

Wilder Kleber Fernandes de Santana  
Éderson Luís Silveira  
(Orgs)



EDUCAÇÃO E LINGUAGENS  
MÚLTIPLAS: DA ANTIGUIDADE  
À ERA DIGITAL

*Vol. 1*

Wilder Kleber Fernandes de Santana  
Éderson Luís Silveira  
(Organizadores)

**Educação e Linguagens Múltiplas:  
da Antiguidade à Era Digital**  
**Vol. 1**

Copyright © Autoras e autores

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

---

**Wilder Kleber Fernandes de Santana; Éderson Luís Silveira [Orgs.]**

**Educação e Linguagens Múltiplas: da Antiguidade à Era Digital. Vol. 1.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 468 p. 21 x 29,7 cm.

**ISBN: 978-65-265-0407-9 [Digital]**

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

CDD – 370

---

**Capa:** Argila Design Editorial

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Design interno:** Wdson Fernandes

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**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); Rômulo Dantas de Sousa (UNIFIP); Samuel Barbosa Silva (UFAL); Sandra Pottmeier (UFSC); Soraya Gonçalves Celestino da Silva (UFPB); Sweder Souza (UFPR); Valéria Vicente Gerônimo (UFPB); Wesley Chaleghi de Melo (UTFPR); Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB).

**Conselho Científico 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 (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2023

## OS ORGANIZADORES



**Wilder Kleber Fernandes de Santana** é Palestrante e Professor no Ensino Superior. Doutor e Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (Proling- UFPB). Realiza Estágio Pós-Doutoral com bolsa pelo PROLING - UFPB junto à FAPESQ (Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba) sob supervisão do Prof. Dr. Pedro Farias Francelino. 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 ONLINE] e [ISSN 15177874 IMPRESSA]); Revista Diálogo das Letras [ISSN 2316-1795] e a Revista Eletrônica do Instituto de humanidades [ISSN 1678-3182]. Atualmente presta serviços de Assessoria Acadêmica para profissionais na esfera universitária em terreno nacional e internacional, bem como auxilia na produção de livros, projetos e artigos científicos. Sua linha de pesquisa e publicações está direcionada para as áreas de Educação, Linguagem, Discurso e Sociedade, Saúde e Religião.

E-mail: [wildersantana92@gmail.com](mailto:wildersantana92@gmail.com)

## OS ORGANIZADORES



**Éderson Luís Silveira** é Doutor e Mestre em Linguística na Universidade Federal de Santa Catarina (PPGLing-UFSC). Realiza Estágio Pós-doutoral em Letras pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS/CAPES). Especialista em Estudos Linguísticos e Literários (Faculdade Única/ Instituto PROMINAS); Vice-Líder do Grupo de Pesquisa Michel Foucault e os Estudos Discursivos (UFAM-CNPq); Membro-pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Experiências Estéticas e Formação Docente (GESTAR-CNPq).

E-mail: [ediliteratus@gmail.com](mailto:ediliteratus@gmail.com)

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO: DA LEITURA, DOS RECOMEÇOS E O ATO DE INOVAR .</b>	<b>11</b>
SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de (UFPB) .....	11
SILVEIRA, Éderson Luís (UEMS).....	11
<b>MODOS DE LER MENSAGEM SOBRE FEMINICÍDIO NO FACEBOOK FLAGRADOS EM POSICIONAMENTOS DISCURSIVOS DE UNIVERSITÁRIOS.....</b>	<b>14</b>
BRITO, Robson Figueiredo (PUC Minas) .....	14
<b>ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO: NARRATIVAS DE DOCÊNCIA EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO .....</b>	<b>27</b>
NICODEM, Maria Fatima Menegazzo (IFRS).....	27
<b>O PSICÓLOGO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ACOLHIMENTO ÀS NECESSIDADES EMOCIONAIS DOS FAMILIARES DE FILHOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA .....</b>	<b>40</b>
SOUZA, Joelma Fabiano (UERJ) .....	40
QUITERIO, Patrícia Lorena (UERJ) .....	40
<b>O TRABALHO COM HIPERTEXTOS E A PRODUÇÃO DE SITES NO NOVO ENSINO MÉDIO DO TERRITÓRIO CATARINENSE: uma perspectiva discursiva.....</b>	<b>55</b>
CAPITANIO, Alâna (UFFS) .....	55
<b>MULTIMODALIDADE PERVERSA DE ESTETIZAÇÃO DA POLÍTICA EM LENI RIEFENSTAHL: UMA ANÁLISE FÍLMICA A PARTIR DE WALTER BENJAMIN .....</b>	<b>72</b>
VENTURA, Lidnei (UDESC) .....	72
TAVARES, Arice Cardoso (FAPOM).....	72
<b>PROJETO HISTÓRIA &amp; VITIVINICULTURA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE EM MEIO AOS VINHEDOS DO PLANALTO CATARINENSE .....</b>	<b>86</b>
FERRI, Gil Karlos (UFSC).....	86
<b>EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO HÍBRIDA DECORRENTE DA PANDEMIA.....</b>	<b>98</b>
BORGES, Maria José Alves de Araújo (PPGE-PUC-GO).....	98

