionário ou a chave léxica do poema: isso acontece nas colagens ou no uso de figuras. Mas para haver diversão usando ‘palavras analógicas’ e novas relações entre elas, então a chave léxica deve ser usada. Ele dá exemplo a esta idéia com um poema sobre ‘eu’ e ‘você’ (Figura 1), que mostra duas formas simples desenhadas que se correlacionam no decorrer da página. Cada uma delas tem uma representatividade e retrata como o ‘eu’ pode conviver com o ‘você’. No canto inferior direito há uma legenda.

Figura 1: Poesia visual



Fonte: Pignatari (2005, p. 60)

Compreendida a maneira como a poesia visual pode ser expressa, essa poesia visual voltada ao mote da cidade deverá manifestar, então, imagens que levem às sensações causadas pela

exploração poética e visual da paisagem urbana. Para Cañas (1994, p. 9-10), aí há a sobreposição de dois campos semânticos, já que a cidade produz o contraste entre a natureza e a artificialidade dos elementos construídos. Para ele, é um dos fenômenos mais admiráveis que “um vocabulário procedente da natureza seja empregado pra expressar metaforicamente a paisagem urbana, o maquinismo, a tecnologia e a vida na cidade: exemplos seriam ‘rios de gente’ para significar multidão e ‘massa’ humana pelas ruas”.

No discurso poético urbano tem lugar um conflito entre uma cidade real e outra irreal (imaginária, simbólica, alegórica). Aqui, tem-se em conta as descrições da cidade como prolongação e projeção do Eu, a construção do mito pessoal da figura do poeta no cenário urbano. Fala-se da cidade das nossas nostalgias, da cidade ideal, onde se projeta o ‘superEu’ (esse Eu que queríamos ser) no cenário (paisagem) da cidade tal como se quiséssemos que fosse esta, ou tal como nós a interpretamos (CAÑAS, 1994, p. 10).

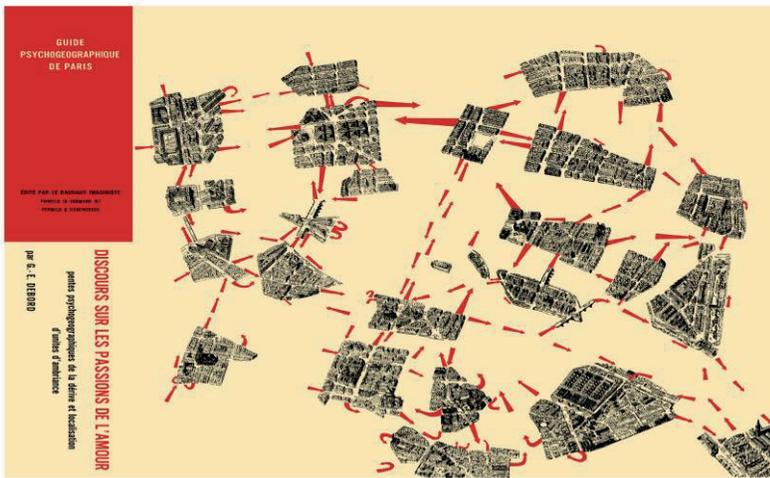
A implantação de um processo de criação-nomeação do mundo pela linguagem consiste no entendimento dos modos de significação da experiência, ou em como ela é traduzida, segundo Pires (2012, p. 86). Isso também pode implicar que a pessoa exerça suas experiências e molde suas memórias tanto na cidade real quanto na cidade simbólica. Parte dessa poética urbana, que é poética do espaço, está relacionada à afetividade do olhar, que também é sentida (ou intuída) pela legibilidade da cidade. Um dos jeitos de ser concretizada é pela caminhabilidade, pela deriva, pelos walkscapes e outros percursos poéticos já vividos pela sociedade industrial por meio da arte dos dadaístas, surrealistas e situacionistas. Estes últimos criaram o tema da psicogeografia, uma forma de cartografia emocional que tem o elemento visual como organizador, por meio da linguagem não verbal.

A cidade, vista como texto a ser decifrado, é um jogo aberto à complexidade. A noção do percurso pela malha urbana pode ser comparada à do percurso pelo texto. Isso leva à ideia de hipertextualidade do contexto urbano, que é constituída por meio de um

processo relacional nas narrativas das suas imagens, cartazes, outdoors, monumentos, textos que murmuram outros textos, que são lidos em relação a outros, engendrando uma realidade sempre móvel, reinventada pelas atividades caminhanças dos cidadãos (PIRES, 2012, p. 117).

A deriva é a errância voluntária pelas ruas de um lugar e tem suas origens no nomadismo. Segundo Leirias (2012, p. 123), é uma tradição que passa por Baudelaire (na figura do dândi), por Walter Benjamin (o flâneur), e pelas e ambulações dadaístas e surrealistas. Estes últimos também questionam a lógica do espaço, buscando outras possibilidades de experiência. Só que para os situacionistas a errância era de fato uma prática revolucionária e consciente, não somente investigações poéticas, mas um projeto para um novo urbano. Um exemplo disso é o mapa psicogeográfico “Naked City” (Figura 2), uma fotocoloragem feita por Guy Debord e Asger Jorn. Ele é composto por recortes do mapa de Paris: são peças chamadas ‘unidades de ambiência’ colocadas em posições aleatórias, que não fazem menção seu local original na cidade. As setas vermelhas fazem a conexão com os lugares e indicam a organização do espaço afetivo, a partir dos referenciais subjetivos, campos de força e de atração.

Figura 2: Imagem do Guide Psychogéographique de Paris, de Guy Ernest Debord, 1957



Fonte: imaginarymuseum.org

Na modernidade alteram-se não só o espaço urbano, mas também o conjunto de experiências de seus habitantes. A cidade moderna tem a rua como traço forte de sua cultura. A urbe não é apenas o cenário, mas também personagem de muitas narrativas. Nesse contexto, a imagem técnica é uma possibilidade de compreender a realidade urbana no limiar de um universo sonhado (PIRES, 2012, p. 117).

Sendo a rua e a malha urbana, de modo geral, o lugar onde são estabelecidas as relações humanas e as trocas, Benjamin apud Pires (2012, p. 90) não deixa de reconhecer o empobrecimento cultural decorrente do declínio da experiência no tempo da coletividade. Se não há espaços apropriados para o encontro, e isso é premissa da arquitetura e do urbanismo, por intermédio da municipalidade ou das diferentes esferas que exerçam relações de poder sobre um determinado território, não há encontros. Se não há encontros, não há trocas.

A linguagem das trocas no espaço urbano ultrapassa a linguagem verbal de várias maneiras. Também há entrelinhas a serem lidas nos limites que as pessoas estabelecem entre si em diferentes espaços e momentos. Os corpos mantêm distâncias socialmente aceitas: há a distância estabelecida num caminhar desimpedido e há a distância suportável num transporte público lotado. Também há a distância dos corpos com as coisas, e como com elas se relacionam: pode ser por meio de um andar desfilante no meio da calçada ou por uma passagem discreta rente aos limites dos lotes.

A experiência pública elaborada por Oliver Mongín aproxima a cidade das páginas de um livro. “A cidade-corpo é também cidade linguagem, pois entre o ‘corpo da cidade e os corpos que a percorrem, a cidade é uma folha jamais totalmente branca, sobre a qual corpos contam histórias” (ZANDONÁ, 2013, p. 125 e 126). Essa percepção faz com que o olhar do transeunte mude de perspectiva constante e incessantemente. Não há meios de reter o olhar, já que o espaço vem a ser uma extensão do corpo-sujeito na cidade-corpo.

Cartografar nesta perspectiva sugere a identificação de afetos e relações nos contextos psicossociais. Propõe uma série de terminologias que dão visualidade para fenômenos subjetivos

que podem ser individuais e/ou coletivos. Trata-se de um ‘espacializar’, contextualizar no tempo e no espaço, a experiência. Nesse sentido, as cartografias construídas sob esta abordagem são emergências da psicoesfera, contemplam as materialidades, fatos, aspectos objetivos, mas seus códigos, ‘legendas’, ‘escalas’ são traços de uma construção simbólica que têm suas especificidades, intenções, afetos e poética (LEIRIAS, 2011, p. 47).

A poesia da cidade é aquela que se baseia nas relações entre um sujeito poético e um objeto formado pelo espaço urbano e seus habitantes. Essas relações vão desde a rejeição completa da urbe até sua aceitação abnegada; a condição de que, implícita ou explicitamente, haja o diálogo, ou sua negação, entre cidade e sujeito poético. Assim, o tratamento desta conflitiva troca pode ser tanto referencial como imaginativo, ambíguo em suas posturas como íntimo e positivo. Segundo Cañas (1994, p. 17, tradução livre), “imaginativo é o conjunto de imagens que produz um poeta ao enfrentar-se a vivências diretas da cidade”. Para isso, é deixada de lado a poesia escrita sobre cidades imaginárias e fantásticas (utópicas ou distópicas), distantes no tempo e no espaço, que não fazem parte da experiência pessoal do poeta (ao menos que estas fabulações sejam produto ou reação à cidade vivida). Este outro tipo de poesia das cidades não deixa de ter interesse e, de algum modo, contém também as pegadas da experiência urbana individual.

Subjetividade da imaginação no processo de ideação

Depois de aqui discorrer sobre algumas nuances da relação dos indivíduos com a cidade, sob o aspecto poético, é interessante observar que esta via menos ‘formal’ de relação pode ser incorporada às percepções que se têm da paisagem urbana sem que precise haver uma metodologia formalizada. Estes fatores subjetivos, de certo modo, dão arcabouço ao repertório do imaginário que vai formar as impressões sobre as citadas cidades imaginárias e fantásticas (utópicas ou distópicas), ou seja, eles vão ser parte do embasamento das idéias de uma cidade ideal, ainda que não se manifestem como o produto de um caldo ideológico ou de linhas de pensamento racionalizadas.

Mesmo estas referências subjetivas, aparentemente formadas individualmente, são instigadas pela possibilidade de participação na alteração do meio em que se vive, ou seja, em outra escala, este combustível da imaginação pode ser impulsor dos vislumbres de projeções para a transformação das cidades. Atualmente, nas sociedades ocidentais, a forma mais efetiva de ser agente dessas mudanças é através de processos participativos, como tratamos na introdução deste artigo. As pessoas, reunidas em comunidade, podem ter a capacidade de ser agentes de modificação – não apenas através de roteiros de coletas de dados estabelecidos pelas instituições públicas ligadas ao planejamento. É possível também ser agente por iniciativa própria. Quando uma pessoa ou um grupo de pessoas une-se, empenhados em trazer à realidade a materialização de objetos daquela imaginação que foi iniciada por uma percepção ligada a elementos subjetivos e poéticos, é iniciado também um processo educativo e autoeducativo, tendo o aprendizado como valor intrínseco. Aí sim vai entrar uma questão mais técnica, com o uso de metodologias, por exemplo, para a organização e entendimento dos desejos em forma de linguagem, ou seja, comunicáveis. Isto pode ser caracterizado, então, como processo educacional não formal, e sobre ele pode-se atribuir valor de alicerce democrático:

Os processos educacionais estabelecidos em espaços não formais são fundamentais para a construção de sociedades mais participativas nas tomadas de decisão dos aspectos ambientais, sociais e econômicos nas quais estão inseridos. Para tanto, a percepção sobre o ambiente é um elemento crucial ante as questões cotidianas, as quais permeiam entre saberes e querereres da população (SENA & FERNANDES, 2018, p. 33).

Ferullo de Parajón *apud* Márquez (2011, p. 28 e 29) explica que há três dimensões básicas da participação socialmente ativa: “(1) ser parte – pertencimento, relacionado com identidade pessoal; (2) ter parte – ter algo a dizer, que receber, que oferecer; e (3) tomar parte – atuação crítica”. Neste artigo atemo-nos ao ‘ser parte’ como item de identificação pessoal, com ligação à história do indivíduo, à sua cartografia emocional. Neste processo, o ‘ser parte’ vai ser

complementado pelo ‘ter parte’ e pelo ‘tomar parte’ para completar a participação cidadã como um ato de exercício de poder, “que assume diferentes formas e produz distintos efeitos segundo a rede de sobredeterminações em jogo em cada caso”. Este exercício de poder é assumido como também um processo educativo, não apenas da própria pessoa, mas desta comunidade ao seu redor.

Em todo o tipo de comunidade humana onde ainda não há uma rigorosa divisão social do trabalho entre classes desiguais, e onde o exercício social do poder ainda não foi centralizado por uma classe como um Estado, existe a educação sem haver a escola e existe a aprendizagem sem haver o ensino especializado e formal, como um tipo de prática social separada das outras. E da vida. (BRANDÃO, 2007, p. 32)

As relações do indivíduo com a cidade sempre serão tema de estudo, especialmente se há tantas possibilidades nos caminhos embrenhantes da educação. A cultura humana pode gerar inúmeras possibilidades de criação, com novas interferências no espaço, e mesmo no tempo. As cidades estão sempre se modificando.

Ainda que o tema não seja conclusivo, o percurso continua sendo uma interessante maneira de perceber um texto ou uma cidade. Basta experimentar. Se a poesia é uma forma de uso da linguagem para a expressão de emoções e pensamentos, através de percepções, muito provavelmente um atlas subjetivo possa, da mesma forma, servir de expressão para as percepções acerca das vivências num território e, mais tarde possam ser o combustível para as idéias de transformação urbana materializada.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Este texto é baseado em artigo apresentado no VIII Congresso Internacional Roa Bastos (2015) e contém algumas modificações e acréscimos para ressaltar a ótica da educação participativa nos processos democráticos.

Referências

- AUGUSTO, Leci; LUCENA, Tiago Franklin R. Geo(grafismos) afetivos: sistemas de informação geográfica e Arte. Florianópolis: UDESC/UFSC. In: V SIMPÓSIO NACIONAL ABCIBER – Associação Brasileira de Pesquisadores em Ciberultura, 2011. 17 p.
- AZEVEDO, Maria Thereza. Passeio de sombrinhas: poéticas urbanas, subjetividades contemporâneas e modos de estar na cidade. **Agenda Social**, Campos dos Goytacazes, v. 7, n. 2, p.140-146, 1 jul. 2013.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas III**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1989.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- CAÑAS, Dionisio. **El poeta y la ciudad**: Nueva York y los escritos hispanos. Madrid: Catedra Critica y Estudios Literarios, 1994. 196 p.
- GONÇALVES, Teresinha Maria. **Cidade e poética**: um estudo de psicologia ambiental sobre o ambiente urbano. Ijuí: Unijuí, 2007.
- GREIMAS, A. J. (Org.). **Ensaio de semiótica poética**: com estudos sobre Apollinaire, Bataille, Baudelaire, Hugo, Jarry, Mallarmé, Michaux, Nerval, Rimbaud, Roubaud. São Paulo: Cultrix - Editora da Usp - Universidade de São Paulo, 1975. 273 p.
- JOSÉ CARLOS FERNANDES (Curitiba). Uma cidade chamada cotidiano: Olivier Mongin, antropólogo francês, editor da revista EspritCrédito. **Gazeta do Povo**. Curitiba, 10 mar. 2013. s/p. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/uma-cidade-chamada-cotidiano-3bfvXu6m635tm7o5vqubem7no> Acesso em: 10 nov. 2015.
- LEIRIAS, Ana Gabriela. **Novas cartografias online: arte, espaço e tecnologia**. Curitiba: Bolsa FUNARTE de Reflexão Crítica e Produção Cultural para Internet, categoria Reflexão Crítica, FUNARTE – Fundação Nacional de Artes, Ministério da Cultura, 2011. 116 p.
- _____. Novas cartografias online, arte contemporânea e outras geografias. **Geograficidade**, v.2, Número especial, Primavera 2012.
- MÁRQUEZ, Fabio. **Planificación, diseño y gestión participativa del paisaje**. Buenos Aires: Nobuko, 2011. 201p.
- PIGNATARI, Décio. **O que é comunicação poética**. 8. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2005. 66 p.
- PINTO, Mónica Ângela Santos. **O desenho do lugar na composição do espaço**. Lisboa: dissertação de mestrado, Universidade Lusíada, 2008.

- PIRES, Eloiza Gurgel. **Educação, narrativa e experiência urbana: o aprendizado da cidade.** Brasília: tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, UNB – Universidade de Brasília, 2012. 258 p.
- SENA, Rosita Nascimento; FERNANDES, Elielma Santana. Meio ambiente e sociedade: reflexões através do Projeto Margaridas do Baixo Sul. In: PAIXÃO, Joana Fidelis da. **Educação, meio ambiente e comunidade.** Salvador: EduFBA, 2018. 210p.
- SILVA, Ruth Ester Poitevin G. Ferreira da. **A poesia como necessidade e seus lugares na contemporaneidade: a invasão do espaço público.** Brasília: dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Católica de Brasília, 2014. 143 p.
- ZANDONÁ, Jair. **Da poética do deslocamento à cartografia do sensível: às voltas com Mário de Sá-Carneiro e Bernardo Soares.** Florianópolis: tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Literatura, UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

SENHORIO E VASSALAGEM NA OBRA “O GUARANI” DE JOSÉ DE ALENCAR E AS GRAVURAS DA ARTISTA PLÁSTICA COMUNISTA EDÍRIA CARNEIRO

ALBARELLO, Silvia Beatriz (UNILA)¹

Introdução

Os vocábulos “vassalagem” e “senhorio” são conceitos ideológicos que alguns literatos latino-americanos do século XIX - como os brasileiros José de Alencar (*O Guarani*) e Castro Alves (*Navio Negroiro*) ou o argentino José Hernández (*Martín Fierro*) - os empregaram algumas vezes em suas narrativas seja de forma explícita ou implicitamente através de sinônimos, para representar uma relação de poder entre uma classe hegemônica (nobre, aristocrata ou burguês) e outra, subalterna. Tais conceitos formam parte da cultura ocidental, imbricada no subconsciente coletivo das sociedades latino-americanas colonialistas e fermentado ao longo de vários séculos de dominação espanhola e portuguesa na América Latina, onde se manteve *ex professo*, a ideia de que era legítimo dominar os povos nativos pela força das armas do colonizador, pois a condição natural daqueles que foram chamados de “selvagens” ou “primitivos” era a de obedecer a seus senhores.

A ideologia da supremacia de um humano, uma classe social ou uma cultura para “outros” está representada pelo **etnocentrismo** (Bolaffi *et al*, 2003; Herzfeld, 2008), **eurocentrismo** (Quijano, 2005) e **racismo** (Bourdieu, 1983; Moore, 2007; Almeida, 2018). Essa ideologia é histórica e continua a existir no mundo e em toda América Latina onde as culturas dominantes europeias (hispânica, portuguesa, inglesa, etc.) encontraram, desde a conquista até hoje, uma forma de subjugação e domínio, seja pela força ou pela imposição ideológica das hegemonias de turno. Em casos pontuais que aconteceram em séculos anteriores, essas ideologias encontraram uma forte resistência por parte de algumas culturas originárias latino-americanas, como, por exemplo, as originárias do antigo império inca (quíchua e aimará) onde, segundo relato testemunhal do literato

¹ Mestranda do PPGLC – UNILA. E-mail: artsilviaalba@hotmail.com

peruano José M. Arguedas (1986), “houve forte resistência e mecanismos de reação do nativo para afrontar a defesa a esse submetimento”.

Destarte, busca-se apresentar ao leitor uma análise discursivo-comparativa entre a obra “O Guarani” de José de Alencar e algumas pinturas da artista plástica baiana Ediria Carneiro - que abraçou a ideologia marxista-leninista desde muito jovem - onde os conceitos de senhorio e vassalagem (relacionados com as ideologias de supremacia racial e etnocentrismo) exsurtem dos respectivos discursos (textual e visual). Procura-se também demonstrar que a submissão de uma classe social para outra existe até hoje no Brasil, mantendo uma verossimilhança com a ideologia de uma sociedade feudal. A abordagem empregada é qualitativa (Creswell, 2007) e seu objetivo é exploratório-documental e explicativo (Gil, 2008). Para a elaboração do trabalho foram pesquisadas fontes de artigos, dissertações e outros trabalhos encontrados em portais como CAPES, BDTD, Scielo, etc. A base teórica parte de estudiosos como Bourdieu (1983; 1989); Bossi (1992); Lopes (2000); Quijano (2005); Moore (2007); Foucault (2007); Pereira (2010); Simões (2011); Bloch (2016); entre outros.

O trabalho comprova que a ideologia etnocêntrica e racista das classes dominantes latino-americanas continua (em tese e na praxe), atreladas ao pensamento de uma sociedade oligárquica-feudal e, portanto, aqueles e aquelas que não fazem parte dessa ideologia (ou se submetem a ela) são combatidos (caso dos marxistas) ou negligenciados socialmente. Esse pensamento também ecoa nos discursos de alguns literatos, mas no caso da artista comunista Ediria Carneiro, seu discurso visual representa uma denuncia silenciosa contra esse sistema neo-feudal, seja no Brasil ou em outras culturas latino-americanas.

A Ideologia de Vassalo e Senhor na História e nas Artes

O dicionário online Priberam² define o termo vassalagem como “estado de sujeição ou de submissão entre dois seres humanos”; por sua vez, o vocábulo senhorio é definido como o “direito do senhor

² Disponível em: <http://www.priberam.pt>. Acesso em: 10 maio. 2022.

sobre certas coisas: autoridade, mando”. A vassalagem, na era feudal europeia - entre os séculos X ao XIV- representava um vínculo onde, conforme Bloch (2016, p. 153), “dois homens, um diante do outro: um quer servir; o outro aceita ou deseja ser chefe”. Logo, vassalo e senhor eram, naquele tempo, um símbolo de acordo e amizade. Mas, em território americano foram símbolos de poder hegemônico e submissão pela força. Assim, vassalagem e senhorio representam, neste trabalho, a existência de classes sociais, onde uma é a dominante e as outras, as dominadas e comandadas. Desta forma, a submissão de um ser humano convertido em vassalo para outro hegemônico (senhor) foi um fato promovido na América- latina pelos conquistadores europeus e mantido na memória coletiva das sociedades americanas pelos seus descendentes e pelos grupos hegemônicos oligarcas, em detrimento das classes sociais menos favorecidas que compõem a massa mestiça³ latino-americana, desde o século XVI até os dias atuais, logicamente, de uma forma mais sutil atualmente, do que foi a séculos anteriores.

A vassalagem era uma situação considerada “comum” pelos europeus, durante a conquista americana, assim como foi na Europa da época medieval, pois conforme descrevem Solar e Suárez (2007, p. 2), *“a fines del siglo XIII [...] se destaca un tipo específico de [...] ciudades y villas sometidas total o parcialmente a un poder señorial episcopal [...]”*. A vassalagem, por aquela época, era entre senhores feudais e a Igreja católica, como explica Le Goff (1992, p. 2), desde meados do século XX até a metade do século XIII a Igreja, através de seus membros (bispo, arcebispo, etc.) “fortalece seu poder” convertendo (por interesse do próprio nobre) em vassalo ao alguns nobres como, por exemplo, ao visconde Filipe Augusto que “reconhece ao bispo em 1222” e um ano mais tarde, “se reconhece seu vassalo [...] por um certo número de bens e direitos e lhe presta homenagem em 1213”.

Embora Solar e Suarez (2007) mencionassem em seu trabalho uma forma de vassalagem que se originou na Europa do século XIII (vassalagem episcopal), é preciso corroborar que esse costume foi

³ A palavra “mestiça” empregada neste trabalho não representa uma forma de sincretismo que busca harmonizar diferenças culturais e sim um conceito que denota desequilíbrios, choques, mesclas, hibridação e transculturação entre culturas e pessoas diferentes, com base na proposta de Cornejo Polar (1997).

trazido e aplicado desde o continente europeu até o latino-americano por aqueles em cujo subconsciente coletivo pairava a ideologia da superioridade racial e cultural. Os que mais praticaram uma nova forma medieval de vassalagem e senhorio em América Latina foram os espanhóis e os portugueses. E nesse novo estilo de senhorio e vassalo, similar àquele que Bloch (2016) comentou, as culturas originárias, as africanas (convertidas em escravos) e as que posteriormente originaram-se da mestiçagem entre elas e setores sociais europeus menos favorecidos, foram as que mais sofreram com uma forma solapada de escravidão.

Por sua vez, o senhorio latino-americano não se baseava originalmente, em um aspecto econômico e sim cultural e etnocêntrico, mas com um objetivo fundamentalmente econômico, onde o “senhor” ou fidalgo (europeu ou seus descendentes) se aproveitava da mão-de-obra indígena e, posteriormente, africana, uma vez que a função preponderante da relação senhorial era garantir os rendimentos do senhor por meio da tributação sobre a produção agrícola. Também no Brasil colonial uma forma de vassalagem foi empregada desde a conquista portuguesa até o início do século XX e, de uma maneira mais sutil, até os dias atuais. Nas palavras de Pereira (2013, p. 3), “na cultura política do Antigo Regime a vassalagem foi significativa enquanto categoria que nomeava e determinava relações sociais entre a realeza e seus súditos”. Já no Portugal-e por extensão em território brasileiro – o vassalo, a diferença de simples súdito e/ou plebeu, possuía uma identidade e representatividade política diferente. O mesmo não acontecia com os indígenas, negros e descentes, uma vez que a vassalagem representava uma força de poder vertical, que só beneficiava ao “senhor”, representante de uma cultura europeia.

Cito, a modo de exemplo, uma forma de vassalagem, que não era reconhecida como tal e sim como uma espécie de submissão consensual, chamada de *encomienda*⁴, empregada pelos espanhóis frequentemente contra culturas originárias do Peru, Bolívia e noroeste da Argentina. Muitos *encomenderos* (donos das encomendas) não se preocuparam pelo bem-estar dos indígenas e

⁴ “La encomienda, merced real dada em recompensa de servicios meritorios, otorgaba al beneficiario el derecho de disfrutar de los tributos de un grupo indígena, con el deber de protegerlos y velar por su bienestar espiritual” (JURADO, 2012, p.2).

sim pela exploração destes para benefício próprio. Embora os povos originários não eram considerados como escravos ou vassallos, deviam reconhecer “*al Rey como Señor, como los demás Españoles, y de los tributos que a él como a tal le deben pagar por su voluntad y mandado, y una como subrogación o delegación, se dan aquellas partes de renta a los Encomenderos*” (JURADO, 2012, p. 2).

Por sua vez, o povo brasileiro era considerado como “vassallo” ou “súdito” do reino de Portugal, uma vez que a Coroa portuguesa sustentava, conforme explica Luísa Pereira (2010), que este povo era “feliz”, pois seu rei, simbolizando seu senhorio, lhe brindava felicidade e sossego. Desta forma, a vassalagem, assim como o senhorio são uma das tantas formas das relações de poder que representa “um conceito fundamental das ciências sociais, *uma vez que (itálico meu) a relação de poder é o nervo fundamental da organização de toda sociedade*” (COMPARATO, 2017, p. 11).

Foucault (2007, p. 8), sustenta que o poder se mantém nas sociedades e é aceito porque, simplesmente “ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas [...] forma saber [...]”. Entre as características do período colonial aparecem, implícitos na literatura latino-americana, os conceitos de vassalagem e senhorio, através de projetos e aspirações de espanhóis e portugueses assumindo, assim, a dramática dizimação de parcelas da população indígena e subordinação dos contingentes avassalados. Darcy Ribeiro (1995) chamou de “células híbridas”, as construções sociais latino-americanas formadas por dominadores e dominados. Uma construção social sem interação, já que “estava comprometida desde seu início mediante o avassalamento e dizimação de grande parte das culturas autóctones” (RIBEIRO, 1995, p. 19).

Vassalagem e Senhorio no Romance “O Guarani” de José de Alencar

Em “O Guarani”, Alencar discorre sobre a relação de vassalagem descrevendo o curso que um pequeno manancial percorre até desaguar num grande rio. Esta relação de dependência mútua lhe garante vida ao pequeno “fio de água”, enquanto se torna dependente do rio suserano que cresce, somente, na medida em que outras águas se integram a ele: “Dir-se-ia que, vassallo e tributário desse rei das águas, o pequeno rio, altivo e sobranceiro contra os

rochedos, curva-se humildemente aos pés do suserano” (ALENCAR, 1996, p. 13)

Além da relação estabelecida entre o manancial Paquequer e o grande rio Paraíba, no início da obra, já é possível perceber traços da relação de senhorio e vassalagem, na descrição da personagem D. Antônio de Mariz, pai de Cecília, como se pode ler no trecho: “Dom Antônio tinha cumprido o seu juramento de vassalo leal e, com a consciência tranquila de ter feito o seu dever [...] rodeado de seus companheiros que ele considerava amigos, vivia feliz no seio de sua pequena família” (ALENCAR, 1996, p. 20).

Dom Antônio, apesar de ser senhor de seus empregados, também estabelecia uma relação de vassalo para com o Rei. Isso implica na ideia de que o mesmo homem pode transitar entre a posição de vassalo e a de senhor, ou seja, a circularidade da vida se mostra presente, inclusive, entre aqueles que, aparentemente, são inalcançáveis senhores de si. Também a ideologia de senhorio está plasmada em vários parágrafos, mediante emprego do vocábulo **fidalgo** como sinônimo:

- “As paredes e o teto eram calados, mas cingidos por um largo florão de pintura a fresco; nos espaços das janelas pendiam dois retratos que representavam um **fidalgo** velho e uma dama também idosa” (p. 4).
- “Português de antiga têmpera, **fidalgo** leal, entendia que estava preso ao rei de Portugal pelo juramento da nobreza, e que só a ele devia preito e menagem” (p. 6).
- “...**fidalgo** português cota d’armas e um dos fundadores da cidade de Rio de Janeiro. Era dos cavalheiros que mais se haviam distinguido nas guerras da conquista contra a invasão dos franceses e os ataques dos selvagens” (p. 10)

Nos parágrafos anteriores, o vocábulo **fidalgo** remete à ideia de senhorio associado ao eurocentrismo, pois uma de suas definições é ser um termo que representa àquele “indivíduo que tem foros ou

títulos de nobreza⁵". Decerto, vocábulos como “nobre”, “fidalgo”, “vassalo”, “plebeu”, “povo” e outros “são categorias históricas que muitas vezes aparecem, ora emaranhadas e ora separadas, como se as fronteiras entre essas classes e categorias fosse sempre nítida e definitiva” (PEREIRA, 2013, p. 2).

Essas categorias, em cada momento histórico, tiveram um determinado valor dentro das sociedades europeias e/ou latino-americanas (portuguesas e espanholas, principalmente) enquanto o Antigo Regime monárquico imperava no mundo ocidental. Assim como em Portugal, a Espanha também mantinha a tradição de classes sociais e o termo *hidalgo* (fidalgo), depois de sofrer modificações conceituais será reservado, “*desde el siglo XVI [...] en Castilla, para la nobleza de rango inferior, desprovista de derechos jurisdiccionales y de escaso nivel económico y relieve social*” (REDONDO ALAMO, 1982, p. 161).

Alencar também apresenta a imagem de senhorio no indígena e de vassalagem por parte do fidalgo Antônio de Mariz, na seguinte frase (p.18): “o índio [...] estendeu o braço e fez com a mão um gesto de rei, que rei das florestas ele era, intimando aos cavaleiros que continuassem a sua marcha”. Em outro momento da narrativa, os conceitos de senhorio e vassalo estão presentes no parágrafo que relata quando Peri (representando a cultura originária guarani) é capturado pelos seus inimigos naturais: os Aimorés. De fingir humildade e colocar-se em posição suplicante (vassalagem) a mudar de posição perante seus inimigos como “um rei que dava ordens aos seus vassalos” (senhorio):

Ergueu-se, e com um soberbo desdém estendeu os punhos aos selvagens que por mandado do velho se dispunham a ligar-lhe os braços; parecia antes um rei que dava uma ordem aos seus vassalos, do que um cativo que se sujeitava aos vencedores; tal era a altivez do seu porte e o desprezo com que encarava o inimigo (ALENCAR, 1996, p. 193).

Conforme Bosi (1992), ao jurar fidelidade à Coroa, D. Antônio de Mariz já demonstra sua vassalagem, mas ao mesmo tempo, seu

⁵ Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/fidalgo> . Acesso em: 14jun. 2022.

senhorio como dono das novas terras. A seguinte frase da obra de Alencar retrata a vassalagem do fidalgo: “D. Antônio tinha cumprido o seu juramento de vassalo leal” (p. 8). Nas palavras de Bosi (1992, p. 187), “trata-se de um cenário cujos aspectos se compõem de uma hierarquia de senhor e servo”. Na seguinte frase, Alencar apresenta o posicionamento do fidalgo português perante os indígenas que são para ele ou inimigos ou seres humanos (mas nunca amigos): “quando nos respeitam são vassalos de uma terra que conquistamos, mas são homens!” (ALENCAR, 1996, p. 23).

Ao longo de séculos de dominação espanhola e portuguesa em América Latina, se manteve o conceito de que era legítimo dominar aos povos nativos pela força das armas do homem branco, pois a sua condição natural era obedecer a seus senhores. Para o filósofo espanhol Juan Ginés de Sepúlveda (apud Todorov, 1987, p. 13), “*era legítima la guerra contra los infieles para propagar la religión cristiana, salvar sus almas y desterrar el pecado de la antropofagia*”. Depois dos indígenas, foi a vez dos escravos africanos. Enquanto os espanhóis e seus descendentes (*criollos*) foram deixando de lado a *encomienda* por uma questão humanitária e sob pressão da Coroa espanhola, no Brasil colonial do século XIX, a ideologia de senhorio e vassalagem promoveu um processo que iria se converter em movimentos sociais e políticos contra a ideologia ocidental vinda da Europa.

Uma exploração baseada numa economia feudal ou semifeudal que foi (e continua sendo) característica do nordeste brasileiro e denunciada desde a primeira metade do século XX, pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB), conforme descreve Erbereli Junior (2012, pp. 139-140), pois o diagnóstico desse Partido para a economia brasileira na década dos anos 1920-1930 “era a de que o Brasil era uma ex-colônia ainda submetida aos interesses imperialistas através de sua estrutura agrário-exportadora, tratando-se ainda de uma economia feudal ou semifeudal”.

As Pinturas de Ediria Carneiro Visibilizando o Sistema Semifeudal Brasileiro Atual

Ediria Carneiro foi a primeira de cinco filhos de Edgard Joaquim de Souza Carneiro, mestiço afrodescendente de Antônio Joaquim de Souza Carneiro. Ediria nasceu em Salvador, BA em 1918. Desde jovem

demonstrou sua habilidade artística fazendo retratos com crayon. Em sua juventude, estudou na Escola de Belas Artes da Bahia (EBA), fazendo parte junto com outros estudantes do movimento estudantil da EBA e, em 1945, abandona definitivamente seus estudos artísticos quando é enviada ao Rio de Janeiro para participar do Congresso da UNE. Na entrevista que ela deu para Ruy, Lobregatte e Buonicore⁶ (2009), comenta que começou a participar do movimento estudantil da EBA, durante o período da Segunda Guerra Mundial, mas que ainda não estava afiliada ao PCB, ingressando nele só em 1945 “no mesmo ano em que participei do Congresso da UNE, como aluna da Escola de Belas Artes da Bahia”.

A vida de Ediria mudou a partir do momento em que ela se afilia ao Partido Comunista Brasileiro onde conhecerá a quem foi seu marido pelo resto de sua vida: o dirigente João Amazonas. Sua vida contém episódios de perseguição, mudança contínua de cidades e estados e exílio na França. Sua vida foi de uma militante política de um partido proscrito, mas também de uma artista plástica notável, ganhadora de vários prêmios pelos seus trabalhos (pintura e gravura). Quando Ediria e João voltaram ao Brasil em 1975 de seu exílio na França e se radicaram em São Paulo, ela continuou trabalhando como artista plástica, participando de exposições em Havana (Cuba), em 1991, em Taiwan (China), em 1991, em Madri (Espanha) -nos anos seguidos, de 1994 a 1998 -, em São Paulo (2005), Brasília (2006), Campos do Jordão - interior de São Paulo -, (2006) e Campina Grande, Paraíba, em 2008.

Ediria adotou a ideologia marxista, e, desta forma, deu visibilidade através da pintura e gravura, a mendigos, trabalhadores, crianças exploradas pelo trabalho infantil, prostitutas; ou seja, as classes menos favorecidas, reféns da oligarquia. As pinturas apresentadas a continuação⁷, refletem a denúncia contra um sistema semifeudal que vigora até os dias atuais no Brasil e que são sinônimos da ideologia de vassalo e senhor, objeto de estudo deste trabalho.

⁶ Disponível em: <https://www.grabois.org.br/portal/especiais/150590-44546/2010-05-27/entrevistacom-ediria-carneiro-amazonas> . Acesso em 14 jun. 2022.

⁷ Estas telas fizeram parte da Exposição “Olhares” realizada em Campina Grande, PB (2008) e, posteriormente apresentadas na Exposição “Um Olhar Militante” de Olinda, PE (2012).

Quadro 1: Diversas Pinturas ao Óleo de Ediria Carneiro



Fonte: Exposição Olhares, Campina Grande

As duas pinturas apresentadas retratam o cotidiano das classes menos favorecidas no Brasil. Três das telas apresentadas mostram a realidade dos trabalhadores rurais (mulheres e crianças) submetidas a um trabalho semiescravo. Isso faz parte do regime semifeudal atrelado à ideologia oligárquica brasileira, embora haja quem não acredite nesse regime. Para reforçar a tese da existência atual de um semifeudalismo nordestino, corroborado nas pinturas de Ediria me remeto às palavras de Almeida (1974) quando afirma que “a herança colonial do Nordeste é melhor vista no contexto de uma definição específica do termo “feudalismo” [...], ou seja, um sistema de classe no qual os proprietários de terra detêm poder político” (ALMEIDA, 1974, p. 63).

No Nordeste brasileiro, o poder político que os latifundiários detêm, está atrelado ao poder econômico e representa, segundo Almeida (1974, p. 63), “uma das mais importantes heranças legadas à região pelo período colonial”. Um poder que representa o sistema semifeudal que Ediria apresenta em suas pinturas, incluindo aquela intitulada “Os Sem-Teto”. As fórmulas arcádicas literárias serviram, nos primeiros decênios do século XIX, para transmitir os desejos de autonomia. Desta forma, alguns literatos – tanto do Brasil quanto de

outros territórios das antigas colônias da Espanha – abraçaram o gênero do Romantismo cujo objetivo era expressar, nas palavras de Bosi (2006, p. 91), “os sentimentos dos *descontentes* com as novas estruturas: a nobreza, que já caiu e a burguesia que ainda não subiu”. José de Alencar pertenceu a esse movimento literário e será em sua obra que encontraremos elementos fatíveis que apresentem o inconformismo romântico do autor face a uma sociedade que está mudando, mas que ainda conserva traços da ideologia de senhorio e vassalagem comum ao século XIX.

Ademais de literato, José de Alencar foi político e participou ativamente na discussão da instituição da Lei de Ventre Livre, em 1868. Segundo Simões (2011, p. 180), Alencar se opunha “contra a reforma do elemento servil alegando que [...] não se tratava apenas de alforriar, mas de civilizar o negro para que este pudesse apreciar sua liberdade como ser independente e racional”. Sem estar a favor da escravidão ou de sua perpetuação, Alencar era contrário a uma medida emancipatória que pretendia solucionar o problema da escravidão sem entendê-lo como um problema sociopolítico e moral. Com base no discurso de Simões (2011), é possível afirmar que Alencar se aproximava da ideia de um processo civilizatório para o Brasil.

Desta forma, o pensamento alencariano é similar ao de Antonio Gramsci (2002), herdeiro da ideologia marxista, ao conceber o capitalismo como uma estrutura binária: por um lado, como modo de produção e por outro, como processo civilizatório do capital. Por sua parte, Ediria abraçou a ideologia marxista-leninista desde jovem, incentivada pela leitura de teóricos russos e, posteriormente, por ter sido a esposa de um dos principais dirigentes comunistas brasileiros: João Amazonas.

Ediria Carneiro dedicou sua vida a duas atividades importantes: a arte e a política, da mesma forma que José de Alencar dedicou a sua à literatura e à política. A diferença está nos séculos por eles vividos e, portanto, em períodos históricos com sua problemática sociopolítica, econômica e cultural parecidas, mas nunca iguais. De jovem, Ediria trabalhou com dedicação exclusiva como desenhista de jornais e revistas comunistas na segunda metade do século XX. Com sua arte da pintura e da gravura ela representou esse sistema semifeudal que até os dias atuais continua existindo em algumas

regiões do Brasil, como o Nordeste, pois conforme afirma Almeida (1974, p. 60), o feudalismo no Brasil surge a partir da conquista de seu território e, posteriormente, com a “instituição do sistema de capitanias hereditárias no Brasil [...] com (itálico meu) características feudais”. Ediria morre em São Paulo em 25 de dezembro de 2011, aos 86 anos de idade⁸.

Conclusão

Assim como o senhorio está presente no romance alencariano “O Guarani”, apresentando tanto ao branco em seu poder de senhor das armas e das terras conquistadas quanto ao indígena (selvagem) com seu senhorio perante as bestas e outros indígenas inimigos (Aimorés), impossíveis de serem civilizados, também o conceito de vassalagem faz-se presente no texto, denotando assim a ideologia etnocêntrica de um sistema semifeudal herdado da península ibérica e mantido ao longo dos séculos nas “colônias” latino-americanas (portuguesas e espanholas) e, posteriormente nos séculos XIX e XX, conservado pela classe hegemônica “branca”, até os dias atuais, principalmente no Nordeste brasileiro. Para Bosi (1992), essa ideologia semifeudal baseada no feudalismo europeu aparece “em estado puro” no romance alencariano “O Guarani”. Destarte, vassalagem e senhorio são dois conceitos arraigados no subconsciente coletivo do ser humano, porque sempre houve – a ainda há – senhores e vassalos, sejam estes pequenos burgueses ou empresários e latifundiários déspotas.

No século XIX as transformações sociopolíticas e culturais de nosso país promoveram a ideologia de vassalo para ser aplicada aos negros, afrodescendentes e aos contingentes de imigrantes europeus paupérrimos que vinham ao Brasil com a promessa de serem donos de terra, mas terminaram escravizados nas fazendas de café. A vassalagem e o senhorio são, portanto, dois conceitos arraigados no subconsciente coletivo do ser humano, porque sempre houve – a ainda há – senhores e vassalos, sejam estes pequenos burgueses, empresários e latifundiários déspotas.

⁸ Disponível em: <https://vermelho.org.br/2011/12/26/morre-a-militante-ediria-carneiro-aos-86-anos/>. Acesso em: 15 jun. 2022.

Por sua vez, Ediria Carneiro passou toda sua vida vinculada ao Partido Comunista Brasileiro (PCB) usando a sua arte a favor dos menos favorecidos, excluídos e negligenciados pela oligarquia brasileira. Por esta razão, sua obra artística revela a denúncia social da situação do povo oprimido (em especial das mulheres e crianças pobres) expressada em suas telas que, aliás, é uma vasta produção de aquarelas, desenhos, gravuras, óleos. Por que não encontramos o nome dela na mídia brasileira? A resposta é que foi e segue silenciada por ter sido militante do PCB por ir em direção contrária à indústria cultural e enfrentar aos intelectuais orgânicos hegemônicos, apresentando em seus trabalhos o sofrimento e as desigualdades sociais no Brasil.

Referências

- ALENCAR, José de. **O Guarani**. 20ª ed., São Paulo: Ática, 1996.
- ALMEIDA, Manoel B. de. Elementos Feudais no Nordeste do Brasil. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. V, n. 1, p. 55-68, 1974.
- ARGUEDAS, José M. **El zorro de arriba y el zorro de abajo**. París: ALLCA XX / Fondo de Cultura Económica, 1996.
- BLOCH, Marc. **A Sociedade Feudal**. São Paulo: EDIPRO, 2016.
- BOLAFFI, Guido *et al.* **Dictionary of Race, Ethnicity and Culture**. London: Sage Publications, 2003.
- BOLAFFI *et alli.* **Dictionary of Race, Ethnicity and Culture**. London: Sage Publications, 2003.
- BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- _____. **História concisa da Literatura brasileira**, 43 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- COMPARATO, Fábio K. **A oligarquia brasileira: visão histórica**. São Paulo: Contracorrente, 2017.
- CORNEJO POLAR, Antonio. Mestizaje e hibridez. **Rev. Iberoamericana**, n. 180, p. 341-344, 1997.
- ERBERELI JUNIOR, Otávio. O debate em torno da questão agrária (1950-1960): o PCB e Caio Prado Júnior. **Em Tempo de Histórias**. PPGHIS/UnB, n. 21, p. 137-161. Brasília, ago./dez. 2012.

- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2007.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere v. 6**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- HERZFELD, Michael. **Intimidade Cultural: poéticas sociais no Estado-Nação**. Lisboa: Edições 70, 2008.
- JURADO, María C. Fraccionamiento de una encomienda: una mirada desde el liderazgo indígena. Qaraqara, 1540-1569. **Surandino Monográfico**, v. II, n. 2, p. 1-36, Buenos Aires: 2012.
- LE GOFF, Jacques. **O Apogeu da Cidade Medieval**. 1. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- MOORE, Carlos. **Racismo & Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.
- PEREIRA, Luísa R. Os Conceitos de Povo e Plebe no Mundo Luso-Brasileiro Setecentista. **Almanaque Braziliense**. São Paulo, n.º 11, p. 100-114, mai. 2010.
- PEREIRA, Marcos A. de P. Vassalos, Fidalgos e Cidadãos: Identidade e Cultura Política do Reino à América Portuguesa. **XXVII Simpósio Nacional de História**, Natal, (RN), p. 1-17, 22 a 26 de julho de 2013.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org). **A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Buenos Aires, 2005, p. 117-142.
- REDONDO ALAMO, María A. La Figura del Hidalgo en la Sociedad Española. **Revista de Folklore**. Tomo 2a. Núm. 17, p. 152-160, 1982.
- RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: A formação e o sentido do Brasil**. Companhia das Letras, 2ª ed. 1995.
- ROSSI, Gustavo. Uma Família de Cultura: Os Souza Carneiro na Salvador de Inícios do Século XX. **Lua Nova**, SP, n. 85, p. 81-131, 2012.
- SIMÕES, David. Liberdade e Civilização no Pensamento Político de José de Alencar. **Perspectivas**, São Paulo, v. 40, p. 177-199, jul./dez. 2011.
- SOLAR, Juan I. R. de la P.; SUÁREZ, Soledad B. Los orígenes del poder episcopal sobre la ciudad de Oviedo en la Edad Media. Universidad de Oviedo. **Revista En La España Medieval**, 2007, vol. 30, p. 65 -90.
- TODOROV, Tzvetan. **La Conquista de América**. El Problema del Otro. México, Siglo XXI, 1987.

BILINGUISMO NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE PÚBLICA NO SUL DO BRASIL E INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA

TUSCHINSKI, Josélia de Fátima (UPF)¹

Introdução

Compreender a sala de aula de língua inglesa contemporânea e os processos de ensino-aprendizagem envolvendo participantes de língua materna português brasileiro (PB), estrangeiros de línguas maternas diversas, que falam, escrevem e leem uma ou mais línguas, na educação básica, tem sido um desafio para os profissionais de Letras. Entretanto, a sala de aula é um laboratório para professores, pesquisadores de ensino de línguas, segundo Vygotsky (REGO. 2000), o sujeito se concretiza como ser pensante quando interage com o outro, sendo assim, a prática torna-se mais eficaz. A escola é um ambiente de pertencimento e de despertar da consciência humana, de acordo com Bakhtin (1976), os sujeitos constituem as suas identidades no mundo.

O bilinguismo na região sul do Brasil, tem sido objeto de estudo para linguistas e pesquisadores, que escrevem e reescrevem a historiografia da educação na contemporaneidade. Compreender as peculiaridades de cada comunidade e suas especificidades linguísticas e culturais, faz-se necessário, para um bom desempenho pedagógico e colaborativo ao professor de línguas, para que haja possibilidade de ensino acolhedor, diversificado e dinâmico.

A intenção da análise que desenvolvemos neste artigo é expor e discutir alguns conceitos de bilinguismo. Observar alguns tipos de bilinguismo predominantes na região Sul do Brasil, através de registros de pesquisas existentes. Expor um resumo dos documentos que regulamentam a língua inglesa como língua franca no Brasil e, por fim, discorrer sobre atos comunicativos de estudantes em duas atividades de aulas de língua inglesa, num contexto multilíngue, em

¹ Mestranda em Letras pela Universidade de Passo Fundo (UPF). E-mail: joseliatuschinski@gmail.com

uma escola pública no município de Chapecó, Santa Catarina, Brasil.

Quais línguas foram usadas nas trocas verbais? Em quais modalidades? Que recursos foram utilizados para proporcionar intercâmbios linguísticos? Discutiremos os atos comunicativos, em questão, à luz da teoria de Bakhtin e o Círculo sobre dialogismo e as contribuições da filosofia da linguagem para o pensar e fazer pedagógico do profissional de Letras. Ressaltamos aqui que não faremos menção a bilíngues que utilizam a língua de sinais (LIBRAS), nem as múltiplas línguas indígenas e as línguas que derivam de origens africanas, tais estudos demandam olhares criteriosos e específicos.

Alguns conceitos de bilinguismo

Percebemos que o conceito de bilinguismo e de educação bilíngue é complexo e pode envolver várias dimensões. De acordo com o dicionário Oxford (2000, p. 117) bilíngue é definido como: “ser capaz de falar duas línguas igualmente bem porque as utiliza desde muito jovem”. Na definição de Bloomfield bilinguismo seria: “o controle nativo de duas línguas” (BLOOMFIELD, 1935, apud HARMERS & BLANC, 2000:6). Na oposição de Bloomfield, o teórico MACNAMARA sugere que “um indivíduo bilíngüe é alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever) em uma língua diferente de sua língua nativa” (MACNAMARA, 1967 apud HARMERS & BLANC, 2000:6.). Entre um extremo e outro nos atentamos a definições diversas pois a casos diferentes de bilinguismo no contexto escolar, também nos ateremos as considerações feitas por Grosjean (2001, p. 4 In DEL RÉ, 2014), “que entende que os bilíngues têm duas maneiras de se comunicar, dependendo da necessidade, ou seja, eles podem ter produção monolíngue ou bilíngue, dependendo dos participantes, da situação, da mensagem, do tipo de língua, etc.” (DEL RÉ, 2014, p. 126). A adaptação à situação comunicativa é observada pela professora pesquisadora e abordada aqui neste artigo na última sessão.

Inglês como língua franca (ILF): documentos reguladores

A ideia de inglês como língua estrangeira predominante nos currículos escolares que vigorou durante muito tempo no Brasil, na oferta de formação de estudantes bilíngues, atualmente recebe uma nova nomenclatura e proposta de ensino. De acordo com a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que traz novas terminologias para ensino de língua inglesa, tais como:

[...] inglês como língua internacional, como língua global, como língua adicional, como língua franca, dentre outras. Em que pese as diferenças entre uma terminologia e outra, suas ênfases, pontos de contato e eventuais sobreposições, o tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca. O conceito não é novo e tem sido contextualizado por teóricos do campo em estudos recentes que analisam os usos da língua inglesa no mundo contemporâneo (BNCC, 2018, p. 24).

A elaboração da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem como argumento indicações das DCNs, as quais tratam de mudanças drásticas feitas pelo governo federal após os resultados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), essas mudanças aconteceram devido a transformações no Ensino Médio. Através de uma MP (medida provisória) utilizada pela Presidência da República, deu-se um novo plano, que estabelece uma porcentagem dos conteúdos para o ensino médio, sendo assim, permanece o conhecimento sem privilégios de grupos, cabendo à escola o oferecimento das disciplinas até metade do ensino médio, dentro das áreas de matemática, linguagens, ciências humanas e da natureza, formação técnica e profissional.

Nesse sentido, o educando do EM, tem autonomia para escolher disciplinas que mais se identifica e lhe interessa cursar. No caso de disciplinas como a língua portuguesa, matemática e língua inglesa são permanentes, no entanto, outras línguas estrangeiras podem ser optativas, como: língua espanhola, alemã, francês ou outra língua de maior prestígio social e cultural para a região. As línguas como espanhol, alemão, italiano, podem ser inseridas em

escolas de acordo com as necessidades dos estudantes e as parcerias feitas com os países falantes da língua.

O objetivo em geral do ensino de línguas é, além da formação profissional, também a consciência da importância social da segunda língua, e isso incentiva o processo de aprendizagem. Nesse contexto devem ser criadas metodologias que tornam o aprendizado mais prazeroso. A partir do momento da inserção do estudante nos ambientes escolares, ele possui as habilidades da língua materna, entretanto torna-se capaz de ter aumento no conhecimento discursivo da língua estrangeira.

Devido ao fato de que a maioria dos educandos não ter contato com os falantes da língua estrangeira, o interessante é abordar assuntos que condizem e possam fazer relações com os conhecimentos da língua materna. Nesse caso, é necessário cativar o educando a “uma língua estrangeira, e neste momento histórico particularmente o inglês, dá acesso à ciência e às tecnologias modernas, à comunicação intercultural, ao mundo dos negócios e a outros modos de se conceber a vida humana” (PCNs, 1998. p. 64). A necessidade de a língua estrangeira existir nas entidades escolares vai muito além de ensinar gramática, apesar de que a gramática deve ser trabalhada, mas usada em contextos reais de comunicação e interação social. O educador tem um papel importante, pois ele leva ao educando, além do material didático, o significado do entendimento da língua inglesa, proporcionando ao educando oportunidade de críticas, desenvolvendo assim a autonomia.

Educação bilíngue no sul do Brasil: uma síntese temporal

A colonização da região sul do Brasil por imigrantes italianos, alemães e poloneses no século XIX, propiciou uma miscigenação de línguas nesta região, de acordo com Ruckert (2013), “[...] no conjunto dos diversos povos europeus que migraram para América no decorrer do século XIX. Os italianos, alemães e poloneses formaram o contingente mais numeroso [...]”. A educação formal na região sul do Brasil deu-se a partir do século XIX em realidade bilíngue. Há um equívoco sobre a ideia de que no Brasil a língua materna absoluta é a língua portuguesa, pesquisas apontam para pluralidade linguística e

diversidade bilíngue. Em regiões colonizadas por italianos no estado do Rio Grande do Sul, as primeiras escolas foram organizadas pelas comunidades, com materiais didáticos e professores improvisados, escolhidos pela própria comunidade e geralmente eram professores que também falavam italiano.

A educação formal na Região Colonial Italiana teve como marca inicial a presença de escolas étnico-comunitárias italianas com ensino produzido por professores improvisados, escolhidos entre os próprios imigrantes. Mais tarde, na nascente realidade urbana, contava-se com escolas públicas com ensino em português (FAGGION; LUCHESE, 2010). As crianças que frequentavam as escolas, em sua maioria já falavam português, mas as crianças das zonas rurais nem sempre. Nas colônias italianas os estudos de LUCHESE (2007) registram que os imigrantes pleiteavam a valorização da escola, especialmente a pública. Geralmente em famílias numerosas, havia um entendimento que alguns dos filhos deveriam aprender o português para as atividades econômicas e a inserção na cultura local. Assim, a visão de escolarização era objetiva, os estudantes deveriam aprender a ler, escrever e as quatro operações fundamentais, isto seria suficiente para a maioria das famílias. Todavia as políticas linguísticas no Brasil, no século XIX respaldada na homogeneização da língua que visava um sujeito falante português brasileiro.

A preferência pela escola pública primária (e gratuita) levou a um movimento intenso de solicitações. Muitas famílias colocaram em jogo estratégias em um movimento duplo, ambíguo: o de manutenção de traços culturais trazidos da Itália, quais sejam os religiosos e os familiares, e a procura da cultura nacional, especialmente através do domínio do português que, numa perspectiva prática, melhorava as potencialidades de negócios. As famílias preocuparam-se com o preparo de seus filhos, na busca da concretização de projetos de vida e um dos caminhos era a escola (FAGGION; LUCHESE, 2010).

A ideia de nacionalismo imposta pelo governo de Getúlio Vargas, em 1937, e as repressões às línguas estrangeiras, com a entrada do Brasil na II Guerra Mundial, a língua italiana recebeu vedação e a língua portuguesa passou a ser ainda mais cogitada entre

os estudantes. Em Santa Catarina nas comunidades alemãs antes da II guerra tinham aulas ministradas em alemão, porém estas também sofreram proibições do idioma, de acordo com FRITZEN (2008) na comunidade alvo de sua pesquisa (Blumenau-SC) durante a proibição imposta pelo governo as aulas e cultos passaram a serem ministrados somente em português e somente mais tarde retomou-se prática pela igreja luterana que ministrava os cultos em alemão e também ofertava aulas de alfabetização e letramento em língua alemã.

Excerto 3: Doutrina em alemão (Entrevista em áudio, 26/04/05)

Maristela: (...) e a senhora chegou a aprender a ler em alemão?
 Isolde: em alemão sim Maristela: em casa, então? Isolde: na doutrina e no culto infantil (.) isso meu pai ensinou
 Maristela: mas seu pai era pastor? Isolde: não, não, ele sabia ler em alemão e naquela época todas as crianças ainda aprendiam no culto infantil e na doutrina alemão né (--) hoje já é diferente né, hoje em dia eles aprendem o português, né (...) meu pai ensinou pra nós ler em alemão e em português (.) as duas coisas né (FRITZEN 2008).

Em outro depoimento a senhora Isolde demonstra o cenário multilíngue da escola composta por alunos descendentes de alemães, poloneses e professora ítalo-brasileira.

Excerto 4: “Nós não devia falar alemão” (Entrevista em áudio, 26/04/05)

Isolde: lá onde eu estudava lá tinha poucos alemão (.) nós era assim meio perdido lá no meio porque lá a maioria era polaco né, uma boa parte lá era polaco nós só era uma parte assim alemão (.) quando nós ia na aula na época nós não devia falar alemão (--) non, non, nós ficava ali num cantinho aqueles poucos aluno que tinha ali em alemão né, Maristela: não podia falar alemão por que os outros falavam polônês? Isolde: português né, nós não sabia português daí a gente não falava com eles porque a gente não se dava né, porque nós falava só aquela turminha que era alemão ficava sempre separada até que a gente entendia melhor, né, depois assim (--) até a quarta série já melhorou né, (...) Maristela: e a professora, ela falava o quê? Isolde: não, ela não falava alemão porque ela era

uma italiana na época era uma professora muito boa assim, mas ela, ela não se entendia com nós em nada sabe, sempre tinha alguns alunos já maiores de classe a gente se dava com eles e o que a professora não entendia com nós então ela chamava um aluno da outra classe para poder explicar pra ela.

Atualmente, em Blumenau, há um número significativo de estudantes bilíngues alemão/português nas regiões colonizadas por alemães. “Em casa, todas as famílias desses seis adolescentes ainda falam alemão, mas uma das meninas comentou que atualmente fala somente com os avós em alemão, pois já está mais acostumada com o português” (FRITZEN 2008). Em algumas escolas há professores bilíngues alemão/português que auxiliam no desenvolvimento da língua alemã e no currículo escolar há oferta da língua alemã no EM.