<b>MULTIMODALIDADE E INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS .....</b>	<b>109</b>
SIMÕES, Darcília (UERJ/SELEPROT/UEG) .....	109
<b>REPRESENTAÇÕES SOBRE O SUJEITO-ALUNO DO NOVO ENSINO MÉDIO EM MEMES: UMA PEÇA ÚTIL E ROBOTIZADA? .....</b>	<b>127</b>
KOHLER, Irene Cristina (UFFS) .....	127
LUZ, Mary Neiva Surdi da (UFFS) .....	127
<b>A PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES ACERCA DE EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS APOIADAS NOS CONCEITOS DE ENSINO HÍBRIDO, APRENDIZAGEM AUTORREGULADA E EXPERIÊNCIA CRÍTICA.....</b>	<b>143</b>
NACHTIGALL, Cícero (UFPeI) .....	143
ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (UFPeI).....	143
<b>REFORMA GREGORIANA E SUA RELEVÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO MEDIEVAL.....</b>	<b>160</b>
BONETTI, Carolina Peixoto Gontijo de Oliveira (UEM).....	160
PERIN, Conceição Solange Bution (UNESPAR e UEM).....	160
<b>GÊNERO MULTIMODAL ANÚNCIO PUBLICITÁRIO NO MEIO DIGITAL: CONTRIBUIÇÃO DA REFERENCIAÇÃO PARA CONSTRUÇÃO DE SENTIDO .....</b>	<b>174</b>
TENO, Neide Araujo Castilho (UEMS);.....	174
BUENO, Elza Sabino da Silva (UEMS).....	174
DI CAMARGO, Ivo (UFSCar) .....	174
<b>ASSERTIVIDADE EM ADOLESCENTES NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....</b>	<b>192</b>
ALVES, Ana Júlia de Carvalho Pereira (UERJ) .....	192
LEME, Vanessa Barbosa Romera (UERJ).....	192
<b>POR QUE EU FICO...: UM JOGO DE APRENDIZAGEM EMOCIONAL.....</b>	<b>209</b>
FIORENTIN, Renata Carla (UFFS).....	209
ARRUDA, Renata Kely de (UFFS).....	209
BALBINOTTI, Valdicir (UFFS).....	209
GUEDES, Anibal Lopes (UFFS) .....	209
<b>DE DUBLINERS A ARAGUAINERS: UMA ABORDAGEM DE ENSINO TRAJETIVA E MULTIMODAL.....</b>	<b>224</b>

RIGONATO, Alessandra Cristina.....224

**MULHERES NO PÓS-PANDEMIA: POLÍTICAS PÚBLICAS E O COMBATE À VIOLÊNCIA E À VULNERABILIDADE SOCIOPROFISSIONAL .....236**

BERNARDELLI, Maiton; SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de; OLIVEIRA, Richardson Lemos de; TEIXEIRA, Alessandra; SÁ, Fabíola Pessoa Figueira de; SILVA, Vanessa Santos da; AUGUSTO, Patrícia Soares; SILVA, Dayana Moraes; DANTAS, Rômulo; LUCENA, João Batista; REIS, Lidiane Dias; DUTRA, Bibiana Kaiser; SANTANA, Gabrielle Nepomuceno da Costa; RAMOS, Fabiane dos Santos Ramos.....236

**A LEITURA FUNCIONAL E O TEXTO AUDIOVISUAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UMA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR .....247**

VARÃO, Maria Goreth de Sousa (UFPI).....247

**DISCURSO E MÍDIA: A VEICULAÇÃO DO CONCEITO DE CRIME..... 264**

LOPES, Anderson da Silva (USJ)..... 264

SANT'ANA, Eduardo de Melo (USJ) ..... 264

**RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM O GÊNERO INSTRUCIONAL PARA A AQUISIÇÃO DA ORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 277**

AZEVEDO, Gioconda Maria Medeiros.....277

CARVALHO, Roberta Melo de.....277

**O PROFESSOR 4.º E AS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS: DEMOCRATIZAÇÃO DE ACESSO PARA QUEM? ..... 290**

MIRANDA, Gilmar dos Santos Sousa (UNIVÁS) ..... 290

NOVAES, Daniel (Ufscar)..... 290

**PERÍODO DO ESTADO NOVO: TORTURAS, GRILAGEM E OUTRAS DENÚNCIAS SOCIAIS NO ROMANCE DE BERNARDO ÉLIS: “A TERRA E AS CARABINAS” ..... 304**