Outro fator relevante do bilinguismo na região sul brasileira é o intercâmbio cultural nas fronteiras: Brasil-Paraguai, Brasil-Uruguai e Brasil-Argentina, propiciou o desenvolvimento intercultural e possibilitam bilinguismo, Português/Espanhol, devido a diversos matrimônios. E possibilitou o desenvolvimento de variantes linguísticas, dialetos, uma concepção de comunicação oral denominada por linguistas como: Fronterizo ou Purtunhol. STURZA, refere-se a Rona (1965) que aponta:

De la segunda zona decíamos que correspondía a lo que ‘los mismos hablantes de esta región llaman Dialecto Fronterizo’. Consiste éste en una mezcla de portugués y español, pero que no es ni portugués ni español y resulta con frecuencia ininteligible tanto para brasileños como para los uruguayos (RONA, 1965, p. 7, grifo do autor).

A designação aos sujeitos fronteiriços dá ênfase a procedência territorial, todavia possibilita incluir os estrangeiros que estão em outras fronteiras, e que também estabeleceram uma relação comunicativa de falantes portunhol. “Purtonhol se define como uma língua resultante do contato linguístico entre o Português e o Espanhol e é identificada como, mas também como uma língua étnica de falantes de comunidades fronteiriças da região norte do Uruguai com extremo sul do Brasil” (STURZA, 2019, p. 95).

No entanto, o falar fronterístico não se limita apenas à região de fronteira entre Brasil e Uruguai, mas por razões econômicas, turísticas e culturais, propagou-se por diversas comunidades da região sul do Brasil. Não nos deteremos aqui nem aoportunhol a que diversos pesquisadores têm realizado estudos específicos, nem às línguas de origens europeias, as quais abordamos brevemente, para exemplificar alguns dos fatores que propiciam bilinguismos diversos na região sul do Brasil.

Ensino de língua inglesa na contemporaneidade

No contraponto da globalização, diversos grupos de estrangeiros têm migrado para o sul do Brasil em busca de trabalho e subsistência, na luta por reorganização social e cidadania plena, os estrangeiros afirmam-se na língua portuguesa, língua materna dos brasileiros. Desse modo, as aulas de língua inglesa para estes estrangeiros não são prioridade, pois a necessidade e o desejo de aprender rapidamente a língua portuguesa, para melhor interagir socialmente, é visível entre os estudantes da educação básica.

As migrações internas e internacionais afetam quase todas as regiões do mundo. Se as categorias de migrantes e de países se tornaram mais fluidas ao globalizar-se, a globalização das migrações se faz acompanhar também, e paradoxalmente, de uma regionalização dos fluxos migratórios. Em escala mundial, as migrações organizam-se geograficamente em sistemas migratórios complexos em torno de uma mesma região, onde se constroem complementaridades entre zonas de partida e de acolhida que correspondem a proximidades geográficas; vínculos históricos, linguísticos e culturais; redes transnacionais construídas pelos migrantes; e encontro de fatores de oferta (“pull”) e procura (“push”) de mão de obra que formam um espaço formal ou informal de circulação, acompanhado ou não de facilidades institucionais de passagem (WENDEN, 2016, p. 19)

Um dos aspectos que foram observados sobre a aula de língua inglesa, é como se constituem as interações verbais entre participantes nativos brasileiros que têm a língua portuguesa como

língua materna e participantes estrangeiros que têm a língua portuguesa como língua estrangeira, e de que modo, as enunciações em língua portuguesa refletem os processos de ensino-aprendizado de língua inglesa.

Nessa perspectiva, esse trabalho relaciona os interlocutores no contexto social da sala de aula, com as construções de sentido feitas por cada um deles nas trocas verbais. A experiência em questão deu-se no ano de 2021, em uma escola da rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, no Município de Chapecó- SC. A escolha da escola deu-se pela observação da diversidade étnica e cultural dos estudantes e a qualidade dos recursos disponíveis nas salas que possibilitam um espaço de acolhimento e interação social de estudantes estrangeiros. A escola em questão está situada em uma região economicamente bem desenvolvida, nas proximidades de duas importantes agroindústrias, comércio e demais empresas, e este é um fator significativo para a observação, pois, a grande oferta de trabalho propicia a centralização de imigrantes haitianos, venezuelanos, uruguaios e de outros países. As turmas são compostas por estudantes brasileiros, monolíngues (PB), bilíngues português/inglês e estrangeiros, monolíngues/espanhol, bilíngues português/espanhol, plurilíngues português/francês/inglês.

Utilizamos aqui algumas siglas para denominar os termos: português brasileiro (PB). língua estrangeira (LE), língua inglesa-língua franca. As línguas estrangeiras específicas mantêm a designação de origem.

Trata-se de uma análise qualitativa, um relato de experiência, à luz da teoria Bakhtiniana que visa discutir a metodologia de ensino interativo/comunicativo e suas implicações no ensino de língua inglesa. Para exemplificar com mérito e pertinência dos estudos de Bakhtin e do círculo sobre a ideia de que a linguagem é um fenômeno de base social, que se desenvolve na interação entre os sujeitos de uma determinada sociedade, selecionamos alguns atos comunicativos no contexto escolar. Na situação do primeiro ato comunicativo temos a professora de língua inglesa, os estudantes de EM bilíngues português-inglês e dois estudantes descendentes do Haiti plurilíngues.

Ato comunicativo 1: Professora e estudantes bi/plurilíngues

- 1) Teacher: Good morning, class. How are you?
- 2) Students: Good morning teacher. We're fine, thank you, and you?
- 3) Teacher: I'm fine too, thank you!
- 4) Teacher: today's theme is "where I live", let's describe the place where we live; and write down some typical local sayings.
- 5) Teacher: Natural students from other countries can describe their place of origin and screen some popular sayings. Ok?
- 6) Teacher: Pessoal: Separei algumas imagens da "nossa Cidade", (alguns lugares) some places that young people often go. Some with slogans in English and others not, just local images.
- 7) Teacher: Jakendi? What was the name of the city you lived in before you came to Brazil?
- 8) Jakendy: j'habitais à Carrefour
- 9) Teacher: kay, guys, let's go to Carrefour by google maps;
- 10) Teacher: carrefour Haiti map
- 11) Teacher: Beautiful City, has the beach;
- 12) Jakendy: Yes
- 13) Teacher: Guys! Shall we also see Mr. Lambre's town? Is Port Principe correct?
- 14) Lambre: Yes teacher!
- 15) Teacher: Uau! A great city, very big.
- 16) Teacher: Champ de Mars is lymph and very large too.
- 17) Teacher: Uau! a large community. You remember the communities of Rio de Janeiro, the hills of Florianópolis.
- 18) Teacher: Finish the activity?
- 19) Students: Yes, no, wait a little teacher!
- 20) Teacher: Can I read your sentence Lambre?
- 21) Lambre: oui professeur!
- 22) Read: OK, Jakendy is my brother!
- 23) Teacher: Por que você escreveu, que ele é seu irmão, isso é um ditado popular para vocês?
- 24) Lambre: À Haïti, on parle " mon frère" quand quelqu'un est très amical.
- 25) Estudantes: Yes teacher, my brother, meu parça, não é só um amigo.
- 26) Teacher: Ok, I understood! Thank you very much!

- 27) Teacher: Merci Lambre.
- 28) Ms. Lambre: merci beaucoup aussi.
- 29) Teacher: I can read your sentence Jakendy?
- 30) Jakendy: Yes, teacher!
- 31) The Teacher reads: Mr. Lambre is my brother. Ok, you made a phrase similar to his. Oui, c'est mon frère au Brésil.
- 32) Teacher: OK, Very well, thank you!
- 33) Jakendy: Thank you too!

Observa-se que nessa atividade foram desenvolvidas as quatro habilidades, oralidade e escuta através de perguntas dirigidas e respostas curtas entre os diálogos da professora com os estudantes, intercâmbio cultural e linguístico. Constitui-se, dessa forma, uma interação sócio-verbal (VOLOSHINOV in FARACO, 2009, p. 120), pois houve leitura verbal dos slogans de empresas, frases escritas em muros, praças e parques em língua portuguesa, inglesa e francesa. Também as leituras de imagens e símbolos.

Percebe-se uma mescla entre a linguagem formal da professora e dos alunos nos diálogos orais. E uma mescla entre francês e inglês entre os estudantes de origem haitiana que têm a língua francesa como língua materna em seu país e naturalmente aprendem a língua inglesa como (LE). A atividade de escrita consistia em escrever frases em língua inglesa de dizeres populares. Os alunos utilizaram o celular para pesquisa e tradução de alguns termos que não possuíam domínio.

A atividade proposta envolve as quatro habilidades linguísticas (*the four language skills*) que perpassam o eixo cultural conforme a proposta da BNCC. Desse modo, proporciona interação sócio-verbal. “A interação é entendida, conforme diz VOLOSHINOV (p. 95) ‘toda comunicação verbal, de qualquer tipo’ sendo o diálogo face a face apenas um destes muitos tipos” (FARACO. 2009 p 120). A linguagem verbal atrelada a um conjunto de práticas sociais constitui a interação sócio-verbal conforme as ideias do Círculo. Nessa turma há uma fluência considerável de língua inglesa entre os estudantes, possibilitando assim, que a comunicação ocorra basicamente em língua inglesa. Os diálogos em língua portuguesa e língua francesa ocorreram na forma de interação cultural.

Na segunda observação, em uma turma com estudantes bilíngues, português/espanhol e monolíngues português, monolíngues espanhóis, durante os cumprimentos iniciais da aula, a professora observou e trabalhou:

Ato comunicativo 2: Professora e estudantes 7º EF

- a) Teacher: Hello! How are you?
- b) Students: Silêncio...
- c) Teacher: Olá. Tudo bem com vocês?
- d) Students: Boa tarde professora!
- e) Teacher: ok “Em inglês quando alguém pergunta como estamos, nós devemos responder e também perguntar como a outra pessoa está”, ok?
- f) Teacher: for example:
- g) Hi, how are you?
I’m fine and you?
I’m fine too, thank you!
- h) Teacher Read: Good afternoon teacher. How are you? Please repeat.
- i) Students: Good afternoon. How are you?
- j) Teacher: Good. Não há som de (i) “afeternum” pronuncia-se com som de (u). Teacher: Buenas tardes, Camila, José, Yakeline. ¿cómo estáis.
- l) Camila, José, Yakeline: ¡Bien, profesora, gracias, gracias!
- m) Teacher: Thanks also.

A professora, percebendo a dificuldade de compreensão na comunicação em língua inglesa, faz uso da (IFF), isolando os termos que os estudantes não reconhecem. Em seguida, ela escreve as palavras no quadro com canetão, enquanto explica os termos gramaticais dentro do contexto comunicativo, conforme orientação de Nina Spada:

[...] definindo-a como qualquer esforço para atrair a atenção dos estudantes para a forma dentro de contextos comunicativos baseados em significados (SPADA, 1997). Eu posteriormente expliquei que o FFI poderia ser proporcionado

explícita ou implicitamente através de instrução direta ou feedback corretivo (SPADA, 2014, p 43, tradução do autor).

A situação comunicativa simulada pela professora é uma situação real. O cumprimento é uma ação diária, que se repete várias vezes, com diversas e diferentes pessoas e, no contexto da turma, havendo alunos de língua materna espanhola, a professora também os cumprimenta na língua espanhola. Os estudantes dialogam com os enunciados da professora, repetem o que ela fala, apresentam dificuldades na pronúncia de palavras em língua inglesa e devido a restrição vocabular dos estudantes a professora mescla entre diálogos em língua inglesa e língua portuguesa, e alguns poucos enunciados (pré-planejados) em língua espanhola.

Se a palavra é “o produto da interação viva das forças sociais”, como vimos em Bakhtin/Volochinov (2010: 67), acreditamos que a área de LE deva abordar o ensino-aprendizagem da palavra estrangeira do ponto de vista interpessoal, no qual as relações de poder (como a de professor-aluno na sala de aula) e os aspectos ideológicos sejam levados em conta para melhor entender como se dá a relação do aprendiz com a língua estrangeira estudada (DEL RÉ; PAULA; MENDONÇA, 2014. p 148).

Conforme o conceito de dialogismo proposto por Bakhtin e o círculo (BAKHTIN, 1976). É possível pensar o ensino-aprendizagem de língua inglesa como algo mais dinâmico e espontâneo, mesmo que a aula seja previamente planejada com enunciados previstos, a enunciação deve ser pensada, sempre, em relação ao outro, eu e o outro. O Eu que comunica em encontro com o Eu social.

Em resposta às questões propostas no início deste texto sobre:

Quais línguas foram usadas nas trocas verbais? Língua inglesa, portuguesa, francesa e espanhola.

Em quais modalidades? Fala, escuta, escrita e leitura (*Speaking, listening, writing and reading*).

Que recursos foram utilizados para proporcionar intercâmbios linguísticos? Comunicação oral, textos verbais e visuais, Internet, computador, projetor, quadro branco, pincel atômico.

Considerações finais

A meu ver, o professor de língua inglesa da rede pública, tem a tarefa de adaptar a teoria e a metodologia à realidade escolar, para que haja melhor interação comunicativa e social entre os estudantes e possibilitar uma melhor compreensão dos processos ensino-aprendizagem, condizentes com a realidade dos educandos, tanto do Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Os estudos filosóficos de Bakhtin e do Círculo, sobre linguagem, têm despertado interesse de um grande número de pesquisadores sob os mais variados aspectos, todavia, em relação ao ensino-aprendizagem de (ILF), as pesquisas ainda são recentes, mas têm contribuído significativamente para a formação profissional de letras, no sentido de preparar os professores para as uma sociedade globalizada, multi-instrumentalizada tecnologicamente e ao mesmo tempo fragmentada, em constante transformação psicológica e cognitiva.

Referências

BAKHTIN, M.M. Beth Brait (org.) **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

DEL RÉ, Alessandra; PAULA, Luciane de; MENDONÇA, Marina Célia (org.). **Explorando o discurso da criança**. São Paulo: Contexto, 2014.

FAGGION, Carmen Maria; LUCHESE, Terciane Angela. **Descontinuidade escolar de bilinguismo português/ italiano no sul do Brasil**. Anais do I CIPLOM Congresso Internacional de Professores de Línguas Oficiais do MERCOSUL e I Encontro Internacional de Associações de Professores de Línguas Oficiais do MERCOSUL Línguas, sistemas escolares e integração regional. Foz do Iguaçu, Brasil de 19 a 22 de outubro de 2010.

- FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- FRITZEN, Maristela Pereira A gente capta melhor em alemão”: o bilingüismo em uma comunidade rural teuto-brasileira em Santa Catarina. In: SEMINÁRIO DE TESES EM ANDAMENTO SETA, 13., 2008. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2008.
- HARMERS, J e BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- LUCHESI, Terciane Ângela. (2007). **O processo escolar entre imigrantes na Região Colonial Italiana do Rio Grande do Sul, 1875 a 1930**. Leggere, scrivere e calcolare per essere alcuno nella vita. Tese em Educação. São Leopoldo: UNISINOS.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental- língua estrangeira**. Brasília, 1998.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- SPADA, Nina. **Instructed Second Language Acquisition Research and Its Relevance for L2 Teacher Education**. Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, 2014.
- STURZA, Eliana. Fronteiras e Práticas Linguísticas: um olhar sobre o Português. In: Revista Internacional de Linguística Iberoamericana. RILI, volume I (3) Madrid: editorial Vervuert. p.151-160, 2004.
- RONA, José Pedro. **El Dialecto Fronterizo del Norte del Uruguay**. Montevidéo: Librería Adolfo Linardi, 1965.
- WENDEN, C. W. As novas migrações: por que mais pessoas do que nunca estão em circulação e para onde elas estão indo? **Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, SP, v. 13, n. 23, p. 17-28, 2016.

LINGUAGEM E COGNIÇÃO: ESTUDO PRELIMINAR A PARTIR DA COMPETÊNCIA 4 DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

SANTANA, Adriana Pereira

(Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande e Secretaria
Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul)¹

MELO, Adriano da Fonseca

(Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande)²

MÜLLER, Luciene Cristina Paredes

(Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande e Secretaria
Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul)³

Introdução

Durante o processo de constituição do conhecimento, o ser humano produziu descobertas/invenções que provocaram mudanças na sua forma de interagir com o ambiente, as quais propiciaram melhores condições de vida. A título de exemplo, podemos citar o domínio do fogo que, inicialmente, tido como uma forma de defesa, garantiu a segurança do território, o que levou a espécie humana a buscar proteção junto a quem demonstrasse o poder sobre o “divino”. Ao mesmo tempo em que a descoberta do fogo propiciou o agrupamento sobre a proteção de um líder, possibilitou, também, que pequenos grupos saíssem para caçar e obtivessem a alimentação necessária.

Essa possibilidade de dominar um elemento que, inicialmente, era poder do “divino”, constitui, gradativamente, elementos de uma cultura, ao criar práticas que reproduziam ações observadas na natureza, como o atrito entre galhos para gerar faíscas (que

¹ Professora - Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande – MS e Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. Mestre em Estudos de Linguagens. **E-mail:** profdrlica@yahoo.com.br

² Professor - Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande – MS. Mestre em Educação Matemática. **E-mail:** adriano060569@yahoo.com.br

³ Professora - Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande – MS e Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. Mestre em Letras. **E-mail:** lu cristina_@hotmail.com

produzem o fogo), ou o acúmulo de madeiras secas para alimentar o fogo da fogueira, afastando os animais que viessem atacar o grupo humano.

O ato de, a partir da observação, construir representações de elementos da natureza, permite inferir que traços de um conhecimento se constituíram e foram comunicados primeiro pela oralidade, depois, com o advento da escrita, permitiram que fossem disseminados para um grupo maior de ouvintes, por meio do registro escrito. Cabe destacar que até a constituição da escrita, a espécie humana buscou, na fala, meios para comunicar suas descobertas, experiências e normas de vida.

A simples comunicação não configura uma constituição da cultura, mas a partir do momento que foram apropriadas as descobertas e experiências pelos grupos, e esses buscaram constituir representações das práticas apropriadas, passou-se a ter uma cultura social e econômica sendo formada e, com isso, gerando novas necessidades tecnológicas.

Para Kenski (2007), tecnológico é o conhecimento material ou imaterial que possibilita ao ser humano desenvolver suas atividades com maior destreza e agilidade, não restringindo apenas à invenção de elementos computacionais, mas desde o uso do osso para a confecção de uma arma, passando pelo uso do papel para registrar os signos que comunicam ideias, até o aprimoramento dos computadores.

Nesse contexto, este artigo busca analisar a comunicação/linguagem como uma competência a ser desenvolvida em todas as áreas do conhecimento presentes na Base Nacional Comum Curricular/BNCC.

A Lei de Diretrizes e Bases n. 9394/1996 defende a instituição de uma base nacional comum que norteie o sistema educacional brasileiro, com a intenção de garantir que todos os alunos de norte a sul e de leste a oeste tenham assegurados seus direitos de aprendizagem a um conhecimento considerado necessário. A BNCC busca, nessa bandeira, o alicerce para justificar sua confecção e abre espaço, infelizmente, para o domínio de grupos empresariais que veem nessa ideia um caminho para difundir concepções neoliberais, de uma mão de obra “camaleão,” capaz de se adaptar e produzir cada vez mais. Sobre este ponto Cury (2018, p. 64) pontua que

é possível articular facilmente a constante busca de reestruturação da escola com os interesses daqueles que controlam o mercado de trabalho, sendo a instituição escolar de vital importância para a construção de subjetividades individualistas e meritocráticas, bem como de desenvolvimento de habilidades técnicas.

Constata-se, ainda, uma forma de aumentar a separação entre alunos das escolas públicas e particulares, ao defender um conhecimento considerado “essencial” para todos, porém percebe-se que as escolas particulares, por terem maior acesso ao poder econômico, oferecem muito além do que é proposto.

Essa postura das escolas particulares tem por base o princípio de estar a serviço da formação dos futuros líderes, com conhecimentos cada vez mais necessários para a interação no mercado globalizado. Já a escola pública foca em oferecer um ensino que corrija o baixo conhecimento de uma população, que “não” pode saber tudo.

Essa população configura a mão de obra necessária para fazer funcionar a máquina produtiva, sendo submissa e subjugada, ou seja, é uma população que precisa estar alegre com “pão e circo”, esquecendo-se das mazelas de sua vida. Uma população que deve ser “ignorante” política, econômica e intelectualmente, somente assim qualquer proposta que indique uma melhoria dentro do lamaçal que se encontra já significa um ganho.

A ideia que permeia os defensores da base é de uma preocupação em formar um sujeito capaz de gestar sua própria aprendizagem, o que é consoante a vários documentos publicados na época, dentre eles “Um Tesouro a Descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI”.

Neste trabalho, Delors (2010) indica quatro pilares da educação, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Se realizarmos uma reflexão sobre a proposta da Base, perceberemos que nas entrelinhas do texto, temos elementos desses pilares, indicando o caminho a ser percorrido pelo Sistema Educacional; conseqüentemente, os documentos das redes

estaduais e municipais apresentarão estes quatro pilares, como forma de oferecer, segundo a proposta do documento, uma educação em que o aluno tenha sua formação na totalidade. Totalidade que escamoteia interesses do poder dominante, como já comentado, de ter uma mão de obra submissa às vontades do poder mandatário. Uma submissão tanto no campo econômico, como no campo intelectual, pois conforme Burke (2016), quem detém o poder consegue impor seus conhecimentos, subjugando os conhecimentos dos dominados.

Marcos legais e competências

A preocupação com a formação do sujeito na sua integralidade está presente em vários documentos do sistema educacional, como forma de estabelecer metas a serem alcançadas pelas unidades escolares, pertencentes a cada sistema educacional - Federal, Estadual ou Municipal. Na esfera Federal, tem-se os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, o qual traz no seu bojo a preocupação em desenvolver três tipos de competências – procedimentais, atitudinais e conceituais.

As competências procedimentais⁴ visam a formação de um estudante que desenvolve suas estratégias para interagir, comunicar e solucionar seus problemas; elas estão muito mais ligadas à ação do sujeito do que a uma competência a ser ensinada. Isso quer dizer que o professor precisava pensar em situações metodológicas nas quais os alunos pudessem ser expostos a problemas “legítimos⁵” para exercerem suas prerrogativas de sujeitos curiosos e solucionadores de problemas. Essas competências permeiam as outras competências, constituindo os sistemas cognitivos do aluno.

⁴ Os procedimentos expressam um saber fazer, que envolve tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não aleatória, para atingir uma meta. Assim, os conteúdos procedimentais sempre estão presentes nos projetos de ensino, pois uma pesquisa, um experimento, um resumo, uma maquete, são proposições de ações presentes nas salas de aula. (PCN, 1997, p. 52)

⁵ Entendemos como um problema legítimo situações nas quais os alunos desconhecem de início o que o professor espera como um produto final. Nota-se que muitas vezes o professor define, exemplifica e passa uma atividade chamando de “problema”, o que na realidade é apenas um reinvestimento de conhecimentos.

Já as competências atitudinais⁶ visam a um sujeito resiliente, capaz de ter empatia; novamente não são conteúdos a serem ensinados por um professor, mas sim posturas assumidas pelos alunos e que dependem muito mais deles do que do professor, o que acaba por favorecer o trabalho em equipe.

Essas duas competências configuram um grande desafio para o professor, haja vista ele ser nativo de uma cultura escolar na qual o modelo de atividade é disseminado pelo livro; o que não permite que o aluno se levante e tente validar ou refutar suas hipóteses.

As competências conceituais⁷, por sua vez, foram muito valorizadas, visto que elas se confundem, muitas vezes, com as informações a serem passadas pela escola por meio do livro didático, da aula expositiva do professor ou por meio de filmes, documentários entre outros meios.

A definição de estruturas cognitivas, segundo Harré e Gillett (1994, apud, BANNEL *et al.*, 2016), ocorre no engajamento com os pares durante a execução de atividades práticas e comunicativas, como um conjunto de situações sociais nas quais a linguagem é ensinada e aprendida. Nesse sentido, passaremos a falar sobre esta constituição a partir da competência geral 4⁸, presente na BNCC.

A linguagem e as áreas do conhecimento

A partir dos primeiros documentos lançados pelos diferentes grupos sociais, contrários e a favor da base, esses apontam que alguns aspectos do ensino não são efetivados durante as práticas escolares, o que é ratificado pelos testes da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE). Nas provas do Programme for International Student Assessment (Programa

⁶ Já os conteúdos atitudinais permeiam todo o conhecimento escolar. A escola é um contexto socializador, gerador de atitudes relativas ao conhecimento, ao professor, aos colegas, às disciplinas, às tarefas e à sociedade. (PCN, 1997, p. 52)

⁷ Referem-se à construção ativa das capacidades intelectuais para operar com símbolos, idéias, imagens e representações que permitem organizar a realidade. A aprendizagem de conceitos se dá por aproximações sucessivas. (PCN, 1997, p.51)

⁸ Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, idéias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA/2016) os jovens de 15 anos, sujeitos da avaliação, apresentaram baixa proficiência em relação ao uso da linguagem como demonstração de estruturas cognitivas.

Cabe ressaltar que o PISA avalia os alunos em relação ao seu letramento nas três áreas que são objetos das provas (linguagem, matemática e ciências), e o letramento, segundo o INEP, inclui uma grande variedade de competências cognitivas, que envolvem a decodificação básica, o conhecimento das palavras, da gramática e das estruturas e características linguísticas e textuais mais abrangentes, bem como o conhecimento de mundo. Essas habilidades são inerentes a todas as áreas do conhecimento, e por isso devem ser trabalhadas por todos os professores nas aulas, por meio de diferentes atividades.

Segundo o relatório do PISA, o desenvolvimento do letramento, como uma habilidade, não ocorre apenas na infância, mas sim durante a vida, em diversos contextos em que interage com seus pares e com a comunidade em geral. Nesse sentido, Nussbaum (2001, apud Bannell, 2016, p. 43) alerta que as interações mobilizam emoções que contribuirão ou dificultarão a constituição das estruturas cognitivas, visto que a emoção é composta por alguns aspectos, quais sejam:

1. Emoções são sobre alguma coisa. Elas têm um objeto;
2. O objeto é intencional e é interpretado pela pessoa que sente a emoção;
3. Nossa percepção do objeto envolve crenças sobre ele;
4. Nossas percepções do objeto e nossas crenças sobre ele veem o objeto como investido de valor. E esse valor faz referência à nossa concepção do como viver.

Para o autor, a aprendizagem perpassa pela sensibilização do aprendente, haja vista que esses elementos cognitivos são partes da emoção e como tal, constituem pré-requisitos para a ação de ensino e

de aprendizagem, ao possibilitar que o sujeito realize juízos avaliativos gerais, avaliativos concretos e situacionais.

O juízo avaliativo geral versa sobre o convívio social e a importância de cada um no conjunto social, enquanto o juízo avaliativo concreto versa sobre o que é importante para um viver bem. O juízo situacional, por sua vez, refere-se a juízos que realizamos em situações que produzem emoções intensas naquele momento, e há os juízos que resistem ao tempo e em diferentes situações. Agora, o que esses juízos podem contribuir com o desenvolvimento da competência 4? Para essa reflexão, recorremos ao relatório do PISA, ao registrar que

[...] a noção de que ler é um processo interativo: os leitores fundamentam-se em seus pensamentos e experiências ao envolver-se com o texto. [...] Uma vez que desenvolvem suas bases de conhecimentos, experiências e crenças, em geral de modo inconsciente, eles estão sempre testando o que leem ao fazer comparações com o conhecimento externo e, assim, revisar e rever continuamente sua percepção do texto. (INEP, 2016, p. 93).

Dessa forma, as emoções exercem grande influência no processo de ensino, o que requer que o sistema pense práticas nas quais as emoções que surgirem sejam favoráveis para o processo de aprendizagem, visto que, segundo Pais (2002), o aprendente pode estabelecer obstáculos que produzirão falso positivo em relação à aprendizagem. Ainda, pode conduzir o professor a gerar práticas que impactam negativamente o processo e forneça falsa informação sobre a aprendizagem do aluno.

Para auxiliar os sistemas educacionais a terem clareza de como realizar o trabalho com as competências, o ‘Movimento pela base’, em parceria com o ‘Center for Curriculum Redesign’ desenvolveu o material ‘Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC’. O documento apresenta o desmembramento das competências em - o que e para que - delineando o que se espera que o discente realize ao final do ciclo e para isso, informa qual o intuito de desenvolver as competências.

Dentro das dimensões e subdimensões que compõem as dez competências gerais da BNCC, existe uma palavra-chave que

identifica cada competência e em todas elas, pode-se identificar o que deve ser alcançado na aprendizagem (BRASIL, 2018), ou seja, ‘o que’ deve contemplar o planejamento do professor quanto aos seus objetivos e ‘para que’ deve ser aprendido, o que também deve aparecer no planejamento do professor como um objetivo, visto que o ‘para que’ aprender trará para as aulas algumas metas a serem alcançadas com a aprendizagem.

Na próxima seção, apresentaremos os elementos metodológicos que orientam a pesquisa e a análise do objeto.

Caminho percorrido para a análise da competência 4 da BNCC

O presente estudo é de cunho qualitativo do tipo pesquisa documental. Conforme Gil (2008), a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam, ainda, um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. Para Lakatos (1992), a pesquisa documental caracteriza-se pela fonte de dados ser restrita a documentos, escritos ou não, configurando-se como fontes primárias.

Outro aspecto importante a ser destacado é referente aos tipos de documentos, visto que Gil (2008) afirma que “[...]Há, de um lado, os documentos ‘de primeira mão’, que não receberam nenhum tratamento analítico. [...] De outro lado, há os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados”. (GIL, 2008, p. 46).

A proposta de analisar, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a competência 4 enquadra-se neste modelo de pesquisa, por se tratar, a BNCC de um documento homologado em dezembro de 2018, publicado no Diário Oficial como Portaria normativa do Sistema Nacional de Educação, embasado na Resolução do Conselho Nacional de Educação e originário do Parecer elaborado na Câmara Superior de Ensino.

Neste trabalho os documentos fontes são: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Relatório Para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

Cabe salientar que um estudo dos PCN permite identificar as convergências e divergências entre este documento e a BNCC. Sabe-

se que nos PCN já existiam referências às competências por meio dos objetivos a serem alcançados pelo Ensino Fundamental, e neste caso eram classificadas como: Conceitual, Procedimental e Atitudinal.

Dentre os objetivos do PCN está

utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação. (PCN, 1997, p. 9).

Vê-se que já na década de 1990, existia a preocupação de preparar o aluno para utilizar diferentes linguagens, com o intuito de produzir textos, expressar e comunicar ideias, como forma de realizar comunicação. De acordo com Farias (2006), este objetivo vem para romper com práticas cristalizadas, isto é, mudar o foco, por exemplo, de se conceber a gramática como um fim em si mesma, para ser um meio para o desenvolvimento das competências linguísticas.

Para Da Costa (1987), o ato de comunicar e a negociação do significado são características da aprendizagem, presentes em todas as áreas do conhecimento. A comunicação vem como forma de trabalhar elementos da argumentação, como meio para desenvolver o raciocínio, o respeito ao tempo do emissor e do interlocutor. Há as primeiras tentativas de mudar as práticas cristalizadas nas quais os alunos deixam de ter um papel passivo para serem sujeitos ativos do processo de aprendizagem.

Esse objetivo geral dos PCN apresenta no seu bojo a competência domínio das diferentes linguagens - verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal, as quais são elementos a serem trabalhados por todas as áreas do conhecimento, por meio dos conteúdos específicos de cada uma. O estudante precisa ter a oportunidade de analisar e experienciar diferentes gêneros textuais, como forma de, segundo Nussbaum (2001, apud Bannell, 2016,), trabalhar com suas emoções, despertando seu interesse sobre o objeto e a forma culta de se comunicar. Observando o objetivo, nota-se que não se restringe à Língua Portuguesa, mas, por exemplo, a

objetos a serem trabalhados na Matemática, como por exemplo a leitura, interpretação e compreensão dos dados presentes em tabelas e gráficos, com o intuito de analisar e tirar conclusões.

Na Geografia, a necessidade de compreender como proceder para localizar uma pessoa ou espaço no mapa, o que necessitará o conhecimento de normas de localização, pontos cardeais, direção, entre outros objetos. Na Arte precisa ter o domínio sobre as técnicas de pinturas, representação teatral ou composição musical, elementos específicos dessa área do conhecimento e que guardam vários elementos da linguagem, necessários para comunicar-se em sociedade.

De acordo com este objetivo, apropriar-se destes objetos tem o intuito de produzir textos, nas diferentes áreas do conhecimento, expressando e comunicando suas ideias. Ainda, esse objetivo informa que o aluno precisa desenvolver as competências cognitivas e procedimentais para ter uma atitude de respeito às produções culturais, usufruindo e atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação, ou seja, respeitar e valorizar as culturas locais, regionais e nacionais, demonstrando por meio dos objetos de conhecimento a percepção de valores e apropriando-se dos valores que possibilitam a continuidade da cultura local.

Na BNCC, as dez competências existem para orientar como o sistema educacional trabalhará os objetos de conhecimento, visando formar o cidadão integral e, vale ressaltar que não há a defesa de que a formação integral ocorra somente se o tempo escolar for integral. Formar o cidadão integralmente passa pelo trabalho com elementos cognitivos e socioemocionais.

As competências socioemocionais possibilitam que o aprendiz crie seus projetos de vida, se autoconheça e autocuide-se, desenvolva a empatia e cooperação, desenvolva a responsabilidade e cidadania e desenvolva a argumentação. São competências que olham o singular vinculado ao global e vice-versa, com foco em perceber que o singular guarda características do global e ao mesmo tempo o global é formado pelo singular, dos elementos da comunidade.

As competências cognitivas guardam características das especificidades das áreas de conhecimento, assim elas se destacam aos olhos dos professores quando da leitura, por serem as que estão

representadas nos livros didáticos, por exemplo, e estão diretamente ligadas às práticas hoje efetivadas nas salas de aula.

Dentre as competências temos a 4, a qual tem por palavra-chave ‘comunicação’. A fim de elucidar o que está implícito na competência, transcrevemos a respectiva competência, com sua dimensão e subdimensões:

Comunicação (o que: utilizar diferentes linguagens. Para: Expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias, sentimentos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo). Dimensão: Comunicação. Subdimensões: Escuta (Compreensão e processamento do que é dito por outras pessoas com atenção, interesse, abertura, ponderação e respeito.), Expressão (Expressão de ideias, opiniões, emoções e sentimentos com clareza. Compartilhamento de informações e experiências com diferentes interlocutores. Domínio de aspectos retóricos da comunicação verbal com garantia de compreensão do receptor), Discussão (Expressão de ideias originais com clareza, conectando-as com as ideias de seus interlocutores e promovendo o entendimento mútuo. Utilização de perguntas/resumos e análise de argumentos e evidências para preservar o foco do debate), Multiletramento (Comunicação por meio de plataformas multimídia analógicas e digitais, áudio, textos, imagens, gráficos e linguagens verbais, artísticas, científicas, matemáticas, cartográficas, corporais e multimodais de forma adequada) (Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC - Movimento Pela Base e Center for Curriculum Redesign/2018).

A contínua aprendizagem pode ser entendida, de acordo com Delors et al. (2010), como uma educação permanente em que a escola incrementa cada vez mais, o gosto e a fruição pelo ato de aprender, que significa despertar a capacidade de aprender a aprender, a curiosidade intelectual. Desse modo, as diferentes linguagens existentes contribuirão para o domínio de reduzido número de assuntos, mas permitirá conciliar uma cultura geral dentro da possibilidade de estudar.

É necessário o uso da linguagem para comunicar por meio de plataformas multimídia analógicas e digitais, áudio, textos, imagens,

gráficos, “tendo por base as linguagens verbais, artísticas, científicas, matemáticas, cartográficas, corporais e multimodais, adequadamente” (CCR et al., 2018, p. 30).

As formas de comunicação listadas pelo Center Curriculum Redesign-CCR e transcritas no parágrafo anterior explicitam elementos da estrutura cognitiva, proposta por Harré e Gillet (1994, Bannell et al (2016, p. 48) visto que o professor deverá propor atividades práticas nas quais os aprendentes possam vivenciar a experiência de lidar com cada uma das plataformas e, para isso, o professor trabalhará com as diferenças existentes nas linguagens presentes em cada plataforma. O ensinar perpassa por despertar as emoções e o prazer em aprender as diferentes linguagens de comunicação.

Contudo, o professor deve estar ciente de que mesmo com seus esforços, a linguagem ensinada não será totalmente aprendida, assim, são importantes as atividades comunicativas ao possibilitar a execução do que foi aprendido e ao mesmo tempo fornecer parâmetros para o professor do que ainda não foi dominado pelos aprendentes.

A pergunta que surge é - qual deve ser a característica das atividades comunicativas para possibilitar o desenvolvimento dessa ‘habilidade’, a comunicação por meio do multiletramento? O CCR em seu documento ‘Dimensões e desenvolvimento das competências gerais da BNCC’ sinaliza algumas características das atividades, dentre elas podem ser apontada atividades em que o aprendente recorra a propostas comunicativas em que os recursos sejam textos, gestos, expressões artísticas ou ilustrações, para turmas de 3º ano, ou no caso do aluno do 9º ano o aprendente poderá utilizar as plataformas multimodais analógicas e digitais, por meio do uso de áudio, textos, imagens, gráficos e linguagens artísticas, científicas, matemáticas, corporais, cartográficas da forma adequada.

- O uso de todos os recursos anteriormente apontados, mas agora associados a plataformas diversas (vídeos, quadrinhos, fanzines, blogs), para turmas até o 6º ano.

- Até o 9º ano o aprendente poderá utilizar as plataformas multimodais analógicas e digitais, por meio do uso de áudio, textos, imagens, gráficos e linguagens artísticas, científicas, matemáticas, corporais, cartográficas da forma adequada.

Nota-se que para chegar a este estágio, o processo de aprendizagem exigirá o desenvolvimento de estruturas cognitivas que permitirão ao aprendente a ouvir e responder a outros durante conversas, apresentações e leituras, respeitando os emissores e sendo interlocutor ativo. Ser ativo no processo lhe possibilitará compartilhar ideias, opiniões, emoções e sentimentos com clarezas (NUSSBAUM, 2001, apud Bannell, 2016), conseguindo dessa forma apresentar ideias originais e elaborar perguntas que contribuam com o coletivo, para o desenvolvimento de novas estruturas cognitivas, demonstrando ter ‘desenvolvido’ a autonomia e o discernimento acompanhado pela responsabilidade pessoal na realização de um destino coletivo (Delors *et al.*, 2010).

Dessa maneira, percebemos que a competência 4 da BNCC perpassa por vários aspectos da formação do cidadão e que deve ser considerada por todas as áreas do conhecimento.

Considerações finais

Este texto teve sua gênese na intenção de compreender as inter-relações das competências cognitivas com as competências socioemocionais, preconizadas pela BNCC nas 10 competências gerais a serem trabalhadas por todas as áreas do conhecimento. Nesse sentido, elegemos como objetivo analisar o uso da linguagem como competência a ser desenvolvida em todas as áreas do conhecimento, presentes na BNCC.

Observando o documento fonte desse artigo, percebe-se que em muitos momentos as atividades deverão valorizar as emoções, visto que o aprendente deverá ouvir e expressar suas ideias com clareza e coerência para contribuir com o coletivo e, isso exigirá que ele tenha segurança e confiança em si. A confiança vai surgir com a experiência de realizar atividades comunicativas em que utiliza das diferentes linguagens (verbal, corporal, artística, matemática, cartográfica, entre outras), mas para utilizar, os professores precisam ensinar as linguagens por meio de atividades práticas, partindo da premissa de que o aprendente tem condições de desenvolver suas estruturas para dominá-las.

Desenvolver a habilidade de expressar suas ideias e opiniões requer utilizar-se de retóricas da comunicação verbal, de forma a

garantir que seja compreendido pelos receptores, compartilhando suas informações e experiências com diferentes interlocutores. Dessa maneira, o aprendiz poderá ampliar seus domínios e aprimorar suas estruturas cognitivas, ao confrontar pontos de vista e concepções diferentes, amadurecendo suas estruturas cognitivas.

O compartilhamento de ideias e opiniões levarão o emissor a debates que exigirão demonstrar argumentações e evidências que subsidiam suas ideias. Para esse alcance, no percurso escolar, Harré e Gillet (1994, Bannell *et al.*, 2016) sugerem o trabalho com várias atividades práticas de comunicação em todas as áreas de conhecimento .

E por fim, constatou-se que, com as inovações tecnológicas exige-se um sujeito que consiga lidar com diferentes plataformas multimídias e, para tanto, deverá demonstrar ser “multiletrado”, o que significa saber utilizar as linguagens verbal, artística, científica, matemática, cartográfica, corporal e multimodal, de forma adequada.

Não se pretende esgotar, neste artigo, essa discussão, visto que essa é longa e exige muitos estudos ainda. Contudo, pretende-se iniciar um caminho a ser percorrido e que possibilite desvelar caminhos que levem a conduzir a construção de estruturas cognitivas e que revertam em novas aprendizagens, por estudantes capazes de compreender o seu dia a dia e de expressar suas opiniões em uma sociedade que, a cada dia busca um aprendiz capaz de lidar com inovações e com habilidade de aprender a aprender continuamente, visando a uma educação permanente.

Referências

BANNEL, Ralph Ings et al. **Educação no Século XXI: Cognição, Tecnologias e Aprendizagens**. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: PUC, 2016.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20/12/1996**. Estabelece a lei de diretrizes e bases da educação nacional Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2003.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018.

- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF. 1997.
- DA COSTA, Daniel N. Martins.. **Por que ensinar língua estrangeira na escola de 1º grau.** São Paulo: EPU, EDUC, 1987
- CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base nacional curricular comum: dilemas e perspectivas.** 2018.
- DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir.** In: RELATÓRIO PARA A UNESCO DA COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI. Brasília, julho. 2010. UNESCO.
- FARIAS, P. F. de. **Os PCN e a aula de português.** 2006.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- INEP, MEC. **Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros/OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.** São Paulo: Fundação Santillana, 2016.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** Papirus editora, 2003.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos.** 4. ed. São Paulo, Atlas. 1992.
- Movimento pela Base Nacional Comum, Center for Curriculum Redesign. **Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC.** Abril, 2018. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/referencias/dimensoes-e-desenvolvimen%20to-das-competencias-gerais-da-bncc/> Acessado em: 06/10/2018.
- PAIS, Luiz Carlos. **Didática da matemática uma análise da influência francesa.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

BISPO, Marcos (UNEB)¹

COSTA, Márcio (UNEB)²

Introdução

A comunicação entre os indivíduos da sociedade contemporânea ganhou novos rumos com a diversidade das linguagens que transformou as formas de interação social, acarretando novos meios de relações interpessoais nos mais diversos espaços sociais; o mundo do trabalho e os contextos de práticas de cidadania foram espaços que se renovaram com a multiplicidade de linguagens que atuam frente ao novo mundo que surge.

Por muito tempo a cultura ocidental se deteve em um arcabouço cultural destinado apenas a uma modalidade de linguagem, a escrita. A literatura em todas suas vertentes era aclamada como a arte maior; o uso da linguagem escrita, com toda sua formulação normativa e padronizada detinha em si o que era esperado de uma construção cultural e por meio dela pensamentos unificantes e homogeneizadores eram formulados nos espaços acadêmicos de forma a traçar uma linha de criação cultural que estivesse inserida nos padrões instaurados pela escrita literária.

Nosso objetivo, neste texto, é explicar o papel que as múltiplas linguagens desempenham na arquitetura da disciplina Língua Portuguesa, com foco especial na formação para a cidadania no mundo pós-moderno. Para isso, analisamos a articulação entre as múltiplas linguagens e os elementos estruturantes da disciplina (competências de Língua Portuguesa, concepção de linguagem e conteúdos, além dos campos de atuação) na seleção de gêneros textuais e das habilidades de cada eixo (análise linguística/semiótica, oralidade, leitura e produção textual). Para isso, evidenciaremos como as múltiplas linguagens são processos estruturantes da vida em

¹ Universidade do Estado da Bahia/ Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL). E-mail: mabispo@uneb.br

² Universidade do Estado da Bahia/ Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL). E-mail: marciosatsoc@gmail.com

sociedade no século XXI (KRESS, 2010; KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, 2006; VAN LEEUWEN, 2005; ROJO; BARBOSA, 2015, GRUPO NOVA LONDRES [1996](2021))

As múltiplas linguagens e os multiletramentos

O que conhecemos hoje como múltiplas linguagens, não é em si um conceito ou prática nova. Contudo, é novo o modo com que lançamos mão desse conceito para explicar a interação entre a diversidade de códigos semióticos na estruturação de práticas de linguagens. Sobre isso, Kress e Van Leeuwen (2001, p. 2) afirmam que

hoje, [...], na era da digitalização, os diferentes modos tornaram-se tecnicamente os mesmos em algum nível de representação, e eles podem ser operados por uma pessoa multi-qualificada, usando uma interface, um modo de manipulação física, para que ele ou ela possa perguntar, 'Devo expressar isso com som ou música?', 'Devo dizer isso visualmente ou verbalmente?', e assim por diante (tradução nossa).³

Desse modo, percebemos como a multiplicidade de linguagens que circulam na sociedade contemporânea são semioticamente integradas umas às outras, trazendo em seu bojo também uma multiplicidade de significações. A modalidade, termo oriundo do estudo semiótico da linguagem, é definida por Van Leeuwen (2005, p. 160) como a

[...] abordagem semiótica social da questão da verdade. Relaciona-se tanto com questões de representação - fato versus ficção, realidade versus fantasia, real versus artificial, autêntico versus falso - quanto com questões de interação social, porque a questão da verdade também é uma questão social - o que é considerado como verdadeiro em um contexto

³ "today, [...], in the age of digitization, the different modes have technically become the same at some level of representation, and they can be operated by one multi-skilled person, using one interface, one mode of physical manipulation, so that he or she can ask, at every point: 'Shall I express this with sound or music?', 'Shall I say this visually or verbally?', and so on" KRESS; VAN LEEUWEN (2001, p. 2).

social não é necessariamente considerado como verdadeiro em outros, com todas as consequências que isso traz. Linguistas e semioticistas, portanto, não perguntam 'Quão verdadeiro é isso?', mas 'Quão verdadeiro é representado?' Eles estão preocupados não com a verdade absoluta, mas com a verdade como os falantes e escritores e outros produtores de sinais a veem, e com os recursos semióticos que eles usam para expressá-la. Os dois não coincidem, necessariamente. É perfeitamente possível representar algo que não existe como se existisse. A ficção realista prospera com isso. E é igualmente possível representar algo que realmente existe ou já existiu como se sua existência estivesse em dúvida [...] (tradução nossa).⁴

É possível atestar, a partir da visão de Van Leeuwen (2005), que a modalidade escrita da linguagem, trazia em si um caráter unificador de uma cultura fechada em um padrão estético através da literatura e da construção de textos que eram permeados por uma verdade única – sempre a verdade de quem detinha o poder. O autor afirma que "textos autoritários, então, podem utilizar os recursos da modalidade da linguagem para impor uma visão da verdade que é difícil de contrariar" (tradução nossa)⁵. Contudo, conforme a sociedade foi desenvolvendo novas formas de comunicação e produção de informações, principalmente por meio das novas mídias, as verdades incontestáveis que fechavam as práticas de linguagem e, conseqüentemente, o ensino de língua no letramento exclusivamente da letra foi perdendo espaço para as propostas que

⁴ "[...] the social semiotic approach to the question of truth. It relates both to issues of representation – fact versus fiction, reality versus fantasy, real versus artificial, authentic versus fake – and to questions of social interaction, because the question of truth is also a social question – what is regarded as true in one social context is not necessarily regarded as true in others, with all the consequences that brings. Linguists and semioticians therefore do not ask 'How true is this?' but 'As how true is it represented?' They are concerned not with the absolute truth but with the truth as speakers and writers and other sign producers see it, and with the semiotic resources they use to express it. The two do not necessarily coincide. It is perfectly possible to represent something that does not exist as though it does. Realist fiction thrives on this. And it is equally possible to represent something that actually exists or has existed, as though its existence is in doubt [...]" VAN LEEUWEN (2005, p. 160).

⁵ "authoritative texts, then, can use the modality resources of language to impose a view of the truth that is hard to counter" VAN LEEUWEN (2005).

analisavam como a escola, inserida nessa sociedade em que a comunicação em massa ia se expandindo cada vez mais, devia ser também permeada pela diversidade que já estava efervescendo ao seu redor.

O Grupo de Nova Londres (1996 [2021]) associou ao conceito de multimodalidade o de multiletramentos, por meio do qual visava descrever e explicar as relações entre a diversidade de linguagens e a diversidade cultural nas formas de expressão e interação entre atores de diferentes grupos sociais. Com isso, a língua escrita, apesar de muito relevante, mostra-se limitada para estruturar as multiplicidades semióticas – linguísticas, culturais, modais – que integram as práticas comunicativas no mundo contemporâneo. A escola, então, por ser um espaço de formação para a vida em sociedade, não pode desconsiderar a importância da multiplicidade cultural que os indivíduos já trazem de seus espaços sociais diversos. Assim, os teóricos do Grupo atestam que “a multiplicidade de canais de comunicação e a crescente diversidade cultural e linguística no mundo de hoje exigem uma visão muito mais ampla de letramento do que a retratada pelas abordagens tradicionais centradas na língua” (GRUPO NOVA LONDRES, 2021, p. 101).

O trabalho pedagógico, na perspectiva dos multiletramentos, abre um leque de possibilidades de trabalho com a multimodalidade, permitindo ir além do mero conhecimento das funcionalidades institucionais dos distintos códigos semióticos em direção à construção de metodologias capazes de promover uma maior inserção das mais diversas manifestações culturais no processo de ensino-aprendizagem. O Grupo Nova Londres foi pioneiro na explicação de como a multiplicidade cultural e de linguagens que caracteriza a sociedade contemporânea e de como essa estrutura social impacta na interação do estudante como ator social nos mais diversos contextos, incluindo sua inserção no mundo do trabalho e na vida comunitária, conforme se verifica na transcrição abaixo:

O uso de abordagens da pedagogia dos multiletramentos permitirá que os alunos alcancem duplamente objetivos de aprendizagem do campo do letramento: evoluindo no acesso à linguagem do trabalho, do poder e da comunidade, e fomentando o engajamento crítico necessário para projetar

seu futuro social, alcançando sucesso por meio de trabalhos realizadores (GRUPO NOVA LONDRES [1996] 2021, p. 102).

A multiplicidade de modos que, conforme asseveram Rojo e Moura (2012, p. 19), se manifestam em “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas para fazer significar”, impõe a adoção de novas práticas de ensino que englobem estas multimodalidades em sua estrutura, de forma a sintonizar o ambiente escolar com os modos pelos quais os indivíduos interagem entre si, se informam, criam suas significações para as informações e se comunicam, tanto entre seus pares – outros indivíduos que compartilham seus mesmos espaços sociais – como com qualquer outra pessoa que esteja ao seu alcance por meio das mídias digitais. Como afirma Rojo (2013, p. 19):

[...] o surgimento e a ampliação contínuos de acesso às tecnologias digitais da comunicação e da informação provocaram a *intensificação* vertiginosa e a *diversificação da circulação da informação* nos meios de comunicação analógicos e digitais, que, por isso mesmo, distanciam-se hoje dos meios impressos, muito mais morosos e seletivos, implicando [...] mudanças significativas nas maneiras de ler, produzir e fazer circular textos nas sociedades [...].

Desse modo, não há como negar como a modernidade e tudo que advém dela, como as tecnologias digitais, são fatores primordiais para que se torne possível observar como as múltiplas linguagens circulam nos mais diversos espaços e que, assim, como a diversidade cultural inerente a ela, deve estar no bojo da construção curricular e metodológica das aulas de Língua Portuguesa.

As múltiplas linguagens na BNCC: a educação para nova cidadania e o mundo do trabalho

Vimos, na seção anterior, como as múltiplas linguagens se relacionam com a multiculturalidade que permeia a sociedade contemporânea e a forma com que os conceitos de modalidade, multimodalidade e multiletramentos se articulam na elaboração de

uma perspectiva educacional que busca integrar ação social, diversidade cultural e de linguagens.

A pedagogia dos multiletramentos busca abordar como “lidar com diferenças linguísticas e culturais agora se tornou central para a pragmática de nossa vida profissional, cívica e privada. Cidadania efetiva e trabalho produtivo exigem que possamos interagir efetivamente usando vários idiomas [...]” (GRUPO NOVA LONDRES [1996] 2021, p. 107) e continua ao postular que “somos criadores de futuros sociais – futuros no local de trabalho, futuros públicos e futuros comunitários” (GRUPO NOVA LONDRES [1996] 2021, p. 108). Ora, se a abordagem proposta pelos teóricos postula que os futuros sociais são construtos dos próprios indivíduos e que nestes futuros se inserem seus futuros profissionais e comunitários, como iremos abordar apenas os aspectos que competem à vida cidadã? Não há como deixarmos de lado a constituição de um olhar direcionado ao mundo do trabalho, pois, futuramente, cada estudante deixará o espaço escolar para se inserir nos espaços profissionais.

Os teóricos envolvidos na elaboração da pedagogia dos multiletramentos atestam que “as linguagens necessárias para a construção de sentido estão mudando radicalmente em três esferas de nossa existência: nossa vida profissional, nossa vida pública (cidadania) e nossa vida privada (mundo da vida)” (GRUPO NOVA LONDRES [1996] 2021, p. 108). Em tempos em que os aspectos de constituição política vêm ganhando novas formas e os novos saberes que surgem, principalmente, dos novos modos de interação nos meios digitais, vêm ganhando espaço entre as discussões e construções discursivas dos sujeitos, “o papel das escolas também mudou fundamentalmente. Diversidade linguística e cultural agora são questões críticas e centrais” (GRUPO NOVA LONDRES [1996] 2021, p. 113).

Diante desse quadro, o manifesto do Grupo Nova Londres torna-se uma contribuição importante, pois traz uma análise criteriosa de aspectos que, já em 1996, fomentavam discussões que ainda são vitais para as políticas educacionais. A diversidade cultural e a diversidade de linguagens tornam-se meios de constituição de uma visão plural para uma formação atenta a novos e diversos contextos sociais, tendo em vista o fomento de novas práticas cidadãs. Inseridos nos ambientes escolares e sendo apresentados a várias

culturas e práticas comunicacionais envoltas nas multimodalidades da linguagem, os estudantes ampliam suas possibilidades de lograr êxito na obtenção de habilidades e competências que serão importantes para que eles consigam refletir criticamente sobre a complexidade dos meios sociais em que se inserem. Sendo assim,

[...] no lugar de uma cultura central e de padrões nacionais, a esfera do cívico é vista como um espaço para a negociação das diferentes ordens sociais: no qual diferenças são ativamente reconhecidas e negociadas, de modo que complementem umas às outras, e por meio das quais pessoas têm a chance de expandir seus repertórios culturais e linguísticos, para que possam ter acesso a uma variedade maior de ferramentas culturais e institucionais (GRUPO NOVA LONDRES [1996] 2021, p. 114).

Uma das grandes funções da reforma curricular é promover uma atualização dos saberes a serem aprendidos pelas novas gerações. As razões para mudanças nas políticas de currículo se encontram nas transformações socioculturais, políticas e científicas. Apesar de necessárias, as mudanças curriculares são sempre alvo de controvérsias ideológicas acerca da seleção dos saberes científicos, culturais e políticos, uma vez que jamais será possível comportar todos num projeto curricular. Podemos dizer que as questões ideológicas são os principais parâmetros orientadores dos julgamentos que especialistas e leigos fazem das políticas de currículo.

Na pós-modernidade, as inovações tecnológicas e o multiculturalismo são processos disruptivos de uma ordem social moderna, centrada em certos valores e padrões culturais fixos e hierarquizados e no letramento da escrita. A crítica pós-moderna chamou a atenção para o papel da diversidade cultural nesse novo contexto, para as reconfigurações do sujeito, agora visto como descentrado e, portanto, para a impossibilidade de uma consciência unificada. Automaticamente, essa nova perspectiva crítica rompeu com as ideologias educacionais conservadoras e (neo)marxistas, fazendo emergir novos problemas para as políticas de currículo: como contemplar a diversidade cultural nas disciplinas curriculares? Como conciliar diferentes perspectivas ideológicas no mundo pós-

revolucionário? Como a educação deve lidar com as questões de poder, tão caras à pedagogia crítica? Como relacionar múltiplas linguagens e educação para o novo mundo trabalho e a nova cidadania?

Com efeito, as questões pós-modernas para a agenda educacional pressupõem sociedades que valorizam a liberdade de ser e transitar por espaços socioculturais diversos, minimizando a ênfase nas questões de classe, típicas das abordagens economicistas baseadas no marxismo. Com isso, a pós-modernidade pode ser definido como um momento pós-revolucionário (MCLAREN, 2008) no qual a crítica pós-moderna redireciona as discussões sobre as relações de poder para o campo das disputas culturais. Nesse contexto, currículo se torna um espaço de disputas culturais. No entanto, a vida social não pode ser analisada apenas pelo viés culturalista. É preciso levar em conta questões objetivas, como formação política, também chamada de formação cidadã, e para o mundo do trabalho. Para isso, é preciso que sejam consideradas as condições objetivas em que se desenvolvem as práticas sociais a serem tomadas como referência para a definição das políticas de currículo.

A pedagogia dos multiletramentos proposta por Kalantzis, Kope e Pinheiro (2020) parte da identificação desses fatores objetivos no mundo social e busca integrar esses elementos em um modelo educacional comprometido com a formação para a vida cidadã, o mundo do trabalho e a vida comunitária. Nesse sentido, é possível classificar essa pedagogia como uma teoria do currículo, em sentido estrito, uma vez que não abrange todas as disciplinas, mas apenas o tratamento da linguagem. Justamente por se tratar de uma teoria, a pedagogia dos multiletramentos não dispõe de elementos normativos, como as políticas de currículo, para fazer seleção de valores sociais e determinar, de modo explícito, certos parâmetros orientadores das práticas educacionais, como fica explícito nas palavras de Kalantzis, Kope e Pinheiro (2020, p. 66):

Na pedagogia dos letramentos, as ramificações no processo de ensino e aprendizagem tendem a ser enormes. Nesse sentido, a pedagogia pode ser agnóstica no que diz respeito à postura que aprendizes e professores desejam assumir em relação às

condições sociais em mudança, uma vez que isso, inadvertidamente, é passível de levar a algum tipo de exclusão ou discriminação. Pode-se, assim, ir pelo caminho da complacência ou da crítica. Se se seguir pelo primeiro, a educação pode contribuir para o desenvolvimento de capacidades de acesso e convivência na nova sociedade civil, compartilhando seus benefícios. E possível, no entanto, seguir pelo segundo caminho, rejeitando valores em nome de uma visão emancipatória das possibilidades de educação.