COSTA, Ginegleyson Amorim da (PPGE-PUC-GO)..... 304

**O BRIO DE SE ENSINAR E APRENDER SAÚDE DURANTE A PANDEMIA 321**

CHAMOUTON, Carla Salles (UNICAMP) ..... 321

DAL’AVA, Lucas Manca (UNICAMP)..... 321

**ASPECTOS SOCIOSSEMIÓTICOS DA PROMOÇÃO DO DISCURSO DE**

<b>ÓDIO: MULTIMODALIDADE E PONTOS DE VISTA.....</b>	<b>333</b>
SILVA, Sara Cristina da (UFSJ) .....	333
CARMO, Cláudio Márcio do (UFSJ/CNPq) .....	333
<b>POR MEIO DE SABERES SE TECEM HISTÓRIAS: INTERDISCIPLINARIDADE NA PRODUÇÃO DE TEXTO .....</b>	<b>350</b>
COSTA, Amanda Aparecida da (CDS) .....	350
PEREIRA, Ariane de Medeiros (CDS) .....	350
<b>DESAFIOS E PRÁTICAS DO ENSINO DE ARTE E SOCIOLOGIA NA ESCOLA BÁSICA .....</b>	<b>366</b>
MENEZES, Tacyane Lima de .....	366
<b>A LINGUAGEM ORAL E A ESCRITA NA ERA DIGITAL: ÁREAS EM CONSTANTES TRANSFORMAÇÕES.....</b>	<b>377</b>
ALVES, Letícia Arêdes Corrêa (UERJ) .....	377
<b>O CLIMA LÍRICO NA OBRA DE JORGE AMADO .....</b>	<b>387</b>
FUNGUETO, Anelí Divina .....	387
<b>A PALAVRA SOB O PRISMA DO “NOVO” MÉTODO SOCIOLÓGICO DA LINGUAGEM: ELABORAÇÃO, CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES À LUZ DA HISTORIOGRAFIA DA LINGÜÍSTICA.....</b>	<b>399</b>
NORONHA, Cecília (UFPB) .....	399
<b>A IMPORTÂNCIA DAS LINGUAGENS E DO LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>422</b>
DIAS, Priscila da Rosa Lescano (UFGD) .....	422
SILVA, Jeane Morias .....	422
<b>A PRODUÇÃO MULTIMIDIÁTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA .....</b>	<b>433</b>
FERREIRA NETO, Julio (UNICAMP).....	433
<b>PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....</b>	<b>445</b>
MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos (CREI/MG).....	445
<b>LITERACIA MIDIÁTICA COMO VISADA CRÍTICA PARA OS ESTUDOS DE GÊNERO: NOTAS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO E O CONTEMPORÂNEO</b>	

.....	458
VIEIRA FILHO, Maurício João (UFJF).....	458

## APRESENTAÇÃO: DA LEITURA, DOS RECOMEÇOS E O ATO DE INOVAR

SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de (UFPB)  
SILVEIRA, Éderson Luís (UEMS)

O ato de ler consiste em interpretar, decifrar, produzir atos plurissêmicos e alcançar tudo que se é colocado nas práticas letradas, sejam elas de textos orais ou escritos. Nesse sentido, conseguimos modificar nossa própria realidade, tornando-nos protagonistas, capazes de transformar, construir, reconstruir, criar e recriar (FREIRE, 2016). Nesse interim, sentimos a necessidade de repensar diversas práticas metodológicas de aquisição de leitura, por meio de uma proposta científico-pedagógica, levando em consideração uma diversidade de produções textuais/discursivas de maneira inter/multi/transdisciplinar.

Esta obra, intitulada **Educação e linguagens múltiplas: da antiguidade à era digital**, em seus volumes 1 e 2, busca garantir condições para que pesquisadores em terreno vernáculo e estrangeiro consigam trabalhar de maneira eficaz e divulgar suas produções e pesquisas. Todavia, existe a necessidade de se realizar um processo exaustivo e exitoso, com base em atividades de leitura, interpretação e análise, enfatizando os gêneros, em que o outro da enunciação tenha acesso a essa diversidade. Nesse arsenal de capítulos, as diversas metodologias e abordagens visam à inserção nesse mundo letrado, e sua agregação não apenas entra em um rito de visibilidade, mas, sobretudo, se articula ao estímulo a tantos outros cientistas que tiveram seus trabalhos retardados ou interrompidos no ápice da COVID-19 no Brasil.

Pretendemos, ainda, com a concretização desses volumes (I e II), oferecer ao público acadêmico e à comunidade leitora em geral, um trabalho que possa influenciar docentes, pesquisadores e analistas a trabalharem sob a ótica da palavra dialógica (BAKHTIN, 2006), que não esgota seus sentidos, mas reinventa-se a cada sopro não no sentido de mobilizar a arquitetônica bakhtiniana, mas no sentido de notar a relação entre textos, leituras e diálogos.

Discutir sobre o Letramento digital e os usos das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), por exemplo, em sala

de aula, é um exercício desafiador, haja vista as premissas necessárias das quais devemos partir sobre as concepções primeiras sobre Letramento ou Letramentos como práticas pedagógicas e de linguagem. Além disso, a utilização de ferramentas pedagógicas, sejam elas digitais ou analógicas, fazem reverberar sentidos outros acerca da atualização quanto aos modos de se fazer educação hoje. A feitura do terreno educacional, portanto, vem sanar uma lacuna que se soma a outras iniciativas do campo de estudos em questão, para contribuir com um quadro multifacetado que analisa sujeitos, práticas e formas de didatizar a participar ativamente da sociedade do conhecimento.