Numa democracia liberal como o Brasil, as políticas educacionais devem ser capazes de possibilitar a autorrealização individual, mas sempre visando a garantia dos direitos de todos. Obviamente que essa meta se torna bastante desafiadora porque precisa intervir nas atitudes, ou seja, nos julgamentos que as pessoas fazem acerca dos membros de grupos diferentes. A BNCC, como dispositivo das políticas de currículo, é um documento normativo que estabelece um conjunto de saberes comuns a todos os currículos do país. Embora se fundamente na pedagogia das competências, é possível ver, no documento, vários elementos que mostram um diálogo fecundo com a pedagogia dos multiletramentos, sobretudo na seleção de gêneros textuais multimodais que contemplam a diversidade cultural presente na vida social e na vida dos estudantes.

A BNCC adota alguns critérios para selecionar as práticas de linguagem. A opção pela pedagogia das competências é o primeiro deles. Longe de representar uma simplificação ou empobrecimento da educação, reduzindo-a a mero instrumento de formação de mão de obra para o mercado de trabalho, essa perspectiva pedagógica coloca no centro a funcionalidade dos saberes e agência humana, afinal a vida em sociedade exige capacidades de acionar saberes para agir em função de certos objetivos. No documento, essas ações são apresentadas de maneira bem abrangente, em três grandes referenciais de competências: as gerais, transversais ou transdisciplinares e comuns a todas as disciplinas; as de área, que são interdisciplinares; e as disciplinares, específicas para cada disciplina. As competências são definidas na BNCC como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da

cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). Com essa perspectiva de competência, a linguagem é entendida como uma forma de ação social:

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história (BRASIL, 2018, p. 67).

No documento, os gêneros textuais aparecem como objetos de aprendizagem apenas da disciplina Língua Portuguesa, indicando, equivocadamente, que os professores dessa disciplina são os únicos a quem compete o trabalho com a linguagem. Como não é possível tratar de todos os gêneros, o segundo critério para a seleção das práticas de linguagem é a definição das esferas sociais onde tais práticas se desenvolvem, chamadas na BNCC de campos de atuação. O Quadro 1 apresenta os campos de atuação selecionados e sua distribuição ao longo da educação básica.

Quadro 1 – Campos de atuação selecionados pela BNCC

Ensino Fundamental		Ensino Médio
Anos Iniciais	Anos Finais	
Campo da vida cotidiana	Campo artístico-literário	Campo da vida pessoal
Campo artístico-literário		Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo de atuação na vida pública	Campo de atuação na vida pública
	Campo jornalístico-midiático	Campo jornalístico-midiático

Fonte: Adaptado de Brasil (2018)

O terceiro critério diz respeito à natureza dos saberes que são mobilizados pelas competências. Na BNCC, os saberes são apresentados na forma de habilidades, distribuídas em quatro grandes eixos: Análise Linguística/Semiótica, Oralidade, Leitura e Produção Textual. Em todos esses eixos, as múltiplas linguagens figuram como objetos de aprendizagens, seja como conceitos ou procedimentos a serviço das competências. A articulação entre os gêneros dos diferentes campos de atuação e as habilidades estabelecidas para cada ano letivo garante a diversidade de linguagens no currículo e as possibilidades de interação entre atores sociais de diferentes culturas.

Em comparação com a pedagogia dos multiletramentos, cuja proposta pressupõe que a produção de textos envolva sempre um processo autoral criativo, através do qual os estudantes possam expressar sua identidade cultural, na pedagogia das competências, entende-se que muitas práticas de linguagem institucionalizadas não são abertas a esse tipo de intervenção subjetiva, devendo a escola encarregar-se do desenvolvimento de saberes e habilidades, necessários para possibilitar uma atuação considerada adequada às normas desses contextos de interação. No documento, a abertura para inserções de natureza identitária dos estudantes são mais visíveis do campo de atuação artístico-literário, no qual estão inseridos, além de gêneros tradicionais do letramento da letra como poemas, cordel, crônica, conto e romance, gêneros digitais como vlog, fanfic, resenhas digitais, fanzines, e-zines, fanclipes, fanpage, dentre vários outros.

Considerações finais

A breve análise da BNCC que realizamos neste texto, embora bastante superficial, foi suficiente para demonstrar que, se trata de um projeto educacional muito bem sucedido no propósito de promover uma atualização das políticas de currículo quanto às múltiplas linguagens e à diversidade cultural, questão amplamente defendida pela pedagogia dos multiletramentos e pela crítica pós-moderna. Obviamente, tal atualização no plano formal não é suficiente para garantir uma educação adequada de atores

competentes e capazes de atuar de maneira efetivamente engajada no mundo complexo em que vivemos.

É fundamental termos políticas de currículo sintonizadas com as transformações sociais, mas é igualmente importante que sejam criadas as condições para sua implementação, processo que passa por políticas de formação docente, inicial e continuada, coerentes com o projeto planejado para a educação básica. Ou seja, precisamos de currículos de formação de professores, que ainda se encontram, em sua maioria, fechados em teorias linguísticas centradas no código verbal, abertos para o estudo das múltiplas linguagens.

Referências

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília: DF: Ministério da Educação, 2018.
- GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grando. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.2, p. 101-145, 2021.
- KALANTZIS, Mary.; COPE, Bill.; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Tradução de Petrilson Pinheiro. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.
- KRESS, Gunther.; VAN LEEUWEN, Teun. **Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication**. London: Arnold, 2001.
- KRESS, Gunther. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. London: Routledge, 2010.
- MCLAREN, Peter. Pedagogia revolucionária em tempos pós-revolucionários: repensar a economia política da educação crítica. In: IMBERNÓN, Francisco (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Trad. Emani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 119-140.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.
- ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In.: ROJO, Roxane (org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.

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

VAN LEEUWEN, Teun. **Introducing Social Semiotics.** New York: Routledge, 2005.

OS DESAFIOS DO TRABALHO REMOTO E DAS NOVAS FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E NA FORMAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

RAITZ, Tânia Regina (UNIVALI)¹

AQUINO, Daiane Caetano Costa de (UNIVALI)²

VALLS-FIGUERA, Robert-Guerau (Universidade de Barcelona)³

Introdução

Não é nenhuma novidade que o contexto atual emergiu para todos (as), globalmente, como um momento extremamente adverso, que exigiu por parte de autoridades governamentais e gestores de empresas privadas e públicas medidas de enfrentamento do novo coronavírus (COVID-19), para conter a doença na população. Em função disso, foram lançados decretos governamentais com normatizações para o isolamento social decorrentes da pandemia, já que os reflexos eram e, ainda, são imprevisíveis.

Desta forma, gestores e professores universitários tiveram que planejar novas maneiras de ensinar e aprender quando da suspensão temporária de aulas presenciais, como uma tentativa de minimizar o alastramento do vírus e reduzir o risco de contaminação entre professores e alunos. Nesse sentido, as universidades privadas tiveram suas atividades presenciais canceladas e, conseqüentemente tiveram que se reinventar para cumprir o que é determinado na Lei de Diretrizes e Bases Nacional (BRASIL, 1996) em relação à carga horária mínima do efetivo trabalho escolar.

Esse contexto decorrente da pandemia do novo coronavírus, sem sombra de dúvidas, já trouxe e trará impacto nos cenários social, político, econômico e cultural de dimensões ainda não conhecidas em sua plenitude. A disseminação da COVID-19 acelerou de forma brusca o trabalho remoto e a educação remota. A realidade de muitas empresas se alterou com a quarentena, o que provocou certo estranhamento e a necessidade de ajustamento às novas demandas.

¹ Doutora, Universidade do Vale do Itajaí. E-mail: raitztania@gmail.com

² Doutoranda, Universidade do Vale do Itajaí. E-mail: daiannyaquino@hotmail.com

³ Doutor, Universidade de Barcelona. E-mail: rgvalls@ub.edu

Isso representou dificuldades na transição para o trabalho remoto, assim como os estudantes universitários precisaram estar preparados, pois o ingresso numa universidade foi um sonho realizado, por isso sua formação é muito importante para conseguir um emprego na área e não desistir, apesar do contexto adverso concebido nestes tempos.

O isolamento social preconizado também como de quarentena contribuiu para a configuração de novos hábitos e comportamentos, tanto nas famílias, quanto nas instituições de ensino, que tiveram que rever uma série de processos, estruturas e metodologias para a adaptação dos novos tempos. Desta forma, aprendemos que lidar com a imprevisibilidade exige um trabalho em grupo muito mais alinhado e que, mesmo distantes, podemos unir esforços em prol de um bem maior.

É importante ressaltar que a economia digital teve um antes e um depois da pandemia com grande impacto no mercado de trabalho. Com a internet sabemos também que existe a possibilidade de fazer home office universitário, ou seja, formas de trabalho que podem ser feitas no tempo livre, sem sair de casa e que garantem uma renda extra durante o curso. A grande maioria das pessoas que estão hoje na universidade, fazem parte da geração que cresceu com a internet e isso faz com que naturalmente essas pessoas saibam mexer com as redes sociais. Portanto, também nessas novas demandas como aulas remotas com plataformas educacionais surgiram para fazer frente ao processo de ensino e aprendizagem nestes tempos de pandemia.

Mudanças no cenário e nos processos de ensino-aprendizagem

Conforme El País Brasil (3/06/2020) em meio a uma pandemia que isolou um terço da humanidade em casa se criou novas dinâmicas de relações afetivas e profissionais virtuais, a distância. Nesta forma, o trabalho dos professores/educadores se tornou um dos que mais lidou com transformações profundas. Pode se dizer que nunca antes esses instrumentos de trabalho se tornaram tão essenciais para estes profissionais como agora, com seu próprio corpo e a própria voz, essas ferramentas estão se tornando imprescindíveis, os celulares, computadores e redes sociais. Em um ambiente de adaptação a essa

nova forma de trabalho, não se pode negar que eles enfrentam maiores responsabilidades e cobranças em seus afazeres. No entanto, nesta nova maneira de ensinar e aprender os estudantes universitários também vivem desafios não conhecidos ou pouco conhecidos. Não podemos deixar de destacar que é um momento desgastante, há um desgaste físico e mental, um abalo psicológico, ansiedades e angústias, incertezas tanto para professores como para os alunos.

Neste sentido, na era dominada por smartphones, tablets e aplicativos, profissões ligadas à tecnologia da informação, como analista de Internet das Coisas (IoT), especialista em Big Data (conjuntos de dados que precisam ser processados e armazenados), vão se configurando em algo com intensas referências. No mundo digital, a segurança das informações é uma das maiores preocupações de empresários e consumidores. Por isso o profissional do futuro precisa ser curioso, explorador e constantemente se atualizar, estudar sem depender somente da formação acadêmica, essas características que levam um pouco a ser autodidata passam a ser importantes, inclusive para poder compartilhar essas novas ferramentas e novas maneiras de aprendizado.

Claro, que devido a atual situação de quarentena e distanciamento social, esses termos home office, aulas remotas e trabalho remoto foram alavancados e estão se tornando também comuns. Sabe-se que diversas empresas e profissionais que nunca haviam aplicado o modelo de trabalho em casa estão se harmonizando no cotidiano para garantir saúde, segurança e trabalho neste período. Nesta nova dinâmica verificam-se vantagens, facilidades como a praticidade, flexibilidade e balanceamento entre vida pessoal e profissional. Mas também não podemos deixar de considerar novos desafios, como a dificuldade de concentração, falta de rotina, solidão, recursos econômicos, dificuldade de aprendizagem etc, etc. Por isso, a importância de reflexões que possam contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes universitários em tempos de pandemia.

Não só no Brasil, mas diversos países afetados se viram obrigados gradativamente implantarem no espaço intranacional diferentes estratégias de isolamento social, que sem sombra de dúvidas, impactaram no fechamento de unidades escolares (creches,

escolas, colégios, faculdades e universidades). Este cenário demandou formas alternativas que fosse possível a continuidade aos processos de ensino-aprendizagem, a forma predominante foi o uso remoto das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs – EaD (SENHORAS; PAZ, 2019).

Tem se conhecimento que o ciclo pandêmico afetou de modo diferente professores e estudantes de diferentes níveis e faixas etárias, e conseqüentemente muitas assimetrias educacionais pré-existentes se acentuaram nestes meses. Fato que depende de cada especificidade em razão, tanto, da falta de trilhas de aprendizagem alternativas à distância, quanto, das lacunas de acessibilidade de professores e alunos a Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para promoção do Ensino a Distância (EaD) (PALAVRAS, 2020).

Conforme esse autor os efeitos negativos nos processos educacionais merecem destaque quando afetam o ensino e a aprendizagem e levam ao aumento da evasão escolar. Estes fatores demandaram ações estratégicas de curtíssimo tempo para a eventual continuidade dos estudos, bem como o esforço de um planejamento de resolução de problemas para a normalização dos ciclos escolares no médio prazo. Uma das estratégias foram aulas remotas, com novas e práticas ferramentas, até para amenizar um momento de dificuldades no mercado de trabalho, exigindo esforços dos diferentes integrantes de uma família, seja em situação vulnerável ou não, com o objetivo de continuidade dos estudos.

No sentido de fazer frente a este contexto, da continuidade das atividades educacionais, iniciou-se “por meio de trilhas de aprendizagem remotas que valorizam as metodologias de Ensino a Distância (EAD) via celular e computador, televisão e rádio, corroborando positivamente para a manutenção do comprometimento educacional no curto prazo” (PALAVRAS, 2020, p.132). Entretanto, é importante destacar que foram com resultados muito distintos em função das diferenças entre as experiências empíricas quanto à transmissão e absorção de conteúdo ou mesmo capacidade e dificuldade de acesso.

Com certeza o uso da internet para o ensino a distância (home office e aulas remotas), se configurou como uma estratégia muito pertinente para a continuidade dos estudos de adolescente e jovens, nesse caso universitários, considerando as graves limitações quanto a

sua aplicação para crianças em função das dificuldades de se aplicar currículos online, razão pela qual em alguns países o uso do rádio e da televisão se tornou a estratégia possível para a continuidade da educação dos menores (MIKS; MCILWAINE F, 2020).

Sainz e Sanz (2020) apontam que pode acontecer em tempos de pandemia desigualdades educativas correlacionadas com o rendimento escolar, essa relação se reflete em função do principal problema: o impacto que será heterogêneo, com efeito diminuído entre os estudantes de entornos favorecidos, entretanto, elevado para estudantes desfavorecidos. Isso representa que os estudantes de famílias desfavorecidas poderiam ter menos apoio acadêmico por parte de seus pais. Os recursos tecnológicos, a ausência de habilidades cognitivas e os conhecimentos dos pais são distintos. Neste ponto, é complicado contribuir com um filho numa matéria que ele mesmo não entende.

Neste sentido, não se pode negar a situação econômica e laboral nos lugares mais afetados pela crise da saúde, mas esta também acontecerá no rendimento acadêmico, na capacidade de estudo e na concentração dos filhos das famílias. Sainz e Sanz (2020) citam o artigo “La Labour Economics”, de Ruiz-Valenzuela (2020) que apresenta dados de jovens espanhóis do quarto trimestre da EPA, estudantes cujos pais têm um contrato fixo em seu trabalho possuem elevados percentuais a mais com probabilidades de finalizar a graduação em comparação a seus companheiros. Isso significa que a insegurança dos tempos pandêmicos afeta negativamente os resultados acadêmicos. Desta forma, conhecer a percepção dos estudantes universitários sobre os desafios do trabalho remoto e das novas ferramentas em seu processo de formação em tempos de pandemia, é um objetivo que é atual, ao mesmo tempo em que se pretende trazer novidades, tem relevância científica e social para as áreas prioritárias das Tecnologias Habilitadoras e Tecnologias para Qualidade de Vida.

Segundo Dutra (2020, p. 40), os tempos de crise sempre corroboram com as questões manifestas nas sociedades, aumentando a contradição de nossos problemas e suas complexidades. Essa autora menciona “[...] Em uma pandemia, não surpreende que uma dessas questões seja exatamente o trabalho: central em relação ao convívio humano e às construções sociais é

sobre o trabalho (e, conseqüentemente, sobre o não trabalho) que pesam questões relevantes: quem trabalha para conter a crise? Como trabalha? E qual será a sorte da classe-que-vive-do-trabalho quando não pode trabalhar?”.

Justamente numa pandemia não há surpresa que uma das preocupações maiores seja o trabalho, pois se pensarmos no desenvolvimento dessa categoria historicamente sempre esteve relacionado ao convívio humano e as construções sociais. E não se pode negar que atualmente as plataformas educativas que também se inserem o Instagram e o Facebook, são de extrema importância para qualquer empresa, até mesmo aquela lojinha do seu bairro necessita de presença online. Portanto, trabalhar e estudar em casa teve que ser possível e tem conquistado muitos brasileiros e cidadãos do mundo todo. Neste aspecto, são muitas adaptações na rotina como manter a disciplina passa a ser um termo de orientação para que se possa cumprir as metas diárias de estudo e trabalho.

Explica-nos Borges (2015) que o espaço educacional nos últimos anos tem se transformado mediante o avanço tecnológico, anteriormente a educação era oferecida em espaços físicos, como bibliotecas e laboratórios, além do aluno ter que se deslocar para estes ambientes para continuar seus estudos. “Na era digital o conhecimento não possui fronteiras, não importa em qual lugar o aluno esteja, pois através da disponibilidade de informações nas redes, ele continua seu aprendizado (BORGES, et al, 2015, p.05)”. Neste sentido, que quando falamos de inovação associamos a novos serviços, tecnologias, processos e competências por instituições de ensino que levem à melhora da aprendizagem, equidade e eficiência.

Novas ferramentas, novas estratégias de ensino

O contexto da expansão da pandemia da Covid-19 vem proporcionando grandes mudanças no ensino superior. Uma dessas modificações é que a aquisição do conhecimento agora passou também a ser independente e ativa. E não depende apenas do que é transmitido em sala de aula, mas o que vem sendo transmitido por meio de diversas ferramentas que resultam em novas estratégias pedagógicas em *home office*. Claro, que isso depende das facilidades da internet seja no computador pessoal ou no smartphone, o

estudante pode buscar informações em tempo real. O que ajuda o universitário a ampliar as discussões, contudo, não desconhecemos que muitos universitários também não estão tendo acesso por não possuir os recursos adequados para tanto e outras motivações que pretendemos conhecer.

No que diz respeito às ferramentas ou aplicativos são muitos os disponíveis, mas os vídeos online, conforme Borges (2015, p. 06), têm se tornado cada vez mais populares, via sites como Youtube e Google Vídeos, seduzindo novos adeptos dia a dia. O autor nos explica que esse novo espaço de comunicação tem contribuído nas atividades educacionais, “devendo ser encarado não somente como uma ferramenta de suporte as aulas, mas também como meio de comunicação como estratégia de ensino e aprendizagem”.

Sasaki (2020, p 15) chama a atenção para o maior uso da tecnologia em tempos de pandemia com aulas a distância, esse autor acredita que veremos, no mundo sem Covid-19, um maior número de escolas adotando do Ensino Híbrido. Isso se refere a práticas educacionais que já são adotadas por algumas universidades e que integra segundo Sasaki as melhores práticas educacionais off-line e online. “Em inglês, inclusive, é reconhecido pelo termo *blended learning* – em livre tradução, misturar o processo de aprender. Nessa maneira de aprender existem momentos em que o aluno estuda sozinho, aproveitando ferramentas online; em outros, a aprendizagem acontece de forma presencial, apreciando a interação entre alunos e com o professor e a professora”.

Conforme, ainda, esse autor, essas ferramentas digitais no processo de aprendizagem do(a) estudante, se mostram mais coerentes com o estado da arte da educação. Os estudantes deste século, chamados por ele de nativos digitais, estão mergulhados no mundo virtual, apesar “de que nem sempre com as competências e conhecimentos necessários para identificar seus riscos e suas oportunidades”. Desta forma, o “Ensino Híbrido” traz para a sala de aula a realidade desta nova geração. Este tipo de ensino seria uma modalidade que mescla o ensino presencial com o virtual, tendências relevantes da educação do século XXI (SASSAKI, 2020, *idem*).

Convém destacar que neste texto quando mencionamos o termo juventude/jovens universitários é discutido por meio de teorias, conceitos, reflexões trazidas por autores como Sposito

(2005), Melucci (1997, 2005), Carrano (2000), Pochmann (2004), Pais (2005) e outros. Os autores argumentam a necessidade da diversidade e heterogeneidade sobre os jovens, pois se inserem em diversos espaços, vivem expectativas distintas e semelhantes ao mesmo tempo, estilos de vida, gênero, classe social, etnia, etc. Ademais, são vistos como sujeitos históricos-socio-culturais, superando uma visão determinista que vê os jovens em sua homogeneidade ou unidade, classificando-os pela cronologia ou apenas questões relacionadas à faixa etária e visões reducionistas (biologizantes e psicológicas).

Ademais, é relevante salientar que para a realização deste estudo foi necessário um pré- levantamento sobre a temática, o que observou na revisão da literatura muitas lacunas, em função ainda da raridade de investigações sobre o contexto educacional, as aulas remotas e novas ferramentas e aplicativos/plataformas, especialmente nas áreas das ciências humanas e sociais, econômicas, filosóficas e tecnológicas, em tempos de pandemia, da covid 19. Há discussões sendo engendradas e produzidas, mas poucas ainda publicadas, sendo uma situação nova e as reflexões ainda muito recentes.

Conclusões

Ao final, delineamos neste ensaio teórico reflexões que nos direcionaram aos desafios do trabalho remoto e das novas ferramentas tecnológicas no processo de aprendizagem e na formação em tempos de pandemia. O trabalho remoto/home-office já vinha antes mesmo da covid19 despontando como uma tendência, agora, passados 2 anos e meio de enfrentamentos por meio do isolamento e distanciamento social, a modalidade ganhou um espaço ainda maior nos diversos segmentos e setores econômicos do país e do mundo.

Muitos trabalhadores foram obrigados a se adequar a uma nova forma de executar suas atividades laborais. Nas universidades foi possível verificar o grande contingente de jovens universitários enfrentando os estudos sob forte pressão agravada pela pandemia, mas estes mesmos estudantes mostraram grande força, foco e determinação para continuar aprendendo e lutando pelo futuro

mesmo diante de todos os enfrentamentos e desafios revelados neste contexto. Na riqueza das aprendizagens construídas, nestes dois anos de pandemia, observamos a necessidade de novos estudos que valorizem os estudantes como produtores de conhecimentos em suas vivências cotidianas, permitindo-nos repensar as experiências pedagógicas e as estratégias de permanência destes jovens na Universidade pós-pandemia.

Assim como também foi observado grandes desafios vivenciados pelos profissionais da educação que tiveram que se reinventar em seu processo de ensinar, novas estratégias foram necessárias, sendo constantes os processos de orientação com algumas formações que foram realizadas pelas próprias instituições de ensino, com o objetivo de agilizar e melhorar as aulas oferecidas neste contexto.

Entretanto, também não podemos deixar de refletir que entre os professores ocorreram dificuldades em lidar com o aprendizado e manejo das tecnologias digitais gerando sofrimento psicoemocional, uma vez que tiveram que produzir, muitas vezes, sob a pressão da dupla jornada de trabalho. Os desafios se caracterizaram num cenário em que as rotinas se alteraram e novos modelos de organizar o trabalho se tornaram evidências, aumentando o estresse, provocando sobrecarga física e mental para os profissionais, o que se agravou com a necessidade de conciliar trabalho e tarefas domésticas, especialmente para as mulheres, profissionais do ensino superior.

Outro aspecto que não podemos esquecer diante das múltiplas reflexões sobre o tema em questão é a necessidade no retorno da pandemia de realizar uma avaliação diagnóstica antes de iniciar as atividades do ano letivo para elaborar as estratégias pedagógicas e estruturar o trabalho, mas com certeza muitas ferramentas e estratégias continuaram a serem usadas, até para a verificação durante esse período de quais foram as dificuldades e como saná-las.

Referências

BORGES, L; et al. O impacto da utilização de ferramentas tecnológicas no processo de aprendizagem no ensino superior. In: **XI Congresso**

Nacional de Excelência em Gestão. Rio de Janeiro. 13 e 14 de agosto de 2015.

BRASIL. Lei N° 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Estudantes Universitários. In: SPOSITO, Marília P.(coord). Juventude: **Estado do Conhecimento.** São Paulo, 2000. Texto disponível hemepage [HTTP//WWW.acaoeducativa.org](http://www.acaoeducativa.org)

DUTRA, R. Q. A pandemia e a sociedade do trabalho. Disponível <https://www.jota.info/opiniao-e-analise/artigos/a-pandemia-e-a-sociedade-do-trabalho-22032020>. Acesso 04/06/2020.

MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: **Revista Brasileira de Educação- ANPED – Juventude e Contemporaneidade.** n. 5 e 6 , 1997, pp. 5-14.

MELUCCI, A. **Por uma sociologia reflexiva:** pesquisa qualitativa e cultura. Trad. Maria do Carmo Alves do Bomfim. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MIKS, M.; MCILWAINE, J. “Keeping the world’s children learning through COVID-19”. UNICEF Website [20/04/2020]. Disponível em: <https://www.unicef.org/coronavirus/keeping-worlds-childrenlearning-through-covid-19>. Acesso em 06/04/2020.

PAIS, J. M. **Ganchos, Tachos e Biscates:** jovens, trabalho e futuro. Porto: Ambar, 2005.

POCHMANN, M. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. In: **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação.** Regina Novaes e Paulo Vannuchi (orgs.). São Paulo: Editora: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SANZ, I.; SÁINZA, J. G.; CAPILLA, A. **Efectos de la crisis del coronavirus em la Educación.** Madrid: OEI, 2020.

SENHORAS, E. M.; PAZ, A. C. O. “Livro eletrônico como meio de desenvolvimento institucional da Universidade Federal de Roraima”. **Educação no Século XXI: Tecnologias.** 1ª edição. Belo Horizonte: Editora Poisson, 2019.

SENHORAS, E.M. Coronavírus e educação: Análise dos impactos assimétricos. In: **Boletim de Conjuntura (Boca),** ano II, vol. 2, n. 5, Boa Vista, 2020.

SASSAKI, C. O ensino híbrido será o legado da pandemia para a educação? In: <https://www.geekie.com.br/blog/dia-mundial-da-educacao-2020-tendencia-pos-coronavirus/>. Acesso 20/05/2020.

SPÓSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena (org.); BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.). **Retratos da juventude brasileira: Análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

O USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS E MÍDIAS NA SALA DE AULA DO ALUNO AUTISTA: LINGUAGENS IMAGÉTICAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

NICODEM, Maria Fatima Menegazzo (IFRS)¹

Introdução

Este capítulo volta-se para uma análise do uso de recursos tecnológicos para veicular, mídias como filmes e vídeos, em sua característica de estratégias de ensino na sala de aula do aluno autista, numa proposta que olha para as linguagens imagéticas como recursos de inclusão. É dentro da escola que ocorre a teia de relações que permeia o ensino e a aprendizagem. Em Teles *et al* (2013, p.32) temos que “a escola é um dos principais espaços de convivência da sociedade e, considerando que esta possui um método, um objetivo e uma rotina de funcionamento, precisa estar preparada para lidar com as diferenças”.

Sob o aspecto de operar com aquele que precisa ser incluído – como é o caso, aqui, do aluno autista – fez-se um estudo da proficiência do uso de recursos visuais como facilitadores da aprendizagem do aluno autista. Sendo assim, partiu-se de duas questões: em que condições é possível utilizar-se filmes e vídeos como estratégia didática para o trabalho com alunos com TEA? E ainda: como reagem os alunos com TEA ao assistirem filmes e vídeos na sala de aula?

Para responder, urdiu-se uma pesquisa bibliográfica e documental, de cunho qualitativo.

Iniciando as reflexões, buscou-se Vygotsky, no âmbito de sua obra “Pensamento e Linguagem”, em primeiro lugar porque segue a rota da educação, da psicologia e da linguística, pontuando linguagem e desenvolvimento cognitivo como foco do estudo aqui realizado. No momento seguinte, buscou-se autores que recorrentemente têm estudado os sujeitos com TEA, para tecer os

¹ Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Campus Feliz-RS, Professora Visitante NAPNE, Doutorado em Educação, Estágio Pós Doutoral em Educação do Campo. E-mail: fatimanicodem@hotmail.com

argumentos que compõem a trajetória desse sujeito em sala de aula e quais recursos são mais bem aceitos para o sucesso da aprendizagem.

No tópico final, apresentam-se pontos relevantes para que o uso de novas estratégias e recursos pelo docente de aluno com TEA, seja acompanhado pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), pensando em verificar e, quando o caso, amenizar eventuais ocorrências que possam sair do controle.

Pensamento e Linguagem: dos estudos de Vygotsky aos sujeitos com TEA na escola

Souza e Ferrete (2020) depreendem de Vygotsky importantes contribuições em estudos precusores a respeito de pensamento e linguagem. Aqui, detalham brevemente que a referida obra teve o objetivo de entender o processo de desenvolvimento do ser humano a partir da linguagem.

A linguagem é a função psíquica superior e tem base histórica e cultural, conforme Vygotsky (2008). Muito embora encontrem-se concepções e teorias de que o pensamento se sobrepõe à linguagem e que a esta só ocorre devido a um desenvolvimento cognitivo para tal, Vygotsky aponta que há uma relação entre o pensamento e a linguagem/a palavra, e o que une essas duas instâncias é o significado da palavra. Souza e Ferrete (2020) ressaltam que para o bom entendimento da obra de Vygotsky é importante ter claro o que ele entende por “significado” e “sentido”.

Martins (2011), em estudo sobre as perspectivas de “pensamento e linguagem” em Vygotsky, afirma que o sentido é sempre uma formação dinâmica, complexa, variável, subjugada aos contextos aos quais se aplica, possuindo, por isso, esferas de estabilidade distintas. O significado é mais estável, coerente e preciso, permanecendo invariável em todos os casos de mudança de sentido (MARTINS, 2011, p. 144-145).

Assim, segundo Souza e Ferrete (2020), enquanto o significado está voltado para o que de fato determinada palavra representa, o sentido é mais flutuante, pois depende do contexto, do grupo e aceita mais a subjetividade. Há, portanto, um movimento entre a palavra e o pensamento e do pensamento para a palavra que só é

possível se constituírem como unidade a partir do significado estabelecido. Depois do significado formado, os sujeitos utilizam a palavra em diferentes contextos, fazendo que ela adquira novos sentidos. O desenvolvimento do sujeito começa no intercâmbio social, e isso acontece através da palavra, através da comunicação, sobressaindo aí a função da fala.

A criança então aprende em sociedade a partir da palavra e, quando ela internaliza o significado, o desenvolvimento se completa. “Só quando este desenvolvimento se completa é que a criança é capaz de formular o seu próprio pensamento e de compreender a fala dos outros. Até então, a sua utilização das palavras coincide com a dos adultos em sua referência objetiva, mas não em seu significado” (VYGOTSKY, 2008, p.162).

Os estudos de Vygotsky propõem que podemos seguir a evolução da ideia da identidade entre o pensamento e o discurso desde as especulações da linguística psicológica, segundo a qual o pensamento é “discurso menos som”, até as teorias dos modernos psicólogos e reflexionistas americanos, para os quais o pensamento é um reflexo inibido do seu elemento motor. Afirma Vygotsky que todas estas teorias a questão da relação existente entre o pensamento e o discurso perde todo o seu significado. Se são uma e a mesma coisa, não pode surgir entre eles nenhuma relação.

Prosseguindo, o teórico assegura que aqueles que identificam o pensamento com o discurso limitam-se a fechar a porta ao problema.

À primeira vista, os partidários do ponto de vista oposto parecem estar em melhor posição. Ao encararem o discurso como simples manifestação externa, como simples adereço que reveste o pensamento e ao tentarem libertar o pensamento de todas as suas componentes sensoriais, incluindo as palavras (como faz a escola de Wuerzburg), não se limitam a pôr o problema das relações existentes entre as duas funções, como tentam, também, à sua maneira, resolvê-lo. Na realidade, contudo, são incapazes de colocar a questão de uma maneira que permita dar-lhe uma solução real. Tendo tornado o pensamento e o discurso independentes e “puros” e tendo estudado cada uma destas funções isoladamente, são forçados a ver as relações entre ambas como uma conexão mecânica,

externa, entre dois processos distintos (VYGOTSKY, 2008, p.27).

Então, assim, a análise do processo do pensamento verbal em dois elementos separados e basicamente diferentes impede todo e qualquer estudo das relações intrínsecas entre o pensamento e a linguagem.

O sujeito com TEA e sua constituição como pessoa

Bagarolo e Panhoca (2010) dispõem em pesquisa que o autismo é entendido como um distúrbio que provoca alterações nas interações sociais, ocasionando isolamento e falta de interesse pelo outro, dificuldades e comprometimento no desenvolvimento da linguagem e comportamentos estereotipados. Segundo eles, este quadro patológico foi descrito por Kanner em 1943 (KANNER, 1997) e hoje o é como um Distúrbio Global do Desenvolvimento ou Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (KLIN, 2006).

Na pesquisa de Bagarolo e Panhoca, aqui citados, a maior parte dos estudos da atualidade entende o autismo como uma disfunção do desenvolvimento e descreve as causas como sendo de origem orgânica com disfunções ou características peculiares anatômicas, fisiológicas e genéticas (ASSUMPÇÃO JUNIOR e KUCZNSKI, 2007).

Propõem eles que conhecer a origem da patologia e estudar profundamente o modo de funcionamento do cérebro de um sujeito autista é fundamental, já que as respostas obtidas podem explicar peculiaridades deste grupo de sujeitos e auxiliar na compreensão da patologia em si e, portanto, tais pesquisas muito contribuem para a produção de conhecimento.

Sobre a constituição do sujeito autista, Bagarolo e Panhoca (2010), afirmam que a premissa da cultura como sendo fundamental no desenvolvimento dos sujeitos é amplamente discutida e defendida pela teoria de desenvolvimento humano histórico-cultural, que teve origem com os estudos de Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934), na Rússia, e até hoje é refletida por teóricos contemporâneos (PINO, 2005).

Neste referencial teórico levantado por Bagarolo e Panhoca, o desenvolvimento humano é o resultado da transformação das

funções elementares, de origem orgânica, em funções mentais superiores, de origem social, sendo o sujeito o produto das relações sociais vivenciadas.

Consideram eles que,

...estando, então, a linguagem no centro do humano, todas as suas formas de manifestações se tornam alavancas para o desenvolvimento dos sujeitos, pois o sujeito, ao fazer uso da linguagem para comunicação, passa a se inserir cada vez mais na rede de relações sociais e, assim, mantendo-se no movimento dialético da constituição humana (VYGOTSKY, 2000; PINO, 2005 apud BAGAROLO & PANHOCA, 2010).

Concluem os autores que desde a infância até a velhice, os indivíduos continuam se construindo e (re) construindo enquanto sujeitos a todo o momento, em suas relações e práticas sociais e, conseqüentemente, aquilo que o meio social oferece é determinante do papel que cada sujeito vai exercendo na sociedade.

Lima, Fontenele e Gaspard (2018) apontam que “a evolução da figura da criança, enquanto criança-objeto de um saber sem sujeito da ciência, constitui o apogeu da psicologização das experiências infantojuvenis, assim como dos mais diversos acidentes do laço social, familiar ou escolar.” Propõem que no plano clínico, essa mutação produz um esmagamento da dimensão subjetiva. Constatam, ainda, a forma como uma certa reflexão psicopatológica e psiquiátrica se esforça em construir, na sua dependência cada vez maior aos ideais biológicos e aos desenvolvimentos farmacológicos, um verdadeiro saber do esquecimento.

Ora, qual sujeito se constitui ou constrói no esquecimento? Que sujeito à margem pode se constituir em sujeito na escola? Que propostas de inclusão do sujeito com autismo podem tirá-lo da área dos esquecidos ou relegados à invisibilidade e trazê-lo à luz, à visibilidade, à oportunidade?

Na próxima sessão, nos detemos nas possibilidades inclusivas por meio do uso de recursos estratégicos na ação do professor junto ao aluno com TEA.

Recursos e estratégias para incluir o sujeito com TEA: o trabalho com filme e vídeo no processo ensino-aprendizagem

Em Almeida (2019) encontramos que “no ambiente escolar a tecnologia traz benefícios, colaborando com o professor no processo de ensino aprendizagem de modo a torna a educação mais eficaz e chamativa para os alunos, além de auxiliar o professor trazendo a facilidade e melhor desempenho de suas práticas”.

A pesquisadora aponta que a educação na escola tem trilhado o caminho de primordiais transformações e, ainda assim, há um sem número de instituições que não saiu do formato centenário, da estrutura pragmática, sem interessar-se por inovar e providenciar recursos didáticos que se dediquem chamar a atenção do aluno para os objetos do conhecimento. Moran (2013) afirma que, mesmo que as teorias estejam aí presentes, a prática cotidiana da sala de aula prevalece arcaica e limitada, dentro da bolha confortável.

Se os cotidianos intocados ainda permeiam tantas de nossas instituições escolares no que diz respeito à falta de atualização e ao repouso no “berço esplêndido” da zona de conforto, supondo-se que não haja alunos com quaisquer necessidades educacionais específicas (NEE), imagine-se como fazer para incluir aqueles que precisam, inalienavelmente, do trabalho inovador, de recursos tecnológicos impulsionadores da aprendizagem e da constituição do aluno como sujeito de seu próprio aprender?

Pesquisas de Zanardes (2015) apresentam que recursos tecnológicos como smartphones e tablets têm se revelado como importantes mecanismos, dada a facilidade e a desenvoltura com que crianças e adolescentes autistas os manuseiam.

Almeida (2019) argumenta que, ante à constatação da perspicácia desses sujeitos ao lidar com os citados recursos, é preciso que os professores aproveitem essas habilidades e consigam lidar de forma sábia com elas, aproveitando-as no processo de ensino-aprendizagem.

Smartphones e tablets podem ser utilizados para veicular filmes e vídeos de interesse didático nas mais diversas disciplinas, inclusive, propiciando que alunos com TEA possam utilizar fones de ouvidos para minimizar e regular os impactos do som, dadas as limitações do transtorno do espectro autista.

Crianças e adolescentes destes tempos, por terem nascido na era digital, convivem diariamente com estas tecnologias. Zanardes (2015) pondera que é notável a facilidade com que manipulam esses aparelhos e como eles são capazes de torná-los atentos por longo tempo. O autismo, em sua complexidade, demanda estratégias pedagógicas para o desenvolvimento da aprendizagem e pesquisas sempre contribuem para a inclusão escolar e possibilitam o fortalecimento das relações entre esses alunos e os demais.

Esses recursos tecnológicos e as estratégias de filmes e vídeos numa perspectiva didática, podem ficar registrados neste espaço como profícuas possibilidades para incrementar os processos de ensino e de aprendizagem, tanto na sala de aula comum e inclusiva, como nos exercícios realizados no ambiente do Atendimento Educacional Especializado (AEE), dado que promovem importantes progressos e incremento considerável no processo de aprendizagem dos alunos com TEA.

Uma vez que tais recursos podem ser utilizados em diferentes espaços e tempos, consideram o ritmo de cada um deles, investem em suas necessidades de fato, e acompanham suas demandas individuais.

Os recursos e estratégias de smartphones / tablets, aliados aos fones de ouvido, para a exibição de filmes ou vídeos mediados pela orientação docente, podem tornar o AEE mais efetivo em suas ações de focar no desenvolvimento de alunos com TAE, quando se trata, tanto de articular a aprendizagem na sala de aula, como nas salas de recursos.

Em seus estudos a respeito do uso dessas, entre outras tecnologias, Almeida (2019) cita o Artigo 13 da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui as diretrizes operacionais para o AEE, na educação básica, modalidade Educação Especial, e que designa os deveres do professor especializado que atua neste serviço, quais sejam:

I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; [...]. (BRASIL, 2009).

Seguindo esta análise, especialmente o que se apresenta no inciso I, do Artigo 13, da Lei ora citada, muitos estudos a respeito da utilização de recursos tecnológicos pontuam-nos como potenciais e efetivos auxiliares na elaboração de ações e no uso de metodologias que apuram e aprimoram a aprendizagem, propiciando a interação de alunos com TEA. Os estudos de Limberger e Pellanda (2014), consideram que o “uso dos recursos de comunicação alternativa no contexto regular de ensino possibilitou, em diversas situações e contextos, condições de comunicação/interação mais eficazes e de maior clareza na compreensão dos alunos”.

Teixeira (2010), assim como Giroto, Poker e Omote (2012), compreendem, a seu tempo, em estudos e pesquisas que o uso de Tecnologias de Informação e comunicação – TIC, é um dos destaques das importantes mudanças que a escola. Sendo assim, vivem-se tempos nos quais os professores necessitam inserir em suas ações, essas que fazem parte de um variado conjunto de recursos tecnológicos, por exemplo: “Computadores, internet e ferramentas que constituem o ambiente virtual, como chats e correio eletrônico, fotografia e vídeo digital, TV, rádio digital, telefonia móvel, wi-fi, websites, ambientes virtuais de aprendizagem para o ensino a distância (EAD), entre outros”.

Almeida (2019) cita os estudos de Stochero *et al* (2017) que abordam a inclusão como caminho indispensável, considerando “uma educação onde há oferta a todos, possibilidades mais justas perante a sociedade”. Com fulcro nesta análise, o uso de filmes e vídeos veiculados em smartphones e tablets, como recursos didáticos, podem auxiliar potencialmente, facilitando o aprendizado de diversas disciplinas cursadas pelos alunos com TEA. Enfatiza-se a importância de que tais recursos sejam criteriosamente selecionados com a finalidade de auxiliar a aprendizagem de conteúdos ministrados pelos professores, tornando viável a compreensão conceitual, percorrendo um caminho entre o conceito e o concreto.

Cabe agregar aqui a importância do computador – além dos smartphones e tablets – no âmbito das tecnologias assistivas, como importante peça de inclusão em sua viabilidade multidisciplinar, compreendendo que ele pode facilitar o uso de um rol de produtos, softwares, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços com funcionalidades que agem diretamente no apoio à aprendizagem de alunos com TEA, oportunizando-lhes autonomia, independência, qualidade de vida, autoconfiança, boa autoestima e inclusão social.

Considerações finais

Uma vez realizado um breve percurso bibliográfico, buscando a abordagem de diversos estudos percorridos por pesquisadores de diversas áreas relacionadas à educação e à aprendizagem, pontua-se que há que se tomar alguns cuidados quando do uso de recursos e tecnologias, não se considerando o uso de ambientes virtuais de aprendizagem como meros espaços tecnológicos; que, sim, estes favoreçam aspectos humanos e metodológicos. Que sejam considerados no âmbito de contextos sócio-históricos para que não se incorra em processos de simples transferências dos locais digitais para os reais.

Desta forma, cabe ao professor, certos cuidados no momento de planejar sua ação didática, como olhar para esta elaboração com a necessária precaução metodológica, humana e tecnológica, a fim de que smartphones, tablets, computadores, Internet e outros não se transformem em meras soluções imediatas para problemas sociais e

cognitivos presentes nos sujeitos com TEA. Se tais cuidados não são tomados, há um sério risco de converter as tecnologias digitais como um fim em si mesmas, o que perderia todo o sentido, como também impediria reais avanços no tratamento e ensino de alunos pertencentes a este grupo.

Como em Barroso e Souza (2018), é fulcral considerar que o ensino, associado às tecnologias, se potencializa como caminho de construção de relações e desenvolvimento de importantes processos cognitivos. Isto significa olhar para a aprendizagem como aquela que alia competências sociais, emocionais e cognitivas, com a utilização de tecnologias digitais, para que o aluno com TEA seja beneficiado. Aqui se insere a competência docente em valer-se dessas tecnologias utilizando suas intencionalidades, utilidades e processos humanizantes por elas proporcionados.

Apresentadas estas reflexões, infere-se que, ao professor, é possível conduzir os alunos com TEA rumo ao conhecimento, oferecendo-lhes perspectivas de novas descobertas mediadas por recursos diferenciados e atrativos, como os recursos tecnológicos e/ou manipuláveis, viabilizando conteúdos de diversas disciplinas.

Assim, se no âmbito da inclusão educacional, ainda se interpõem tantos desafios, nada mais oportuno do que se reafirmar a importância da capacitação de professores para a inclusão, sobretudo daqueles que inserem em seus contextos educacionais, alunos com TEA. Que estejam capacitados a usar de forma profícua recursos tecnológicos facilitadores da aprendizagem destes sujeitos. Poderão, desta forma, contribuir significativamente para que o processo de inclusão aconteça de forma tranquila e, sim, feliz.

Referências

- ALMEIDA, Glória Maria Ribeiro de. As contribuições dos recursos tecnológicos no processo de ensino aprendizagem do autista. In: **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 04, Ed. 08, Vol. 07, pp. 16-34. Agosto de 2019. ISSN: 2448-0959
- ASSUMPCÃO JUNIOR, F.B.; KUCZNSKI, E. Conceito e diagnóstico. In: ASSUMPCÃO JUNIOR; KUCZNSKI, E. **Autismo infantil: novas tendências e perspectivas**. São Paulo: Atheneu, 2007.

BAGAROLLO, Maria Fernanda e PANHOCA, Ivone. A constituição da subjetividade de adolescentes autistas: um olhar para as histórias de vida. In. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2010, v. 16, n. 2 [Acessado 12 Abril 2022], pp. 231-250. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382010000200006>>. Epub 01 Out 2010. ISSN 1980-5470. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382010000200006>.

BARROSO, Denise Araújo; SOUZA, Ana Claudia Ribeiro. O Uso das Tecnologias Digitais no Ensino de pessoas com Autismo no Brasil. In. **Congresso Internacional de educação e tecnologia (CIET)**; Educação e Tecnologias inovação em cenários em transição. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência)**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>.

KANNER, L. Os distúrbios autísticos do contanto afetivo. In: ROCHA, P. S. **Autismos**. São Paulo: Escuta, 1997.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. In. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v.28, n.1, p.3-11, 2006.

LIMA, Maria Celina Peixoto; FONTENELE, Thalita Castello Branco e GASPARD, Jean-Luc. O sujeito autista como figura da segregação. In. **Arq. bras. psicol.** [online]. 2018, vol.70, n.3, pp. 113-127. ISSN 1809-5267.

LIMBERGER, Leticia Staub; PELLANDA, Nize Maria Campos. O Ipad e os aplicativos de jogos como instrumentos complexos de cognição/subjetivação em autistas. In. **Revista Jovens Pesquisadores**. Santa Cruz do Sul. v. 4, n. 1, p. 149-158, 2014.

MARTINS, Ligia M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Tese de livre docência. Bauru, 2011.

PINO, A. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez; 2005.

SOUZA, Evaneyde dos Santos e FERRETE, Rodrigo Bozi. **Práticas educativas de linguagem e inclusão: estudo de caso de um aluno com transtorno do espectro autista na Educação Profissional e Tecnológica**. Aracaju: IFSE, 2020.

STOCHERO, Anderson Daniel (*et al*). A Utilização de Ferramentas Tecnológicas no Ensino e Aprendizagem em Matemática para Alunos com Transtorno do Espectro Autista. In. **VI Congresso Brasileiro de Informática na Educação** (CBIE 2017). Anais do XXIII Workshop de Informática na Escola (WIE 2017). DOI: 10.5753/cbie.wie.2017.983.

TELES, F. M.; (*et al*) Habilidades funcionais de crianças com deficiências em inclusão escolar: barreiras para uma inclusão efetiva. In. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 10, p. 3023-3031, 2013.

YIGOTSKY, Lev Semenovich, 1896 – 1934. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

YIGOTSKY, Lev Semenovich, 1896 – 1934. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo, 3. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZANARDES, Cássia Vânia Lucas. O Tablet na Aprendizagem das Crianças Autistas. In. **EDUCERE, XII Congresso Nacional de Educação**. 2015. ISSN 2176-1396.

A INCLUSÃO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL LEVE NO ENSINO FUNDAMENTAL II

LEAL, Moyanne André de Amorim (IFES)¹
PEREIRA, Selma Lúcia de Assis (IFES)²

Introdução

Esta pesquisa abordou a inclusão e o ensino de Língua Portuguesa para alunos com deficiência intelectual leve no ensino fundamental II. A problemática que impulsionou este estudo consiste em buscar saber como é a adaptação dos conteúdos e atividades de Língua Portuguesa para os alunos dos anos finais do ensino fundamental com deficiência intelectual leve. É importante destacar que não se pretende julgar o professor ou a atividade do mesmo, mas sim, compreender se a instituição de ensino está exercendo suas funções no que se refere ao processo de adaptação, inclusão e cooperação. Como objetivo geral pretendeu-se compreender a forma como os professores de Língua Portuguesa, da rede pública estadual da cidade de Venda Nova do Imigrante, localizada na região serrana no interior do estado do Espírito Santo, realizam seus trabalhos para os alunos com Deficiência Intelectual e como se dá a inclusão dos mesmos no ambiente escolar. A metodologia utilizada neste trabalho, que possui cunho qualitativo, pautou-se em dois procedimentos de pesquisa: o levantamento bibliográfico e, também, estudo de caso com utilização de questionários abertos aos participantes.

Compreendemos que a educação é uma prática social que exerce um importante papel para a formação de cidadania, dessa forma a escola vem sendo compreendida como um lugar de

¹ Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Graduação em Letras-Português (IFES). Venda Nova do Imigrante – ES, Brasil, e-mail: moyanneamorim@gmail.com

² Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Mestra em Educação (UFES). Vitória– ES, Brasil, e-mail: selmapereiraifes@gmail.com

socialização dos saberes onde se ampliam as relações humanas e se desenvolve o processo de inclusão e integração de alunos com necessidades educacionais especiais. Em relação a parte legal, no que tange ao assunto de inclusão, destaca-se a lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação, por preconizar que os alunos especiais sejam atendidos, preferencialmente, no ensino regular, assim como a Constituição Federal de 1988 que objetiva “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV).

Partindo desse pressuposto, a educação inclusiva é constituída por políticas públicas que objetivam a permanência, o aprendizado e o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, respeitando a diversidade e a individualidade, independente de condições físicas, intelectuais, linguísticas e outras. Já a Educação Especial, como modo de ensino, conduz suas ações para o atendimento educacional individualizado e especializado, formado por um conjunto de atividades, meios de acessibilidade e recursos pedagógicos organizados institucionalmente, prestados de forma complementar à formação dos alunos no ensino regular.

É necessário repensar e discutir as práticas educacionais no que diz respeito à inclusão, visto que os alunos com necessidades especiais (com nosso enfoque direcionado àqueles com deficiência intelectual leve) não bastam apenas ser inseridos na escola regular, mas sim, devem encontrar na instituição professores capacitados para desenvolverem um plano pedagógico de qualidade que fomente o aprendizado dentro da individualidade do aluno. O ideal é que haja um trabalho conjunto entre o professor de ensino regular e o professor especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE). O AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que ajudem a superar as dificuldades de aprendizado para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

Segundo a pesquisadora Rosita Edler Carvalho (2018), quando defendemos o direito à igualdade de oportunidades não estamos nos referindo a um modo igual de educar a todos, mas sim, e sobretudo, refere-se ao direito de dar a cada um o que se necessita em função de seus interesses e características individuais. Sob a perspectiva da educação e da aprendizagem há que se tratar também acerca da

alteridade, do respeito e da empatia em relação ao próximo, quando o outro apresenta características que diferem dos estereótipos padronizados enraizados na sociedade onde o diferente é visto como negativo.

Tendo em vista que a educação é uma prática social que contribui para a formação do indivíduo, e da ação deste no mundo, esta pesquisa justificou-se, primeiro, por tratar a respeito da inclusão social no contexto escolar, refletindo sobre as práticas desenvolvidas para a realização da aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa e para a participação de educandos com necessidades educacionais especiais, em escolas regulares. É importante que o direito à educação seja entendido como um bem essencial que deve ser extensivo a todos. Nesse contexto, temos a escola como um meio fundamental para a efetivação da interação, pois é um lugar propício às transformações sociais que contribuam para a educação e a diversidade.

A escola é uma instituição social com objetivo explícito: o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos (conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes), para tornarem-se cidadãos participativos na sociedade em que vivem. (LIBÂNEO, 2007, p 300).

É essencial que a relação entre a escola e seu objetivo no que se refere à disciplina de Língua Portuguesa, bem como quanto aos saberes linguísticos que devem ser desenvolvidos com o aluno no ensino fundamental, seja ressaltada, já que temos por objetivo dar luz aos profissionais dessa disciplina para terem um olhar mais sensível aos alunos com necessidades educacionais especiais, com enfoque naqueles com deficiência intelectual leve. Sobre isso, o posicionamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) é:

[...] um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (PCNs - Língua Portuguesa, 1997, p. 21).

Já a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os discentes devem desenvolver ao longo das modalidades e etapas da Educação Básica, em relação à interação e à língua, considera que:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (BNCC, 2017, p. 59).

Dentro desse contexto, é notório que o ambiente escolar proporciona uma interação social importante para o desenvolvimento pessoal, escolar e principalmente linguístico dos alunos. Dessa maneira, é pertinente que ao se pensar na educação, nos documentos, leis e normativos que a norteiam, considerando língua portuguesa, escola e interação, é relevante ressaltar ainda que, embora a Educação Especial e a Educação Inclusiva sejam temas muito discutidos na atualidade, faz-se extremamente necessário repensar e, portanto, pesquisar a respeito da efetividade da inclusão escolar de alunos com deficiências. O *corpus* baseou-se em um estudo de caso realizado em uma escola pública estadual que atende o ensino fundamental II, considerando os seguintes aspectos essenciais como norteadores para esse trabalho: os procedimentos que corroboram com a construção de conhecimentos no que se refere à Língua Portuguesa, o nível de acolhimento que experimentam por parte dos integrantes da comunidade escolar e como se dá o desenvolvimento das práticas pedagógicas realizadas pelo professor de Língua Portuguesa mediado pelo AEE para agregar na construção de aprendizagem da disciplina em questão.

A presente pesquisa objetivou entender como se dá a inclusão e o aprendizado especificamente de Língua Portuguesa dos alunos do ensino fundamental II com deficiência intelectual leve na escola regular e como o professor de Língua Portuguesa faz as adaptações

de suas atividades para esse público, considerando que a escola inclusiva implica um sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades e limitações de cada aluno, aplicando maneiras alternativas de ensinar para alcançar o aprendizado.

Pretendeu-se através desse estudo contribuir com o professor regente de Língua Portuguesa com o intuito de fomentar um olhar de sensibilidade para questionarmos e repensarmos as metodologias voltadas para esse público. Afinal, para que o processo de aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual (leve) seja construído, há a necessidade de que os professores rompam com o paradigma de nivelção e saiam de sua zona de conforto para criar e planejar outras formas de ensinar tais alunos que, por direito legal e de cidadania, devem ter sua individualidade considerada e atendida. Para a construção desta pesquisa, utilizou-se como metodologia primeiramente o levantamento bibliográfico de dados e, posteriormente, operou-se com a aplicação de questionários abertos com professores do ensino fundamental (anos finais) da rede pública no município de Venda Nova do Imigrante – ES, sendo os entrevistados: um professor de Língua Portuguesa, uma professora de AEE e uma pedagoga.

Educação inclusiva e educação especial – breve contexto

Para a realização e o desenvolvimento desta pesquisa, fez-se necessário explanar acerca da educação inclusiva e da educação especial sob a perspectiva de diferentes pesquisadores, incluindo o aspecto legal, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim como concepções sobre a Deficiência Intelectual (DI) leve para melhor entendimento, afinal tais concepções nortearam este estudo.

Dentro do âmbito legal a respeito da educação especial e inclusiva, temos como principal referência a Constituição Federal (1988) que assegura que a República Federativa do Brasil tem por objetivo “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Artigo 3º, inciso IV). Ou seja, garantindo o princípio de igualdade.

Além disso, a Constituição Federal ainda garante a todos os cidadãos o direito de acesso à educação, através de seu Artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, Art.205).

Assim, sendo direcionado para os discentes com necessidades especiais para alcançar o aprendizado, o AEE é oferecido preferencialmente na rede regular de ensino, se tornando um direito garantido através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, onde é previsto que a educação de pessoas com deficiência deve ocorrer preferencialmente na rede regular, sendo um dever do Estado e da família promovê-la.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (LDBEN, Cap II, Art 2, Art 4, 1996).

No que se refere aos PCNs, pode-se afirmar que ao serem elaborados a partir das medidas desenvolvidas junto à Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, contribuíram para oficialização de um currículo voltado para a escola inclusiva. No decorrer da construção dos PCNs para o ensino fundamental e médio, já no fim de 1999, o Governo Federal publicou a versão final das “Adaptações Curriculares dos Parâmetros Curriculares Nacionais para

Educação de alunos com necessidades especiais”. Visando, através deste, incluir o discente com necessidades educativas especiais à realidade do ensino regular. De acordo com este documento, adaptações curriculares consistem em: estratégias e critérios de situação docente, admitindo decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de aprendizagem dos alunos, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola (MEC/SEESP/SEB, 1998, p.15).

A pesquisadora Monique Franco (2000) em seu artigo versa que em uma entrevista ao Jornal do Ministério da Educação (MEC), a Secretária de Educação Especial, Marilene Ribeiro declara sobre os PCNs que a “proposta aponta para uma tendência irreversível – a integração.” Assim, a estratégia sugerida pelo Ministério da Educação indica que “não seja mais o portador de necessidades especiais quem precise se adequar ao sistema educacional e sim o contrário. Que os serviços educacionais especiais, “embora diferenciados”, não podem se desenvolver isoladamente”.

Elaborada pelo Ministério da Educação (MEC), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem por objetivo, segundo o artigo de Mercado e Fumes (2017) estabelecer em âmbito nacional um “currículo mínimo” a ser seguido e cumprido pelas instituições de ensino da Educação Básica, proporcionando um ensino de qualidade a todos os estudantes. No que se refere à relação entre a BNCC e a Educação Especial na perspectiva Educação Inclusiva é válido ressaltar a existência de um parágrafo presente na segunda versão do documento, que apresenta a natureza dessa modalidade de ensino, no item referente à BNCC e as modalidades da educação básica.

A Educação Especial na perspectiva inclusiva contempla a identificação e a eliminação das barreiras, principalmente as de acesso aos conhecimentos, deslocando o foco da condição de deficiência de estudantes para a organização e a promoção da acessibilidade aos ambientes escolares (arquitetônica) e à comunicação (oral, escrita, sinalizada, digital), em todos os níveis, etapas e modalidades, visando à autonomia e à independência dos educandos. A educação especial integra a educação regular, devendo ser prevista no Projeto Político

Pedagógico para a garantia da oferta do AEE aos educandos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades/superdotação [...] (MEC, 2016, p. 36).

Ao pensarmos e analisarmos a BNCC deve ser considerado o grande desafio de definir em um documento os pressupostos da inclusão escolar. Encontramos nesse currículo comum de base nacional uma perspectiva de reconhecimento da diversidade humana presente no sistema de ensino brasileiro e uma abordagem curricular inclusiva, voltada ao atendimento de estudantes com necessidades educacionais especiais. Nesse contexto, de acordo com as pesquisadoras Mercado e Fumes (2017) há nas duas versões da BNCC uma preocupação para que esses estudantes estejam contemplados, em respeito ao que está estabelecido no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) e nas convenções internacionais nas quais o Brasil é signatário. É válido ressaltar que a garantia do acesso à escola regular é um direito básico e fundamental do sistema educacional brasileiro. Pessoas com deficiência devem não só ter acesso à educação de qualidade, mas estarem inseridos e incluídos em escola regular, tendo acesso ao currículo escolar e ao AEE, conforme prevê a Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 9.394/1996.