Recentemente, alguns trabalhos procuram apresentar considerações importantes sobre ferramentas digitais da educação, como os desafios para a instauração de aulas com mecanismos e meios digitais e as condições do outro: os meios singulares de (re) produção, o auditório, o interlocutor. Nos últimos dez anos, foi possível perceber uma ampliação nos modos de produção científica que se voltaram para essa temática, tendo em vista que a própria comunicação humana tem se efetivado com o auxílio das novas tecnologias.

Tal abordagem, nos terrenos da educação e da linguagem, diz respeito ao conhecimento necessário para saber como usar os recursos tecnológicos e da escrita no meio digital e participar de maneira crítica e ética das práticas sociais da cultura digital. Assim, se busca impulsionar leitores quanto aos processos de ensino e aprendizagem necessários à cultura circunscrita na era digital, originária do ciberespaço e da linguagem da internet que busca integrar a realidade com o mundo virtual.

Esperamos que o resultado desse estudo possa contribuir com eficácia e funcionalidade tanto para pesquisadores brasileiros quanto para quaisquer outros que tenham interesse no assunto e no progresso de atividades transgressoras, vivas e concretas. Dessa forma, estaremos contribuindo para a solidificação de consciências plurais e críticas através de práticas que despertem o gosto pela leitura, desenvolvendo habilidades intelectuais no decorrer de suas vidas, sendo capazes de ler e escrever sua própria história.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: três artigos que se completam.** Coleção Polêmicas do nosso tempo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2016.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal.** 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

## MODOS DE LER MENSAGEM SOBRE FEMINICÍDIO NO FACEBOOK FLAGRADOS EM POSICIONAMENTOS DISCURSIVOS DE UNIVERSITÁRIOS

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

### Introdução

Este artigo é um dos resultados da frente de investigação sobre leitura de mensagem no *Facebook* e se constitui o primeiro recorte da pesquisa de pós-doutoramento intitulada: Filosofia e mídias sociais, na área de ensino.

Sob o enquadre dos estudos da língua(gem) e do discurso, propomos flagrar em posicionamentos discursivos e identitários de sujeitos universitários os modos de ler mensagens que circulam nas redes sociais para pensar seus efeitos na relação linguagem-sujeito-mundo e tecnologia no tempo em que se discutem discurso e (pós)verdade.

Neste trabalho investigamos o modo como estudantes universitários da área de Filosofia e Direito de diversos períodos desses cursos de graduação leram uma mensagem circulante no *Facebook* sobre feminicídio relatando a morte de uma juíza carioca, em dezembro de 2020.

Apresentamos a análise dos dados linguístico-discursivos em respostas dadas por esses estudantes universitários em questões discursivas sobre a leitura da mensagem da morte de uma juíza carioca e também sobre a posição deles em relação ao que estava sendo enunciado naquela mensagem.

### Fundamentação teórica

A Análise do Discurso Francesa trabalha necessariamente em termos da “materialidade linguística, considerando-a em seu duplo aspecto: o linguístico e o histórico, indissociáveis no processo de produção do sujeito do discurso e dos sentidos que o significam”. Esse é um trabalho no qual o analista do discurso deve investir para

---

<sup>1</sup> Doutor em Linguística e Língua Portuguesa. Departamento de Filosofia. PUC Minas. e-mail: [mailrobsonpucminas@gmail.com](mailto:mailrobsonpucminas@gmail.com)

construir o seu projeto de exame quando irá compreender o processo linguístico de suas pesquisas (ORLANDI, 2004).

Seguindo esse caminho sobre o duplo aspecto da materialidade linguística, Orlandi (2004) nos põe a pensar acerca do processo de produção de sentidos de um discurso: temos que estar atentos à leitura dos dados e do discurso, pois os dados são discursos, e estes, por sua vez, são *e-feitos de sentidos* que são enunciados entre os sujeitos, e também não se pode considerá-los como objetos de empiria.

O processo de leitura está interligado com as relações que indicam o lugar social dos leitores (lugar de fala e de leitura) e se dispõe como parte integrante do processo de produção de significado. Por essa razão, “ninguém lê num texto o que quer, do jeito que quer e para qualquer um” (ORLANDI, 2012, p. 15).

Podemos depreender que há construção de modos de ler e de dizer sobre um texto/discurso, e a relação do sujeito-leitor com a leitura é sempre socioistórica, por isso demanda a compreensão de modos de relação de trabalho com e sobre a língua(gem), com e sobre o discurso e com e sobre a leitura. Isso nos remete às noções de posicionamentos discursivos, enunciativos e identitários.

As noções de posicionamentos discursivos, enunciativos e identitários são importantes e significativas para a AD. Trazemos a noção de posicionamento discursivo e enunciativo ancorada na concepção que define uma identidade enunciativa forte que se sustenta em um *locus* de produção de discurso específico (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2014). Desse modo, esses autores revelam que essa identidade enunciativa acontece por meio de atos operativos que se entrelaçam em diversas camadas do discurso e do interdiscurso.