No que se refere à Educação Especial, como modo de ensino, suas ações são conduzidas para o atendimento educacional individualizado e especializado, formado por um conjunto de atividades, meios de acessibilidade e recursos pedagógicos organizados institucionalmente, prestados de forma complementar à formação dos alunos no ensino regular.

Com a intenção de esclarecer o que é a Educação Especial, considerando sua historicidade e sua abrangência, a seguir teremos essa definição através de diferentes perspectivas. De acordo com a LEI Nº 9394/96 presente nas DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDBEN):

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (LDBEN, Cap V, Art 58, 1996).

Segundo a pesquisa “Inclusão escolar: o desafio de uma educação para todos?” de Fumegalli (2012, p.9):

A Educação Especial é uma modalidade de ensino cuja aplicação permeia todo o sistema educacional do país e visa proporcionar a pessoa com deficiência a promoção de suas capacidades, o desenvolvimento pleno de sua personalidade, a participação ativa na sociedade e no mundo do trabalho e aquisição de conhecimentos.

A Resolução do Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo (CEE/ES) nº 3777/2014, que rege as normas para a educação do Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo, em seu capítulo II, da EDUCAÇÃO ESPECIAL, Art. 286 estabelece que: “A educação especial é uma modalidade de ensino que tem a finalidade de assegurar às crianças, aos adolescentes e aos adultos com necessidades educacionais especiais o atendimento educacional especializado” (ESPÍRITO SANTO, 2014, p.61).

A Educação Inclusiva, por sua vez, é constituída por políticas públicas que objetivam a permanência, o aprendizado e o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, respeitando a diversidade e a individualidade, independente de condições físicas, intelectuais, linguísticas e outras. Para que uma instituição educacional seja de fato inclusiva não basta que o aluno com necessidades especiais apenas seja inserido em uma escola regular. Sobre isso, Fumegalli (2012, p.18) salienta que:

O movimento em favor da inclusão tem como base o princípio de igualdade de oportunidades nos sistemas sociais, incluindo a instituição escolar. Significa que, todos os alunos têm o direito de frequentar a escola regular onde toda diversidade deve ser valorizada, e a construção de aprendizagem deve ser oferecida a todos, no mesmo espaço escolar com oportunidades iguais.

Ramos (2019) em seu artigo defende que a escola capaz de lidar com as diferenças é aquela que persiste em buscar estratégias que alcancem todos os alunos na efetivação do ensino e aprendizagem, ainda que os resultados sejam diferentes. De acordo com esse pensamento, Mantoan (2003, p. 16) propõe uma instituição de ensino com capacidade para lidar com as diversidades ao dizer que “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”.

Embora haja fundamentação legal e teorias que defendam e caracterizem a maneira como a educação, dentro do contexto social e escolar, deve ocorrer para os discentes portadores de alguma deficiência, de acordo com a pesquisa de Domingues (2018) há inúmeros estudantes com deficiência matriculados no ensino regular, incluindo alunos com Deficiência Intelectual que chegam aos anos finais do ensino fundamental não alfabetizados.

Dentro dessa perspectiva, têm-se, ainda, outros problemas que permeiam a realidade das escolas no que tange à educação inclusiva. Segundo Tédde (2012) em sua pesquisa há grandes dificuldades para que a inclusão de fato ocorra. Dentre essas estão: falta de capacitação por falta dos professores, falta de parcerias com profissionais especializados, salas de aula superlotadas, falta de estrutura e materiais adaptados para os alunos com necessidades especiais.

Nesse contexto de grande demanda por melhorias e adequações, para que de fato as escolas estejam preparadas para atenderem com qualidade o público de alunos com necessidades especiais, Galdino (2014, p.15) em sua pesquisa aborda que “Apesar de muitas lutas e obstáculos enfrentados pelos professores e pela sociedade, a educação inclusiva vem alcançando uma evolução,

mesmo a passos lentos (...)”. Dessa forma, o autor demonstra que é possível a interação do fazer pedagógico nesse espaço/tempo/sujeitos.

De acordo com a pesquisa de Domingues (2018), para a *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD), Deficiência Intelectual é uma deficiência “caracterizada por limitações significativas, tanto no funcionamento intelectual como no comportamento adaptativo expresso nas habilidades conceituais, sociais e práticas. Essa deficiência origina-se antes dos 18 anos de idade” (AAIDD, 2010, p.1). Dentro desse contexto, a respeito da DI, a pesquisadora se posiciona da seguinte forma:

[...] a definição sobre deficiência intelectual agrega aspectos pessoais, socioculturais e contextuais, tendo a adaptação social como ponto principal, levando em consideração os efeitos do cotidiano da pessoa que tem Deficiência Intelectual (DOMINGUES, 2018, p. 18).

O conceito de deficiência intelectual chegou no Brasil em 2004 através da divulgação do documento aprovado pela Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual. O conceito foi apresentado da seguinte maneira:

A deficiência intelectual, assim como outras características humanas, constitui parte integral da experiência e da diversidade humana. A deficiência intelectual é entendida de maneira diferenciada pelas diversas culturas o que faz com a comunidade internacional deva reconhecer seus valores universais de dignidade, autodeterminação, igualdade e justiça para todos (MONTREAL, 2004).

Diante do exposto, percebe-se que a deficiência intelectual é apresentada como uma característica constituinte da diversidade humana. Dessa maneira, concorda com uma conscientização social para que a relação biológica e cultural desses indivíduos seja considerada e respeitada dentro de sua individualidade, promovendo práticas sociais que não ignorem a capacidade de participação ativa dos portadores de deficiência intelectual enquanto cidadãos.

Ramos (2019) aborda enriquecedores relatos enfatizados em sua área de atuação, que é deficiência intelectual (DI), relatando acerca de como acontece esse atendimento nas escolas estaduais do Espírito Santo, refletindo se as diretrizes propostas pela legislação estadual são suficientes para atender às especificidades dos alunos que fazem parte do público-alvo da Educação Especial.

De acordo com a pesquisadora, há muito a ser feito para a conquista da equidade entre os alunos. Sob esse aspecto, alguns dos principais desafios enfrentados cotidianamente no âmbito da Educação Especial levantados pela professora de AEE estão relacionados com carência dos recursos destinados a esse setor, a ausência de acomodações adaptadas às condições físicas dos alunos e a falta de formação dos professores. Entretanto, sua pesquisa indicou que a educação especial inclusiva começa a dar bons frutos nas escolas estaduais (RAMOS, 2019).

O trabalho colaborativo com os professores e o aproveitamento dos alunos especiais em avaliações, atividades avaliativas e em trabalhos são indicadores positivos do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Em relação aos alunos do DI, Ramos (2019, p. 13) salienta que “a experiência do AEE busca propiciar condições para que o aluno com deficiência possa construir seu aprendizado tornando-se agente capaz de produzir conhecimento, realizando ações em pensamento, concretizando e efetivando um aprendizado com significado”.

Caminho percorrido

A metodologia utilizada neste trabalho, que possui cunho qualitativo, pautou-se em dois procedimentos de pesquisa: o levantamento bibliográfico e, também, a utilização de questionários com um professor de Língua Portuguesa, uma professora de AEE e uma pedagoga, todos profissionais dos anos finais do ensino fundamental da rede pública, na cidade de Venda Nova do Imigrante – ES. Essas pesquisas podem ser classificadas, segundo Gil (2002) e Marconi e Lakatos (1991) em: pesquisa bibliográfica e estudo de caso.

Para a realização da pesquisa com os professores da disciplina de Língua Portuguesa e da Educação Especial, assim como com a

pedagoga da instituição, foi elaborado previamente um questionário aberto disponibilizado pelo formulário *google forms* via e-mail para cada. O questionário aberto foi um instrumento importante que possibilitou uma aproximação e um entendimento muito claro da realidade. Análise das respostas enviadas pelos sujeitos. Análise das atividades encaminhadas aos estudantes antes da pandemia e durante o trabalho remoto devido à pandemia da COVID-19.

Para que se tenha uma melhor compreensão da análise dos resultados da pesquisa, é importante ressaltar que os questionários abertos foram aplicados por meio dos formulários no *google forms* via e-mail visando compreender a realidade de ensino aos estudantes com DI leve em dois momentos distintos: antes da pandemia causada pelo COVID-19, portanto sendo a rotina cotidiana escolar, e durante o momento de enfrentamento da pandemia, quando as atividades escolares passaram a ser exercidas remotamente, ou seja, feitas à distância, fora do ambiente escolar, respeitando o isolamento social com as medidas de segurança em prol da saúde pública. Nesse contexto, os participantes responderam os questionários referentes aos dois distintos momentos, exceto a pedagoga que respondeu apenas em relação ao período de ensino remoto, pois a mesma havia começado sua jornada de trabalho na instituição objeto de pesquisa a poucos meses do início do levantamento de dados, podendo contribuir somente referente à ocasião do ensino à distância.

Análise e discussão dos resultados

A análise dos resultados obtidos foi estruturada da seguinte maneira: apresentamos a pergunta feita para cada profissional e a resposta de cada um, primeiro considerando as circunstâncias antes da pandemia, logo após, novamente foi transcrita a pergunta feita e a resposta dada por cada profissional da educação durante o trabalho remoto. Portanto, dessa maneira se deu a análise dos resultados obtidos com a pesquisa, repetindo o movimento de relacionar as perguntas aplicadas e o retorno de cada profissional, dando ênfase para as questões consideradas mais relevantes no que se refere à contribuição para o presente estudo.

Análise 01:**PERGUNTA:**

Há um trabalho coletivo entre o(a) professor(a) de AEE e o(a) professor(a) de Língua Portuguesa para a elaboração dos conteúdos e atividades a serem desenvolvidos com os alunos com deficiência intelectual leve?

ANTES DA PANDEMIA:**Questão 06 para o professor de Língua Portuguesa:**

Resposta: *Sim*

Questão 05 para a professora de AEE:

Resposta: *Sim. Todas as atividades são adaptadas quando necessárias. Além do trabalho colaborativo realizado em sala de aula, também realizamos os planejamentos por área semanalmente.*

DURANTE O TRABALHO REMOTO**Questão 06 para o professor de Língua Portuguesa:**

Resposta: *Sim*

Questão 05 para a professora de AEE:

Resposta: *Sim. Todas as atividades são adaptadas quando necessárias. Além do trabalho colaborativo realizado em sala de aula, também realizamos os planejamentos por área semanalmente. Com as atividades remotas o planejamento acontece via e-mail e mensagens pelo app whatsapp.*

Questão 05 para a pedagoga:

Resposta: *Sim. Todas as atividades são adaptadas quando necessárias. Além do trabalho colaborativo realizado em sala de aula, também são realizados planejamentos por área semanalmente. Com as atividades remotas o planejamento acontece via e-mail e mensagens pelo app whatsapp. No momento atual tal articulação faz-se de extrema necessidade para acompanhar pedagogicamente o envio e orientação das atividades complementares não-presenciais.*

Pode-se evidenciar através desta questão que há uma rotina de trabalho e planejamento conjunto entre o professor da disciplina de Língua Portuguesa e o professor de AEE, sendo tal prática de suma importância para um eficaz aprendizado do aluno com necessidades educacionais especiais, especificamente aqueles com deficiência intelectual leve. Pois, dessa maneira os conteúdos são transmitidos

aos mesmos de maneira palatável, acessível dentro de sua realidade, tendo sua individualidade considerada. Segundo Ramos (2019), as ações promovidas pelo profissional de AEE compreendem um trabalho contínuo e em equipe, articulando o trabalho do mesmo com todos os demais profissionais envolvidos. Para a pesquisadora, o suporte aos professores que têm em sua sala alunos com necessidades educativas especiais permite atender esses alunos na sala de recursos para aprimorar o seu processo de ensino aprendizagem, redimensionando as ações do AEE, partindo das necessidades que forem surgindo.

Partindo dessa perspectiva, e concordando com o pensamento de Fumegalli (2012), é válido ressaltar que a inclusão é uma possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento da educação escolar e para o benefício de todos os alunos com e sem deficiência, entretanto, depende de uma disponibilidade interna para enfrentar as inovações. Segundo a pesquisadora, essa condição não é comum aos sistemas educacionais e à maioria dos professores. Contudo, pode-se observar, através deste estudo, que mesmo sendo incomum, existem profissionais da educação dispostos e empenhados em conhecer e enfrentar os desafios necessários para se promover uma efetiva inclusão.

Análise 02:

PERGUNTA:

Quais são, em sua opinião, as maiores dificuldades encontradas ao lecionar Língua Portuguesa para alunos com deficiência intelectual leve?

ANTES DA PANDEMIA

Questão 02 para o professor de Língua Portuguesa

Resposta: Na minha experiência, as maiores dificuldades enfrentadas são, em primeiro lugar, a incompreensão de algumas famílias sobre os limites intelectuais e de convivência enfrentado pelos alunos com dificuldades especiais e, em segundo lugar, criar um ambiente de amadurecimento pessoal e intelectual.

DURANTE O TRABALHO REMOTO

Questão 02 para o professor de Língua Portuguesa

Resposta: No contexto da atual pandemia, o maior problema está relacionado à dificuldade de manter um contato eficaz com os alunos especiais. Com efeito, o propósito de manter uma relação de proximidade e de auxílio no processo de aprendizagem foi muito prejudicado. Isso ocorre porque os meus alunos que se enquadram nesse perfil optaram por receber na escola o material impresso referente às aulas por não dispor dos meios necessários para o atendimento online.

Através da resposta do professor participante, pode-se perceber algumas problemáticas referente à dificuldade do docente para lidar com a o processo de ensino-aprendizagem em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais. Fica evidente que o contato entre professor e aluno, assim como professor, aluno e família, é de grande importância para o desenvolvimento do aprendizado do aluno com DI leve, assim como pode ocorrer com pessoas portadoras de outras deficiências, se tratando de um trabalho conjunto para que o discente receba melhores condições para se desenvolver academicamente e, também, no âmbito pessoal.

Considerando a resposta do professor, no que se refere aos desafios trazidos pelo ensino remoto, e também à postura da família frente ao envolvimento com a instituição de ensino, vale ressaltar o pensamento de Galdino (2014), que defende que a dificuldade de aprendizagem do aluno é um problema de todo esse grupo (instituição, professor e família), fato que desafia o docente a refletir sobre a insuficiência de seus recursos pedagógicos, levando a rever suas formas de se relacionar com seus alunos e buscar novas formas de ensino. Dentro desse contexto, é válido ponderar que a nova circunstância causada pelo ensino à distância, exigiu um novo meio de adaptação das atividades que precisaram se enquadrar na nova realidade ensino, movimentando a escola, os professores e pedagogos para colocarem em prática uma maneira temporária, porém eficaz e acessível para alunos.

Para Tédde (2012) a confusão entre os termos integração e inclusão é algo muito recorrente no processo de inclusão. A autora salienta, ainda, que a inclusão não é apenas colocar alunos com deficiência dentro das unidades escolares e achar que isso é o suficiente.

Dessa forma, Fumegalli (2012) defende que o processo de incluir pessoas com deficiência na escola significa uma revolução educacional, constitui uma meta cada vez mais firme nos diferentes sistemas e envolve o descortinar de uma escola eficiente, diferente, aberta, comunitária, solidária e democrática, onde a multiplicidade leva-nos a ultrapassar o limite da integração e alcançar o objetivo de uma sociedade que almeja a igualdade para todos, sendo esta prática um caminho fundamental para que se atinja também a inclusão social e não apenas no âmbito educacional. Conforme a pesquisadora defende, o sucesso da inclusão de alunos com deficiência na escola regular decorre das possibilidades de se conseguir progressos significativos desses alunos na escolaridade, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes. Tal prática de adequação, e trabalho coletivo entre os profissionais da educação envolvidos com o ensino-aprendizado do aluno, ficou perceptível através das respostas dos entrevistados como algo que acontece na prática.

Segundo Tédde (2012), para a inclusão ocorrer de forma adequada como instituída nas leis, é necessário discussões que busquem a veracidade da lei, e não apenas ser “jogada” dentro das instituições de ensino, sendo exigidas e cobradas, mas sem receber os anteparos necessários para que a mesma ocorra de forma legal.

Exemplo de atividade aplicada para os alunos sem deficiência durante o ensino remoto

Figura 01 –Atividade de interpretação textual

Texto 01



Fonte: Nogueira, Marchetti e Cleto (2018)

Figura 02 – Atividade de exercícios de múltipla escolha

1. (D4) A partir da leitura da tirinha podemos inferir que * 1 ponto

- Charlie Brown se sentia inseguro.
- Charlie Brown desejava que tudo saísse perfeito.
- Snoopy não acredita no sucesso da iniciativa de Charlie Brown.
- Snoopy não reconhecia a importância dos sentimentos de Charlie Brown.

2. (D5) O comportamento de Snoopy no último quadrinho sugere: * 1 ponto

- deboche.
- interesse.
- empenho.
- entusiasmo.

3. (D15) No quarto quadrinho, em "...MAS acho que ficaria nervoso demais se não ensaiar", o termo em destaque exprime uma ideia de * 1 ponto

- adição
- oposição
- alternância
- conclusão

Fonte: Nogueira, Marchetti e Cleto (2018)

Através da atividade exposta, observa-se uma proposta voltada para o ensino tradicional e mecanizado da Língua Portuguesa. Apesar dos progressos obtidos nas propostas de trabalho numa perspectiva discursiva e funcional, percebem-se, ainda, sugestões direcionadas para as estruturas formais da linguagem, não conseguindo fugir à norma. Da forma sugerida na atividade em questão, o ensino enfatiza a gramática normativa, em sua perspectiva prescritiva e analítica, não abrangendo de forma satisfatória os quesitos leitura e a escrita, por exemplo. Esta metodologia vem sendo criticada já há algum tempo, afinal, essa forma de encaminhar o ensino sobrepõe-se ao trabalho com uma linguagem viva, reflexiva e dinâmica. Dentro dessa perspectiva de ensino da língua, Travaglia (2006) salienta:

O ensino de gramática em nossas escolas tem sido primordialmente prescritivo, apegando-se a regras de gramática normativa (...). Observa-se também uma concentração muito grande no uso de metalinguagem no ensino de gramática teórica para a identificação e classificação de categorias, relações e funções dos elementos linguísticos, o que caracterizaria um ensino descritivo, embora baseado, com

frequência em descritores de qualidade questionável (TRAVAGLIA, 2006, p.101).

Considerando esse contexto, baseando-se na atividade analisada, também se pode observar, através dos descritores que precedem os exercícios, que os mesmos possuem o formato de simulados de fixação de avaliações externas. A questão número 01, por exemplo, trata do descritor 04 que diz: “Inferir uma informação implícita em um texto” (PAEBES, 2018, p.17). Assim, fica evidente o fato de os professores serem direcionados a conduzir seus alunos para a realização de atividades que funcionam como treinamento para avaliações externas como o PAEBES, por exemplo. Dessa forma, percorre-se um caminho onde o objetivo não está voltado para o efetivo ensino-aprendizado do aluno, mas sim, para alcançar um resultado positivo em um teste específico. A respeito desta metodologia comum em sala de aula, Pereira (2015) aborda que:

Vale destacar também que os discursos produzidos sobre a avaliação diagnóstica pelos profissionais entrevistados indicam que ela é vista como uma preparação para a avaliação externa, quer seja Prova Brasil quer seja a avaliação PAEBES. Desse modo, as aprendizagens individuais e a própria avaliação como propulsora de elaboração de intervenções para melhoria da educação perdem lugar no contexto educacional e são secundarizadas em detrimento da preocupação de preparar o aluno para realizar as avaliações externas. A avaliação externa passa a ser o objeto principal da escola para ensino aprendizagem e não mais a aprendizagem de conhecimentos (PEREIRA, 2015, p.105).

Portanto, é notório que tal prática traz desvantagens para o processo de ensino-aprendizagem por limitar os conteúdos e a forma como são trabalhados (como os exemplos explanados na disciplina de Língua Portuguesa) assim como por direcionarem seus propósitos para o objetivo frívolo de uma metodologia avaliativa, centrada

apenas no produto e não no processo. Todavia, infelizmente, continua sendo parte da realidade das escolas.

Atividade de Língua Portuguesa adaptada para aluno DI leve, aplicada ao nono ano do ensino fundamental:

Figura 03 - Atividade de interpretação textual e exercícios adaptados

Texto 01



1. (D4) A partir da leitura da tirinha podemos inferir que
 - () Charlie Brown se sentia inseguro.
 - () Charlie Brown desejava que tudo saísse perfeito.
 - () Snoopy não acredita no sucesso da iniciativa de Charlie Brown.
 - () Snoopy não reconhecia a importância dos sentimentos de Charlie Brown.
2. (D5) O comportamento de Snoopy no último quadrinho sugere:
 - () deboche.
 - () interesse.
 - () empenho.
 - () entusiasmo.
3. (D15) No quarto quadrinho, em "...MAS acho que ficaria nervoso demais se não ensaiar", o termo em destaque exprime uma ideia de
 - () adição
 - () oposição
 - () alternância
 - () conclusão

Fonte: Nogueira, Marchetti e Cleto (2018)

No que se refere à atividade adaptada para os alunos com DI leve, comparada com a atividade aplicada para os alunos regulares, nota-se que o professor se utilizou do mecanismo de redução no número de questões: para os alunos convencionais, a atividade possui dez questões e na atividade adaptada o número caiu para sete questões.

Vale ressaltar que houve também uma mudança na diagramação dos exercícios adaptados, a marcação de X foi a única

metodologia utilizada na atividade dos alunos regulares, já na adaptação, houve a solicitação de uma breve escrita nos exercícios de número seis e sete, já no segundo texto das atividades para os alunos com DI leve houve a retirada da imagem da autora deixando a imagem lúdica.

Em relação à maneira como as atividades foram aplicadas durante o período de enfrentamento da pandemia para estes dois distintos públicos, alunos regulares e alunos com DI leve, também aconteceu de forma diferente. Para os alunos regulares as atividades foram aplicadas *online*, através da plataforma *Google forms*, e para os alunos com DI leve as atividades foram xerocadas e disponibilizadas para a família buscar na escola durante o trabalho remoto todas as sextas-feiras.

Considerando que a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual leve inclui adequações para que suas especificidades sejam consideradas no processo de ensino-aprendizagem, as adaptações curriculares funcionam como instrumentos estratégicos para atender às individualidades desses alunos. Dessa forma, as adaptações curriculares podem ser entendidas como: “[...] respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos e, dentre eles, os que apresentam necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2000, p. 8).

Com base nisso, pode-se afirmar que as adaptações das atividades escolares voltadas para a individualidade do aluno, neste caso especificamente para aqueles com DI leve, é essencial para haja um bom desenvolvimento do aluno no que se refere à troca no processo de ensino-aprendizagem, não diferindo o conteúdo, mas sim, a maneira como se é abordado de acordo com as necessidades educacionais do discente.

Considerações finais

Este estudo mostrou-se relevante no sentido de que propõe a reflexão acerca da inclusão como um direito indispensável e capaz de propiciar aos alunos com necessidades especiais a oportunidade da efetiva cidadania, para se posicionarem como cidadãos, cientes de sua identidade cultural e da capacidade de desenvolvimento de suas

habilidades acadêmicas. Nesse sentido, o papel da escola e de seus profissionais é entendido como essencial, assim como este ambiente é considerado como primordial para a fomentação do respeito às diversidades.

A partir dos dados coletados, pode-se considerar que os objetivos traçados foram alcançados, possibilitando identificar a forma como os professores de Língua Portuguesa, em conjunto com o professor de AEE o qual trabalha na Sala de Recursos Multifuncionais, da rede pública estadual da cidade de Venda Nova do Imigrante, localizada na região serrana no interior do estado do Espírito Santo, realizam seus trabalhos e adaptação de atividades para os alunos com deficiência intelectual leve nos anos finais do ensino regular.

Pretendeu-se, como propósitos intrínsecos, verificar como se dá a inclusão e o aprendizado especificamente de Língua Portuguesa dos alunos do ensino fundamental II com deficiência intelectual leve na escola regular, e como o professor de Língua Portuguesa faz as adaptações de suas atividades para esse público. Para alcançar o objetivo de um efetivo processo de ensino-aprendizagem, ressalta-se a grande importância de haver um planejamento por parte dos profissionais da educação.

No que se refere à instituição educacional, tem-se que “a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem” (PCNs, 1998, p. 49). Dessa maneira, mostra-se o valor em haver um planejamento adequado no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com os dados obtidos através desta pesquisa, pode-se observar que na instituição de ensino analisada há um trabalho de cooperação entre os professores de Língua Portuguesa e de AEE, sendo estes orientados pela pedagoga resultando em um trabalho positivo, com atividades adaptadas, recursos utilizados na sala de aula regular e também na sala de recursos multifuncionais. Infelizmente, essa não é a realidade de muitas escolas das redes públicas de nosso país. Concluiu-se, portanto, que dentro de tudo o que abrange uma efetiva inclusão, a instituição de ensino preza por aplicar aquilo que lhe cabe, buscando ofertar uma educação pública

de qualidade, considerando as necessidades educacionais especiais e a individualidades destes alunos. Sem deixar nenhum aluno para trás, preocupando-se com a sua transformação social, transpondo os obstáculos e mostrando as possibilidades de esperança.

Referências

Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. ART 63, Inc. III da Lei de Diretrizes e Bases. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: Alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, 2000, p. 25.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. SEB/MEC: Brasília: Senado Federal, 2015.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. 12. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

DOMINGUES, Sabrina Chaves. **Estratégias de Ensino para alfabetização de sujeitos com deficiência intelectual nos anos finais do ensino regular**. 2018. 41 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Educação Especial, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rs, 2018.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo. **Diretrizes da Educação Especial na educação básica e profissional para a rede estadual de educação do Espírito Santo**. Vitória, 2 ed. 2011. 28 p.

FRANCO, Monique. Os PCN e as adaptações curriculares para alunos com necessidades educacionais especiais: um debate. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 1-12, julho/dezembro de 2000.

FUMEGALLI, R. C. A. **INCLUSÃO ESCOLAR:** o desafio de uma educação para todos? Monografia Especialização – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), 2012.

GALDINO, V. P. **O ensino de língua portuguesa:** um estudo sobre a prática docente e a inclusão de alunos com deficiência. 2017. 42f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras)- Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002. INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Normas para apresentação de trabalhos acadêmicos e científicos:** documento impresso e/ou digital. 7. ed. rev. e ampl. Vitória: Ifes, 2014.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar:** o que é? por quê? como fazer?. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

MERCADO, Elisângela; FUMES, Neiza. A Educação Especial na Base Nacional Comum Curricular: fortalecimento ou enfraquecimento da educação especial inclusiva, 2016, São Carlos. In: **Anais do 7º congresso brasileiro de Educação Especial.** Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee7/papers/a-educacao-especial-na-base-nacional-comum-curricular--fortalecimento-ou-enfraquecimento-da-educacao-especial-inclusiva->. Acesso em: 22 jun. 2020.

MONTREAL. **Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual.** Montreal, 2004. Disponível em: <http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/>. Acesso em 10 jan. 2020.

NOGUEIRA, E.; MARCHETTI, G.; CLETO, M. **Geração Alpha Língua Portuguesa:** Ensino Fundamental: Anos finais: 9º ano. São Paulo: Edições SM, 2018.

OLIVEIRA, Juliana Thais de; REIA, Letícia. **A inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular.** 2017. 54 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro Universitário Católica Salesiano Auxilium - Unisalesiano, Lins - SP, 2017.

PEREIRA, S.L.A. **PAEBES:** modos, formas e diálogos a partir dos usos dos resultados em Língua Portuguesa da avaliação externa estadual

no município de Cariacica-ES. 2105. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

TÉDDE, Samantha. **Crianças com deficiência intelectual: a aprendizagem e a inclusão.** 2012. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2012.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática.** 11 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

REPENSANDO O LUGAR DA CULTURA LATINO-AMERICANA: APONTAMENTOS METODOLÓGICOS

SARAIVA, Luciano Mendes (UFAC)¹
SANCHEZ, Dina Yajaira Vera Cavero (CEL)²

Introdução

Ao considerar os grandes eventos ocorridos nas Américas no transcurso do século XV, período que compreende à chegada das grandes navegações e, principalmente, caracteriza os processos arbitrários de dominação pelas colônias europeias, chegamos ao entendimento de que não devemos discutir sobre cultura latino-americana sem retomar a história refletindo sobre as adversidades vividas pelos povos originários, cujos feitos impactaram de maneira direta nos seus hábitos, costumes, comportamentos e visões de mundo, bem como nas suas culturas e identidades.

Indubitavelmente foi um período de muitas tensões e perdas irreparáveis para os povos que ocupavam os espaços que hoje compreende o território latino-americano, pois além dos milhares de sujeitos que foram exterminados pelas armas e/ou pelas doenças trazidas pelos homens brancos, um número incontável de corpos experimentou a dor e o dissabor de serem escravizados, derramando sangue e suor e sendo obrigados a trabalhar nas grandes produções agrícolas e extração de minérios que por séculos alimentou os luxos e as riquezas dos colonizadores, razão pela qual Galeano (2017) alcinha o termo veias abertas da América Latina.