Entendemos que é necessário trazer para a discussão a questão da aforização, ou seja, Maingueneau (2010, p. 13) afirma que os enunciados destacados decorrem de um regime de enunciação singular e que “[...] institui uma cena de fala onde não há interação entre dois protagonistas colocados num mesmo plano”, e nessa enunciação “[...] não há posições correlativas, mas há uma instância que fala a uma espécie de ‘auditório universal’ (Perelman), que não reduz a um destinatário localmente especificado [...]”. Assim, a aforização, para aquele autor, projeta um dito genuíno, esquivando-

se do processo de comunicação. Esses enunciados foram identificados no *corpus* da pesquisa e serão examinados no tópico da análise dos dados.

### **Procedimentos metodológicos - o quadro de constituição do *corpus* e as diretrizes para a análise dos dados linguístico-discursivos**

A partir desse objetivo central da pesquisa, propomos uma reflexão crítica neste artigo sobre o modo como essas mídias vêm construindo “verdades” sobre determinados assuntos, espalhando mensagens e informações, e como isso pode atravessar os posicionamentos discursivos, enunciativos e identitários de sujeitos-leitores quando são interpelados em seu discurso.

Nesse recorte, é imprescindível flagrar pistas/marcas linguístico-discursivas advindas do conjunto de respostas produzidas por essa comunidade discursiva<sup>2</sup>, a de estudantes universitários, que pode se posicionar discursivamente em relação aos modos de ler/dizer acerca da temática pesquisada, mensagem sobre feminicídio em circulação no *Facebook*.

A temática do feminicídio está em foco nas redes sociais porque a violência contra a mulher é um assunto recorrente no universo midiático e digital, e pode ser compreendido e estudado como uma das facetas do machismo no País. O termo feminicídio está tipificado na Lei 13.104/2015 (BRASIL, 2015), quando menciona prática de crime de homicídio contra a mulher por razão do gênero e condição do sexo feminino, incluindo-o no rol dos crimes hediondos.

### **Construção do instrumento de pesquisa e do *corpus***

Em nossa pesquisa utilizamos um questionário, em pequena escala, com questões de múltipla escolha (idade/faixa etária, gênero, raça/cor, curso de graduação e ser ou não usuário do *Facebook*, ler nele mensagens sobre feminicídio) e duas questões discursivas, cuja temática é uma notícia com o crime de feminicídio que circulou no *Facebook* em dezembro 2020 e janeiro de 2021 – a morte de uma

---

<sup>2</sup> Referimo-nos ao conceito de comunidade discursiva em Charaudeau e Maingueneau (2014).

juíza carioca –, para identificar os posicionamentos discursivos dos sujeitos participantes da pesquisa.

O recurso de questionário, como expediente metodológico, propõe um roteiro de perguntas e foi organizado a partir de quatro quesitos: i) você se considera um usuário do *Facebook*?; ii) você costuma ler mensagens sobre feminicídio no *Facebook*?; iii) como você lê esta mensagem que circulou no *Facebook* em dezembro/2020 e janeiro/2021: “Em toda chamada a velha tática passiva: juíza foi morta, juíza foi assassinada, juíza foi esfaqueada [...]” “De uma vez por todas: mulheres não são mortas. HOMENS MATAM MULHERES. HOMENS ASSASSINAM MULHERES”; iv) Como você se posiciona a respeito da mensagem anterior? (justifique sua posição).

Esse instrumento metodológico pôde permitir a apreensão/compreensão de uma experiência da leitura de mensagem circulante no *Facebook*, sobre esse tema específico, com sujeitos-leitores que foram postos em situação dialógica com esse (hiper)texto/discurso.

### **A análise linguístico-discursiva dos dados**

Para a leitura dos dados linguísticos contidos no *corpus*, elegemos como primeira pista/marca linguístico-discursiva o emprego de verbos relacionados a uma rede de significação que pode revelar um gesto e um modo de leitura desses estudantes universitários.

Construímos essa rede de significação e de posicionamentos discursivos do sujeito-leitor que toma os verbos, e seus sentidos atribuídos a *concordar*, *acreditar* e *achar*, constituindo três campos de sentido, respectivamente, e assim permitindo-nos flagrar, nesses posicionamentos discursivos, modos de ler essa mensagem.

A partir dessa rede de significação, pudemos depreender gestos e modos de leitura que vão enunciar posicionamentos discursivos do sujeito-leitor que, num primeiro momento, com o uso do verbo *concordar*, admite, aceita a construção desse modo de expressar o dito sobre o feminicídio, que sai da forma passiva e vai para a forma ativa, denominando o agressor: homem, sexo masculino que mata a mulher.

Em seguida, notamos que com o emprego do verbo *acreditar* desvela-se o posicionamento discursivo do sujeito-leitor que, por

meio de suas crenças e valores, considera e julga, substancialmente, essa inversão no modo de narrar a notícia: “mulher é morta” para “mulher é assassinada”.

E, assim, há uma possível revelação de posicionamento do sujeito-leitor expresso no verbo *achar*: sujeito que descobre e presume nesse modo de narrar e expressar a notícia como uma estratégia discursiva que pode (des)montar o ciclo de vitimização da mulher, no caso de feminicídio.

Para exemplificar os posicionamentos discursivos dos sujeitos-leitores quando respondem à questão discursiva sobre a notícia de feminicídio, buscamos no *corpus*, alguns exemplos, que foram identificados: em primeiro lugar, destacamos o *campo de sentido do verbo concordar*: “Concordo. A mudança no formato passa a revelar a crueldade com que mulheres são mortas e assassinadas, destacando e trazendo em relevo o feminicídio”; e ainda: “Concordo com as duas últimas frases”<sup>3</sup>.

Esse fato linguístico demonstrado nos exemplos com o emprego do verbo *concordar* pode ser considerado, por nós, como previsível, porque a questão discursiva propôs que os estudantes lessem essa mensagem sobre o feminicídio sob o enquadre de uma mudança do olhar desse ato violento contra a mulher que, muitas vezes, apresenta-se como algo cruel.

Esse modo de responder pode ser analisado como um modo de dizer revelador de um posicionamento discursivo que denominamos de eufônico, ou seja, o sujeito no lugar de leitor, ao usar o verbo *concordar* no modo indicativo, posiciona-se aceitando a mensagem lida como algo certo, expressando a eufonia com o que é dito na notícia. O emprego desse verbo no tempo presente também pode indicar, nesse posicionamento do sujeito, certa tendência em admitir que essa mudança de vozes — da voz passiva para a ativa — harmoniza com esse estado de enunciar do (a) autor(a) da mensagem.

Esse posicionamento discursivo do sujeito-leitor que admite, aceita pode ser revelador também de um gesto e um movimento de leitura que marcam um lugar enunciativo de um sujeito que tem uma

---

<sup>3</sup> Para lembrar ao leitor as duas últimas frases que fazem parte da mensagem: “[...] HOMENS MATAM MULHERES. HOMENS ASSASSINAM MULHERES.”

aderência a esse modo de escrever e narrar esse fato da violência contra a mulher dessa forma.

Do ponto de vista da AD, esse sujeito-leitor entra em um lugar discursivo de acreditar que sua leitura é algo que pode ser tomado como uma ação habitual de um estudante universitário da área de Filosofia e de Direito e, por essa razão, pudemos flagrar certa ilusão desse sujeito em ser a fonte do sentido de sua própria leitura como se revelasse para o pesquisador que é um leitor que sabe o que lê e, assim, afina-se com a voz do (a) autor(a) da mensagem que circulou no Facebook.

Em segundo lugar, destacamos o *campo de sentido do verbo acreditar*; temos o exemplo do posicionamento discursivo do sujeito-leitor julgador, que se enuncia em: “Acredito que é preciso, de fato, mudar a comunicação. Colocar como SUJEITO da frase o autor do crime de feminicídio”; e afinal: “Acredito que ainda vivemos muito presos a costumes retóricos, porém com o tempo novos hábitos irão surgindo e mudando esse contexto.”

Há aqui nesse posicionamento discursivo o emprego do mesmo modo e tempo do verbo *concordar*: indicativo presente, isso pode denotar que o leitor mais uma vez manifesta a crença de que ele é um sujeito que fala de um lugar como alguém que julga e avalia essa mensagem e, por isso, mostra-se como um enunciador que assume palavras dos outros, no caso, de quem produziu a notícia.

Assim, esse sujeito-leitor demonstrou que, ao dizer desse modo, ocupa o lugar de um leitor julgador que sabe como utilizar suas crenças e também anuncia uma nova maneira para que pudesse ler esse fato: interpretar a violência contra a mulher como uma proposta de inversão da velha estratégia discursiva: mudar os hábitos e o contexto, abrindo-se para um novo tempo de leitura: “retirar” a mulher da condição de vítima.

Esse sujeito-leitor vai posicionando-se ainda no lugar de ser e possuir a fonte do sentido de sua leitura, algo que possivelmente indicou a sua filiação a um *ethos* da Universidade que foi revelado no emprego do modo verbal que comumente sinaliza um modo de saber ligado a uma postura de certificação e ou de algo tomado como categoria de verdade científica: mudança de hábito de leitura de um assunto como este que versa sobre colocar o homem que

agride e mata a mulher no seu devido lugar: aquele que é o causador de crime hediondo.

Em terceiro lugar, destacamos o *campo de sentido do verbo achar*; temos o posicionamento discursivo do sujeito-leitor arguto que se posiciona como alguém que diz de um lugar de quem descobre e presume o desmonte da vitimização da mulher na notícia: “Acho que alguns podem ler como ‘exagero da mídia’ pela forma abordada, mas não é”, e continua: “Acho que se as manchetes das notícias expressassem a realidade, talvez alguma coisa pudesse mudar.” Por fim: “Acho uma forma machista de não mostrar a realidade do fato ocorrido, é preciso colocar o homem no lugar certo: o de alguém que cometeu um crime hediondo.”

Esse sujeito-leitor deixou entrever sua crença ilusória de saber: com sua leitura vai com certeza (des)vendando um modo de ler que diz de um lugar daquele que presume o que está sugerido no modo como a mensagem está escrita: responsabilização do homem, ser do sexo masculino, pelo ato criminoso praticado. O ato de responsabilizar esse homem pode certamente modificar o modo de narrar esse crime e também de enunciar quem realmente causa a morte dessa mulher.