Com efeito, ao longo dos anos, ainda permaneceram as práticas de monopólio, apropriação, usurpação e exploração empreendidas pelas colônias europeias, cujas ações deixam impactos negativos incalculáveis, e um elemento que merece destaque nesse enquadre é o aspecto cultural, pois, com as bases da colonização estabelecidas, a entrada do homem branco, e, posteriormente dos

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

² Graduada em Letras Espanhol pela Universidade Federal do Acre (Ufac); Docente no Centro de Estudo de Línguas (CEL); E-mail: dihsanz@gmail.com

negros, além de criar uma arena de lutas sociais também dá origem a uma grande diversidade cultural, impondo aos diversos povos mudanças de hábitos e costumes. Contudo, cabe destacar que, ainda que a cultura dos povos indígenas e dos negros fossem subjugadas pelo homem branco (MIGNOLO, 2007), de forma árdua e assimétrica, colonizador e colonizado conviviam e se reorganizam culturalmente a partir do contato, do choque e da diferença (HALL, 2005), resultando em movimentos de trocas quando uma cultura influenciava a outra, e estas se reconstituam por meio da alteridade³ (BAKHTIN, 2006 [1929]), resinificando-se, ainda que houvesse a imposição da cultura eurocentrada pensada pelo colonizador como superior.

Anos mais tarde, inicia-se um novo processo de colonização com a entrada dos norte-americanos, quando voltaram os olhares para a América do Sul e propuseram ações políticas de integração e colaboração mútua. Este movimento se potencializa, mais especificamente na década de 40, período da Segunda Guerra Mundial, quando os Estados Unidos da América (EUA) na tentativa de manter-se como potência mundial e vencer a guerra, busca aliados em território sul-americano, selando os acordos como a Política da Boa Vizinhança⁴ que operou aproximando as Américas, cujos propósitos eram o fortalecimento do Norte e a vitória no evento bélico, o que reafirmaria a hegemonia estadunidense, enquanto o Sul seria projetado ao mundo e teria maior visibilidade política, econômica e cultural na esteira de um discurso de modernidade. Esses acordos resultaram na grande influência que os EUA têm sobre os países latino-americanos no que tange ao consumo de seus produtos, em termos de linguagens, celebrações culturais como o Halloween, músicas, vestimentas, dentre outros, tendo a grande

³ Alteridade na concepção Bakhtin (2006 [1929]), preconiza que a identidade é um movimento em direção ao outro, um reconhecimento de si pelo outro que tanto pode ser a sociedade como a cultura. E o elo de ligação é a linguagem. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, em última análise, em relação à coletividade. (...) A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2006 [1929], p. 113).

⁴ A Política da Boa Vizinhança, oficialmente, consistia em investimentos e venda de tecnologia estadunidense para os países latino-americanos a preços mais acessíveis, e, em contrapartida, aqueles países dariam apoio à política estadunidense, sobretudo como aliados na grande guerra. Consistia, também, em um esforço para “aproximação cultural entre EUA e América Latina” (GARCIA, 2004, p. 107), mecanismo utilizado pelos EUA para impor suas referências políticas, ideológicas e culturais.

mídia como aliada para essa difusão e promoção de zona de contatos entre as culturas.

Certamente os acordos políticos fortaleceram as Américas, mas também colaboraram para reforçar a visão que o Norte tinha do Sul, sobretudo no tocante à cultura, pensada como homogênea, subalterna e inferior, além de produzir estereótipos para os sujeitos latino-americanos que precisam ser questionados. Nesse sentido, nosso estudo adota uma vertente de representação que se alinha com a linguística aplicada (LA) transgressiva e defende a decolonização de discursos hegemônicos, pois concordamos com Moita Lopes (2006), ao apontar que:

[...] os ideais de modernidade têm sido questionados e reescritos, principalmente aqueles referentes à definição de sujeito social como homogêneo, trazendo à tona atravessamentos identitários, construídos no discurso, como também os ideais que dizem respeito a formas de produzir conhecimentos sobre tal sujeito, que tradicionalmente o descorporificavam no interesse de apagar sua história, sua classe social, seu gênero, seu desejo sexual, sua raça, sua etnia etc. (MOITA LOPES, 2006, p. 22-23).

Ao propormos repensar o lugar da cultura latino-americana, também nos dedicamos a questionar a discursos hegemônicos que enaltecem culturas do Norte e europeias, em tempo que preterem outras, notadamente a dos povos latino-americanos, inclusive em espaços de ensino e aprendizagem de línguas. Nosso fio condutor é pensar as culturas como um conjunto de estruturas que se entrelaçam e se constroem no contato, na diferença e na alteridade. Ademais, defendemos que todas têm a sua importância, apresentando uma proposta metodológica que se alinhe com a perspectiva de um ensino voltado para a valorização das culturas e identidades de diferentes povos que devem ser postas em condições de igualdade.

Metodologicamente, trata-se de um estudo qualitativo e descritivo (GIL, 2008), pois estudamos aspectos relacionados a fenômenos sociais relacionados ao ensino-aprendizagem de ELE e culturas latino-americana, fato que caracteriza o estudo como uma pesquisa-ação (GIL, 2008). Os dados foram gerados a partir de

atividades realizadas no CEL-RB⁵, nas turmas do nas turmas do módulo 5, nível intermediário, ofertados nos turnos matutino, vespertino e noturno, no primeiro e segundo semestre de 2021 e os resultados foram obtidos por meio da observação de aula expositiva, diário de bordo e do material pedagógico utilizado para uma aula específica, além de relatos dos alunos ao término das aulas.

Culturas em contatos: movimentos e diálogos

Atualmente o termo cultura está longe de ser simples de conceituar, isso porque ele evoca interesses multidisciplinares, é tratado a partir da epistemologia de cada área de estudo, além de ser empregado para designar diferentes campos semânticos. Estes elementos destacam o caráter transversal da *cultura* e denotam o quanto ela perpassa diversos segmentos da vida cotidiana. Considerando que neste estudo nos propomos tratar sobre culturas, faremos alguns apontamentos para posteriormente direcionar para o panorama sociocultural em que estão inseridos os povos latino-americanos.

Dentre vários conceitos, pode-se dizer que cultura é um conjunto dos traços característicos do modo de vida de uma nação, de uma sociedade ou de um indivíduo englobando aspectos como crenças, valores, costumes, leis, moral, línguas, etc.

Para o sociólogo Raymond Williams (2007) o termo cultura adquire diferentes acepções, pois este advém “do latim *coleve*, [...] e tinha uma gama de significados: habitar, cultivar, proteger” (WILLIAMS, 2000, p. 117). Estas compreensões sobre cultura foram se desdobrando dentro de diferentes contextos históricos. Assim, a partir da diversidade de conceitos, o escritor concilia as concepções antropológicas e sociológicas. Desta forma, conceitua cultura como:

[...] ‘modo de vida global’, distinto, dentro do qual percebe-se, hoje um ‘sistema de significações’ bem definido não só como essencial, mas como essencialmente envolvido em todas as formas de atividade social, e o sentido mais especializado, ainda que

⁵ CEL-RB- Centro de Estudos de Línguas de Rio Branco do Estado do Acre

também mais comum, de cultura como ‘atividades artísticas e intelectuais’, embora estas, devido à ênfase em um sistema de significações geral, sejam agora definidas de maneira muito mais ampla, de modo a incluir não apenas as artes e as formas de produção intelectual tradicionais, mas também todas as ‘práticas significativas’ – desde a linguagem, passando pelas artes e filosofia (WILLIAMS, 2000, p. 13).

A partir da ideia de que cultura se estende a variadas práticas significativas, que vão desde filosofia, linguagem e artes, percebe-se nas falas do pesquisador que estes elementos são relevantes para a compreensão dos aspectos sociológicos, políticos, discursivos e o processo de construção identitária e cultural de determinados povos.

O antropólogo Clifford Geertz (2008) também apresenta uma compreensão de cultura com o foco explanatório e interpretativo dos acontecimentos, assim como também defendia Williams. Para o autor, os fatos não representam verdades absolutas, mas seus significados devem passar pelo filtro “interpretativista”. Em referência à definição de cultura, o autor afirma:

O conceito de cultura que eu defendo, e cuja utilidade os ensaios abaixo tentam demonstrar, é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (GEERTZ, 2008, p. 4).

No enunciado, o autor utiliza como metáfora o termo “teias” para referir-se a cultura. Nessa linha de pensamento, se consideramos que as teias são formadas pelo entrelaçamento de fios que se juntam e se fundem formando um tecido com várias pontas, ou se pensarmos a cultura como uma trama com várias histórias que se relacionam, ao interpretá-las iremos nos aproximar de um cenário que consiga, razoavelmente, expressar o grande tecido cultural que é

a América Latina, geograficamente diversificada, multifacetada, multicultural e mestiça, muito embora ainda haja nações que a interpretem de forma simplista como homogênea e uniforme.

Em nosso estudo aqui apresentado, percebemos a América Latina como um espaço de trânsitos, plural, com múltiplas facetas, cujos povos, costumes, sons, cores e sabores que vivem, se (re) constroem em um processo contínuo por meio da alteridade, fatos que ressaltam a diversidade das culturas e identidades. A alteridade aqui utilizada, na concepção de Bakhtin (2006 [1929]), preconiza que a identidade é um movimento em direção ao outro, um reconhecimento de *si* pelo outro que tanto pode ser a sociedade como a cultura, tendo a linguagem por elo de ligação. O filósofo defende que através da palavra, defino-me em relação ao outro, em última análise, em relação à coletividade. (...) A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2006 [1929], p. 113), que poderão pensar a cultura com um conjunto de teias ideológicas que emaranham sujeitos histórico e socialmente situados.

Assim, quando pensamos na diferença como traço da constituição identitária latino-americana, remetemo-nos ao pensamento de Hall (2005) ao defender que identidade e diferença se encontram estreitamente interligadas, pois são interdependentes. Além disso, a identidade é construída por meio da diferença, sendo que toda identidade – *eu/nós* – sempre se estabelece na relação com um outro – o exterior constitutivo – com aquilo que lhe falta – *ele/eles*. Nesse sentido, não podemos advogar em favor de uma cultura como hegemônica, mas pensar em culturas que atuam se ressignificando no contato com outras culturas. Esse processo de reconstrução cultural e identitário representa efetivamente o que ocorre no atual cenário latino-americano, cujos espaços merecem cada vez mais protagonismo considerando a sua história e relevância para o ensino de línguas.

Contudo, é válido destacar que no processo de ensino e aprendizado de ELE, muitos profissionais ainda trabalham a cultura como um elemento isolado ou exclusivo de um determinado espaço, embora muitas vezes elas se encontram nas fronteiras geográficas, históricas e ideológicas. Ademais, há profissionais do ensino de línguas que de maneira direta ou indireta desvalorizam a intelectualidade dos povos americanos do sul e priorizam os do norte

ou da Europa, de modo especial quando trabalham somente os componentes culturais dos grandes centros ou dos países mais divulgados pela mídia.

Outrossim, acreditamos que o uso exclusivo de livros didáticos que priorizam o ensino gramático-estrutural, ou insumos textuais/culturais de cunho homogeneizado e imperialista, tendem a reproduzir uma sociedade excludente, paternalista e racista, que atua fomentando discursos que subalternizam classes, marginalizam culturas e identidades, silenciam e/ou apagam corpos e vozes latino-americanos, além de produzir estereótipos que pouco representam a heterogeneidade e a diversidade cultural dos povos e espaços que compreendem a América Latina.

É importante destacar que, ao longo dos anos a mídia tem atuado de forma significativa na produção de estereótipos para os sujeitos latino-americanos. Esses estereótipos podem ser observados por meio das telenovelas brasileiras e mexicanas, nos filmes europeus e norte-americanos, que por muito tempo utilizaram-se de discursos que resultavam no apagamento de culturas e identidades dos povos latinos do sul, bem como nos livros didáticos, de modo especial, os produzidos na Europa e consumidos no Brasil que dentre outras ações, atuam como espaços de manutenção da colonialidade (MOITA LOPES, 2006).

Portanto, faz-se necessário uma mudança de postura por parte das escolas, dos centros educacionais e qualquer instituição de ensino de ELE ao selecionar os livros didáticos a serem utilizados nas aulas, observando quais narrativas e quais ideologias linguísticas são apresentadas. Do mesmo modo, é importante que o professor busque meios de transgredir os livros didáticos e utilizem textos produzidos por autores latino-americanos, além de trabalhar componentes culturais de países latinos pouco divulgados dando protagonismo para culturas e identidades apagadas pela mídia, pelos materiais didáticos e pelos próprios profissionais de ensino de espanhol a exemplo do que faremos na próxima seção, utilizando-se da canção *La Gozadera* da banda cubana de pop urbano *Gente de Zona* integralizada pelos artistas Alexander Delgado e Randy Malcom.

Vale destacar que foi no ano de 2014 que a banda ganha representatividade ao deslanchar no cenário musical mundial com a canção “*Bailando*”, gravada em colaboração com Descemer Bueno e

Enrique Iglesias, um feito que transpassou fronteiras e figurou como uma das canções em espanhol mais reproduzidas no youtube⁶, razão pela qual foi premiada com 3 latim grammys. Já em 2015, *Gente de Zona* lança mais um sucesso intitulado *La Gozadera*, dessa vez em colaboração do também cantor latino Marc Anthony⁷.

Combatendo estereótipos: uma proposta metodológica

Foi pensando nessa perspectiva de culturas em contatos que propomos esta sequência didática, apresentando aos alunos uma produção que contempla um espaço de encontros entre povos latino-americanos, a partir do vídeo que atuou como atividade introdutória.

Figura 1- Exemplo de atividade oral



Fonte: Print Screen do clipe da música *La Gozadera*, retirada do Canal de *Gente de Zona*, no Youtube

Após apresentar o videoclipe da música *La Gozadera*, foi questionado aos alunos quais elementos chamaram mais a atenção? A atividade também tinha por objetivo desenvolver a competência

⁶ A canção conquistou 12 discos de platina e chegou a ter 1,3 bilhões de acesso no Youtube.

⁷ Marc Anthony é um cantor, compositor, ator y produtor estadunidense, nascido e criado em Nova York, com descendência porto-riquenha, viveu no Harlem, também denominado “el barrio” e onde começou sua carreira como cantor, tornando-se vocalista de *freestyle* e *house music underground* de Nova York.

oral na língua espanhola, oportunizando não só a escuta como também o desenvolvimento da expressão oral.

Em suas respostas os alunos destacaram os diferentes países representados pelas bandeiras desenhadas nos corpos, e, também, comentaram sobre o entorno em que foi gravado o vídeo: os bairros cubanos, as ruas com carros antigos, as casas em arquiteturas antigas, as formas de viver dos povos, dando atenção especial para as cores que representam a vivacidade e a pluralidade dos povos latinos, dentre eles os cubanos, dominicanos e porto-riquenhos.

Em continuidade, foi questionado o que eles haviam entendido sobre o termo *La Gozadera*? Nesse momento, houveram respostas “engraçadas” por ser um termo que se caracteriza como um falso cognato, o que resultou em interpretações equivocadas. Após todos fazerem suas considerações contextualizando o videoclipe, foi enunciado significações para o termo *La Gozadera* em contexto latino que corresponde “piseiro” ou “festão” no Brasil, “fiesta” em Cuba e demais países latinos do sul. Ademais, também houve intervenção da docente, perguntando o porquê a música ser intitulada *La Gozadera*, foi quando os alunos chegaram ao entendimento de que fazia relação com a junção de vários povos e que todos unidos formavam uma grande festa. É neste sentido de união e alegria, de um povo vivo e de várias culturas, de cores e costumes ao mesmo tempo que se forma a grande festa, *la gozadera*.

Em nossa leitura, a canção *La Gozadera* celebra a alegria e a emoção de unir todos os países latinos em uma só voz. Se refere também a mistura das culturas, como podemos observar na produção do vídeo apresentado na aula, o entrelaçamento de povos, cada um com sua representatividade, mas que em dado momento se unificam a partir do contato entre as culturas e a da diferença (HALL,2005), ou, como enuncia a letra da canção, cada um agregando, somando para dizer o que o povo latino é, um povo vivo, rico e cheio de cor, que se reorganizavam enquanto sujeitos por meio da alteridade (BAKHTIN, 2006 [1929]).

A canção em questão, revelou-se rica em recursos estilísticos e culturais. Por conter diversas expressões idiomáticas no decorrer das estrofes, foi aplicada em uma aula do CEL-RB, especificamente nos módulos intermediários (5, 6), haja vista os alunos terem mais

facilidades para debater, em espanhol, assuntos culturais, devido a sua bagagem de vivências e maior de tempo de estudo no CEL-RB.

Durante a regência, foi apresentado a eles fragmentos da canção para que entendessem algumas expressões idiomáticas, oferecendo subsídios para compreensão do porquê a junção de povos na América Latina, qual a finalidade de estarem todos juntos, o que significa a América Latina para eles, bem como, qual a representatividade da palavra Latinoamérica para nós latinos do sul.

Após serem tecidas algumas considerações, foi apresentada aos alunos a figura 2, oportunidade em que foi orientado que observassem atentamente os detalhes e refletissem sobre os corpos e as representatividades.

Figura 2: Ilustração para sequência didática



Fonte: Print Screen do clipe da música *La Gozadera*, retirada do Canal de Gente de Zona, no Youtube

Ao apresentar a figura, foi realizado os seguintes questionamentos:

¿Qué puedes ver en la imagen?

¿Las banderas que aparecen son de cuáles países?

¿Son apenas de países que tienen el español como idioma oficial?

¿Cuáles son los países latino-americanos? ¿Por qué se denominan latino-americanos?

Como esperado, prontamente os alunos destacaram os corpos pintados representando diversos países a partir de cores e símbolos que faziam alusão às bandeiras. Em seguida, ressaltaram que se tratavam de países hispanofalantes, inserindo o Brasil em condição de igualdade e situando-o como país latino-americano, embora muitas vezes este se recuse a denominar-se como tal. Como mencionado, o Brasil se alinha com a Europa e com os Estados Unidos, e muitas vezes os brasileiros não se vêem como latinos, não cria vínculos afetivos com a América Latina por questões históricas de colonização, políticas e ideológicas de associação, e porque não mencionam por questões de falta de conhecimento. Há aqueles que pensam que só é latino quem fala espanhol, ou talvez por resistência de internalizar que o Brasil é tão latino quanto os outros países que falam o espanhol, fato que fica comprovado quando argumentam pontos de vistas na tentativa de responder o porquê não fazem parte dos países latinos do sul.

Após todas as considerações e discussões, como forma de aprofundar o assunto, os alunos foram orientados a formar grupos, realizar pesquisas sobre os aspectos histórico, social e cultural que os auxiliassem a entender o porquê tais países eram considerados latino-americanos e, posteriormente, foi proposto uma roda de conversa em que eles expressaram oralmente o que haviam compreendido.

Ao utilizar dessa abordagem, a regência despreza as metodologias tradicionais de estudos gramático-estrutural e encaminha para os estudos culturais. Com efeito, a pesquisa realizada pelos alunos sobre os países latinos resultou valorosa e relevante para o caráter transgressivo que queremos propor nesta sequência, sobretudo porque a partir dessa atividade, pode-se desconstruir rótulos e estereótipos atribuídos aos povos latinos e os discentes começaram a se reconhecer como parte daquela realidade, o que reforça a perspectiva cultural apontada por Geertz (2008) ao defender que no que tange à cultura, o latino está atado a fios ideológicos e a teias de significados que ele mesmo teceu, fato que reflete o grande tecido cultural que é a América Latina, geograficamente diversificada, multifacetada, multicultural e mestiça.

Vale destacar que por meio do vídeo muitos discursos pensados para a América Latina puderam ser revisados. Como podemos ver na figura 2 quando foi selecionada uma mulher para

representar o território latino-americano, que em nossa percepção esse movimento foi ideologicamente construído. Na imagem ela se apresenta com uma postura impositiva de empoderamento, rompendo com diversos paradigmas. O primeiro deles corresponde a estar vestida com a bandeira cubana, um fato que atribui protagonismo à Cuba, país de origem do grupo *Gente de Zona*, um território que por décadas esteve vinculado a governos autoritários e que do ponto de vista cultural, pouco figurou nos espaços midiáticos.

O segundo é colocar a mulher representando um espaço que por décadas foi predominantemente machista. Esse ato, em nossa leitura, configura-se como um movimento de libertação das amarras ideológicas contra o patriarcado atuando como forma de destacar a força da mulher latino-americana. Vale ressaltar que a mulher selecionada para representar Cuba não corresponde ao estereótipo que figuram no imaginário social, isto é, ainda que nos diversos espaços que correspondem ao território cubano exista um número expressivo de negros, o que para alguns pode se configurar com uma tentativa de apagamento de corpos negros, em nosso entendimento, simboliza uma forma de propor novas perspectivas de representação para os povos cubanos, refletindo o lugar de trânsito, plural e heterogêneo que é tanto aquele país, quanto os demais países latino-americanos, também apresentados na figura 3.

Figura 3: Instante de dança



Fonte: Print Screen do clipe da música *La Gozadera*, retirada do Canal de *Gente de Zona*, no Youtube

Durante as discussões, houve quem questionasse a ausência do país Espanha. Foi um momento oportuno para reforçar o lugar dado à América Latina que estava muito evidente no vídeo apresentado. Diante disso, foi observado que os compositores valorizaram os países latinos não como uma afronta, mas para colocar os latinos como protagonistas, posto que historicamente na tentativa de abarcar o mercado internacional, as produções midiáticas sempre valorizaram países europeus ou nortistas, apagando ou porque não dizer desvalorizando os latinos. Portanto, esse movimento de exaltar os países latinos foi uma postura decolonial (MIGNOLO, 2007) ao subverter a ordem e dar protagonismo a quem já foi classificado como subclasse pelos ideais imperialistas.

Como resultado das pesquisas realizadas para a exposição oral em sala de aula sobre os países em evidência no vídeo, destacamos que as leituras e discussões superaram as expectativas, pois foi possível fazer uma reflexão de contextos históricos, políticos e sociais que possibilitaram compreensões do que é ser um sujeito latino e porquê valorizar os povos latinos do sul.

Dentre várias possibilidades que a música *La Gozadera* apresenta para o ensino de ELE, foi possível notar que a letra da canção faz menção à cidade de Miami. Acreditamos que pelo fato de existir uma grande quantidade de hispanofalantes que vivem e colaboram para a conformação das culturas e identidades daquele espaço já que estes componentes de reorganizam por meio do processo de hibridização (CANCLINI, 2015). Em outras palavras, por meio da canção, fica inegável a grande contribuição, bem como a influência cultural que os povos latinos exercem não só naquela cidade, mas em Nova York, haja vista que o próprio Marc Anthony é um porto-riquenho-estadunidense, e, também, por Porto Rico ser um território não incorporado aos Estados Unidos, motivo pelo qual todos os que nascem naquele distrito têm sua nacionalidade regulada pela lei Jones-Shafroth desde o ano de 1917 até os dias atuais.

No tocante à letra da canção, ao analisar os enunciados, iremos submergir em particularidades dos países latinos, sua história, seus costumes, o que tornaria a aula um episódio rico, mas dado à sua importância, sugerimos que sejam explorados em outros encontros, considerando que cada expressão idiomática que aparece na canção

nos remete a um país distinto, e não devemos explorar tais espaços de forma tão superficial.

No que tange à representatividade em contexto midiático, destaca-se que no ano de 2021, a canção *La Gozadera* foi escolhida como a música oficial da Copa América realizada no Brasil, reafirmando o lugar do Brasil no contexto latino-americano. Para a ocasião a letra sofreu adequações sem perder a essência, e caiu no gosto popular, sobretudo da comunidade mais jovem, um dos grandes públicos dos Centros de Ensino de Línguas, razão pela qual a canção se consagra como uma importante ferramenta para o ensino de ELE.

Assim sendo, corroboramos o que aponta Calatrava (2008) sobre o uso da canção nas aulas de ELE. Para a autora, o uso de canções é importante porque⁸:

Adiciona variedades às situações normais de aprendizagem, o ensino formal é reduzido, renovando a atenção dos alunos, **habilidades de compreensão auditiva**, atenção e concentração melhoram, cria uma atmosfera relaxante e divertida para o aluno; **pode induzir aspectos culturais da língua estrangeira**; **umenta a participação dos alunos**; e reduz a distância psicológica entre professor-aluno, **além de enriquecer o vocabulário existente e colocar em prática habilidades orais e escritas** (CALATRAVA, 2008, p. 2, tradução e grifos nossos).

Ao propor esse estudo, nos alinhamos com as perspectivas apresentados pela autora para o uso da canção no ensino de ELE, especialmente quando sugere que o gênero canção pode ser utilizado para o ensino da oralidade e de aspectos culturais, e dada a sua repercussão na mídia, optamos por utilizar a canção *La Gozadera* uma vez que ela se configura como atrativa para os estudantes no que tange à musicalidade, e, também, apresentar um grande

⁸ Aña de variedad a las situaciones normales de aprendizaje, la enseñanza formal es reducida, renovando la atención en los alumnos; las destrezas de comprensión auditiva, la atención y la concentración mejoran; crea una atmósfera relajante y divertida al alumno; puede inducir aspectos culturales de la lengua extranjera; la participación del alumnado aumenta; se reduce la distancia psicológica entre profesor-alumno, además de enriquecer el vocabulario existente y se ponen en práctica las destrezas orales y escritas (CALATRAVA, 2008, p. 2)

repertório lexical sobre os países latinos, bem como abordagens culturais que podem ser exploradas, como forma de combate a estereótipos.

Perspectivas para a valorização da cultura latino-americana

Após descrever a sequência didática pensada para o desenvolvimento tanto da oralidade quanto do estudo sobre componentes culturais, faremos algumas considerações sobre perspectivas para a valorização de culturas de fronteiras as dos povos latino-americanos. Para tal, faz-se necessário uma mudança de postura por parte de instituições de ensino e do professor que deverão lançar um olhar cuidadoso sobre essas culturas de fronteiras, ação que poderá reverberar em resultados positivos para o alunado, a partir de políticas que:

- Fomentem práticas de professores críticos e reflexivos que se atentam para uma pedagogia crítica que faz com que os alunos (re)pensem as culturas latino-americanas, dando a elas um protagonismo por anos foram negados;
- Um ensino que encorajem os alunos a terem uma reflexão crítica sobre as culturas de fronteiras e de acolhimento à cultura do outro.
- Estimule o professor a aceitar o desafio de selecionar/produzir materiais diversos que destinem protagonismo para as culturas e identidades de povos latino-americanos que foram/são apagadas, inclusive no ensino de ELE.
- Instigue o professor a buscar meios de transgredir os livros didáticos e contemplar em suas aulas gêneros discursivos produzidos por autores latino-americanos.
- Leve o professor observar quais narrativas são apresentadas no livro didático e apresentar uma nova narrativa para a culturas e povos latino-americanos a partir de diversos gêneros discursivos.

Como destacado, os livros didáticos também operam valorizando e chancelando discursos hegemônicos que colocam em evidências vozes do norte. Ademais, a depender das ideologias

linguísticas presentes em suas subseções, determinados gêneros discursivos podem produzir estereótipos que levam à leituras e interpretações que produzem e cristalizam preconceitos sobre as culturas e identidades do outro.

Outrossim, na ausência de um olhar crítico, as aulas de ELE podem minimizar ou apagam corpos e vozes de sujeitos que muito contribuiu com os Estados nação, a exemplo da mulher e do negro latino-americano. Diante o exposto, esse estudo também tem por finalidade, fomentar o letramento racial crítico dando subsídios para professores, alunos e interessados refletirem sobre as questões raciais na escola, no livro didáticos e nas aulas de línguas, sobretudo, quando coloca em evidência países pouco divulgados a exemplo dos que aparecem na canção *La Gozadera*.

Considerações Finais

Este artigo trilhou um percurso teórico-metodológico abrindo espaço de diálogos e fomento para se repensar o lugar da cultura latino-americana por meio de uma sequência didática executada no CEL-RB, mas que também pode e deve ser aplicada em outros espaços de ensino de ELE, posto que propõe discussões sobre (des)centralidade da cultura nas sociedade contemporâneas.

Apresentar este estudo que teve como suporte metodológico a canção *La Gozadera* pensando em um ensino de língua que prioriza a competência oral e a cultura foi importante porque a partir dela foi possível criar um espaço de debate sobre os países latinos que pouco figuram no contexto midiático, que pode atuar como uma forma de anular/combater estereótipos atribuídos a diferentes povos pensados como homogêneos, mas que em sua concretude é plural e multifacetado.

Ao acreditar que o livro didático cria representações positivas ou negativas para corpos, apresentando concepções de como as culturas e identidades são representadas, propomos neste artigo a desconstrução de discursos hegemônicos que se materializam na esteira de políticas linguísticas que se alinham com discursos eurocêntrico presentes nos livros didáticos, e fomentando pensamentos críticos ao utilizar novas apontamentos metodológicos para o ensino de ELE, utilizando-se de gêneros discursivos que

ressaltam corpos, vozes e espaços latino-americanos, tão apagados pelas políticas neoliberais excludentes que também atuam em contextos de ensino e aprendizagem de línguas.

Referências

ANTHONY, Marc. **Gente de zona - La gozadera**. Vídeo do YouTube. Disponível em https://youtu.be/VMp55KH_3wo. Acesso em 30 de julho de 2022.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1979]. p.3-20.

CALATRAVA, María Carmen Ruiz. **La enseñanza de idiomas a través de la música**. Revista digital: innovación y experiencias. Diciembre 2008. Disponível em:

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/>.

Acesso em: 03/07/2022

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Trad. Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa. São Paulo: EDUSP, 2015.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Tradução de Sergio Faraco. Porto Alegre: L&PM, 2017. Título original: Las venas abiertas de America Latina. (Coleção L&PM POCKET, v.900).

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. (The interpretation of cultures.) 1. ed., 13. reimpr. – Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HALL, Stuart. **Identidade e diferença**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

MIGNOLO, Walter. D. **La idea de América Latina**. La herida colonial y la opción decolonial. Barcelona, Gedisa Editorial. 2007

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Introdução. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Tradução: Paulo Henriques Britto. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

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.