Em resumo, cabe sinalizar que, sob o enquadre da AD, esses posicionamentos discursivos puderam nos dar pistas de que tanto o modo de dizer como o modo de ler se constituem na exterioridade e, por isso, acontecem fora da vontade do sujeito, e ele é mais falado do que fala, do que diz, do que lê, tal qual pondera (AUTHIER-REVUZ, 1990).

Dando prosseguimento ao nosso exame e dada a frequência do emprego de pronome pessoal exibido nas respostas aos itens discursivos do questionário, tomamos o pronome pessoal [Eu] — primeira pessoa do singular — como um vestígio/marca linguístico-discursiva de posicionamento identitário, porque aparece treze vezes na primeira questão e vinte vezes na segunda questão.

Sabemos que esse dado linguístico foi esperado, uma vez que uma das questões discursivas instigava os participantes a responderem sobre a sua posição a respeito da mensagem lida acerca do tema feminicídio.

O uso do pronome pessoal [Eu] pode ser indicador de que o sujeito-leitor, ao fazer uso da língua(gem), foi atravessado pela

ideologia e, assim “[...] o sujeito toma, então, como suas, as palavras que falam nele: efeito ideológico” (ORLANDI 2017, p. 26). Flagramos, no exemplo a seguir, esse movimento do sujeito-leitor que diz sobre seu posicionamento, assumindo uma ideologia política de defesa das mulheres e de sua condição feminina marcada pelo direito de lutar e de viver sem medo em uma sociedade que mostra justamente o contrário: altos índices de violência contra a mulher. “Minha posição é clara, [eu] defendo o direito de toda mulher de lutar pela igualdade e pelo direito de viver sem medo, em uma sociedade que tem altos índices de violência contra a mulher.”

Nesse enunciado nota-se um posicionamento identitário de defesa desses direitos como se isso fosse algo do Eu, algo que tivesse sido criado por esse sujeito como se o locutor neste momento assumisse para si essa defesa da vida e da igualdade das mulheres em relação aos homens de modo intrínseco à sua subjetividade. Esse sujeito-leitor enuncia, já no início de sua resposta, que esse posicionamento acontece de modo claro (“minha posição é clara”) inscrevendo-se num lugar como se a linguagem fosse transparente, e assim tamponando em sua memória discursiva o tempo histórico de luta das mulheres em defesa pela igualdade e pela vida.<sup>4</sup>

Nessa trilha da equivocidade e ilusão da transparência da linguagem esse sujeito-leitor ainda confirmou em seu posicionamento identitário que: “HOMENS MATAM MULHERES. HOMENS ASSASSINAM MULHERES é a frase mais presente no Brasil hoje em dia, e não há outra maneira de combatê-la a não ser o repúdio por uma velha ortodoxia que se segue desde sempre”. Ao dizer desse modo, o sujeito-leitor dá pistas de que sua posição de repúdio pode estancar essa ação violenta contra as mulheres que está aí constantemente e precisa ser combatida, porque é algo do presente, atual e contemporâneo.

Esse equívoco pode ser revelador de que esse sujeito-leitor faz uma leitura de superfície a respeito dessa temática do feminicídio causada por uma identificação com práticas sociais que se sustentam em: só o ato de repudiar resolveria e aplacaria esse

---

<sup>4</sup> Endereço o leitor ao trabalho de Ribeiro (2017, p. 13), quando cria a coleção Feminismos Plurais.

tipo de violência contra a mulher. Assim, ao dizer desse modo, reitera essa identificação ancorada no eu: “Meu posicionamento é de total repúdio a práticas que tiram a dignidade da mulher e tiram sua voz.”

Continuando o nosso exame a respeito desse posicionamento identitário do sujeito-leitor que se ancora no emprego da primeira pessoa, em sua resposta flagramos que, ao dizer sobre sua posição em relação à mensagem circulante no *Facebook* acerca do feminicídio, faz aparecer um sentido que podemos chamar de evidente (ORLANDI, 2017), como se ele estivesse pronto nessa mensagem, como se estivesse lá na materialidade linguística obstruindo a materialidade discursiva, porque funciona como uma correspondência biunívoca presente no texto: “o machismo velado que se desvelou recentemente (grifos nossos) com a ascensão do governo Bolsonaro”.

Esse (des)velamento do machismo, como foi dito/construído nessa resposta, funciona como fosse a substantivação e a expressão de um comportamento que desconsidera, repudia a igualdade entre homens e mulheres, porque está presente na voz de um determinado agente político que está no poder, no País, ocupando o lugar da Presidência da República.

Esse agente político comporta-se nesse lugar como o disparador desse machismo e é incitador de atos violentos contra as mulheres (apesar de inúmeras vezes cometê-los, publicamente<sup>5</sup>). Isso pode ser flagrado em toda a extensão do enunciado dito/produzido pelo sujeito-leitor: “o machismo velado que se desvelou recentemente com a ascensão do governo Bolsonaro demonstra que essa frase nada mais é do que a realidade de grande parte da população brasileira, e há uma defesa de tal forma inacreditável”.

Resumidamente, pode-se perceber que o sujeito-leitor deixa entrever pistas/marcas linguístico-discursivas dessa correspondência biunívoca de atribuição e até mesmo de nomeação do aumento de atos violentos contra as mulheres como se fosse algo simultâneo e demonstrável desse governo citado no

---

<sup>5</sup> Referimo-nos aos atos cometidos pelo atual ocupante da presidência do Brasil noticiado pela mídia brasileira (CARVALHO, 2021).

enunciado: “a ascensão do governo Bolsonaro demonstra que essa frase nada mais é do que a realidade (grifo nosso) de grande parte da população brasileira”. E o sujeito-leitor continua afirmando a evidência do sentido presente no seu dizer como algo que está posto: “e há uma defesa de tal forma inacreditável” da violência contra as mulheres.

Prosseguindo o nosso exame dos dados linguísticos que estão presentes na parte discursiva das respostas dos estudantes universitários sobre essa mensagem de feminicídio, selecionamos uma pista/marca linguístico-discursiva que consideramos como enunciados destacados, ou seja, certo processo de aforização que “[...] é uma forma de dizer puro, quase próxima de uma consciência” (MAINGUENEAU, 2010, p. 14). Exemplificamos essas aforizações e as consideramos quase como *slogans*, máximas, porque são formadas sem verbos, quase como se estivessem destacando uma “manchete de jornal”: “Mulheres vítimas das atrocidades do feminicídio”; “Feminicídio situação revoltante” “Tentativa de justificar o injustificável: homens covardes” “Assassinato, homicídio, feminicídio, abuso, desrespeito, preconceito: muita tristeza”.

O sujeito-leitor, ao construir esses quatro enunciados destacados em suas respostas em referência ao modo de ler essa mensagem, pode indicar um gesto de leitura que coloca o locutor em uma situação em que ele pode assumir uma posição de pêndulo: vir para o lado de cá ou ir para o lado de lá (MAINGUENEAU, 2010) como se estivesse perdido, em sua leitura, diante da diversidade infinita das interações imediatas que esse gênero (mensagem sobre feminicídio) o dispõe.

Desse modo, em consonância com Maingueneau (2010), esse sujeito-leitor assumiu uma posição daquele que está enunciando um dogma como se exprimisse a totalidade de verdade vivida por ele: o lugar de um saber sobre, ou seja, aqui temos um vestígio de um sujeito que afirma valores perante o mundo tal qual é destacado em: “Tentativa de justificar o injustificável: homens covardes” (grifos nossos).

Observamos nesses enunciados em exame que o uso de adjetivos “injustificável” e “covardes” pode sinalizar que esse sujeito-leitor se filia a uma formação discursiva da juridicidade,

quando dispôs na cena enunciativa qualificadores a fim de construir afirmações atribuídas a algo que é condenável, não no texto, e sim no discurso sempre relativo a um contexto, nesse caso o crime hediondo – feminicídio.

O dizer desse modo atribui a esse ato violento uma ação generalizada que pode ser expressa em: *justificar o injustificável* (aqui houve uma referência a um comportamento qualquer que não se pode justificar) a responsabilização desse ato para os *homens covardes* (referência a qualquer sujeito do sexo masculino) e assim esse modo de dizer se dirigiu a uma comunidade que está “além de alocutários empíricos que são os seus destinatários” (MAINGUENEAU, 2010, p. 15).

Dando continuidade ao exame dessas pistas/marcas linguístico-discursivas, rastreamos um dizer do sujeito-leitor: “a enunciação aforizante implica a utopia de uma fala viva sempre disponível que atualiza o memorável” (MAINGUENEAU, 2010, p. 14). Percebemos isso em: “Assassinato, homicídio, feminicídio, abuso, desrespeito, preconceito: muita tristeza”. Nesse exemplo temos um rol de substantivos masculinos que têm sentido/significação de destruição e que, ao final, consumam o resultado sobre um substantivo feminino antecedido por um pronome indefinido que, nesse caso, pode expressar qualidade ou quantidade indiferenciada: “muita tristeza”.

Esse modo de dizer possivelmente desvelou uma repetição constitutiva de violência contra a mulher, uma vez que no caso de feminicídio esse ato violento ocorre na maioria das vezes no âmbito doméstico, ou seja, o agressor estabeleceu com a mulher que sofreu esse tipo de violência, num primeiro momento, uma relação amorosa que depois foi-se tornando nociva e extremamente danosa e perigosa<sup>6</sup> e que até 2005 era não tipificada como um crime hediondo em nosso País.

Em síntese, esses enunciados destacados que se manifestaram nos dados linguísticos desse *corpus* foram considerados como exemplos de enunciação aforizante porque

---

<sup>6</sup> Remeto o leitor ao trabalho de Campos (2015) e à biografia da ativista Maria da Penha Maia Fernandes, que em 1983 foi agredida violentamente por seu marido.

eles não entram na lógica do texto e do gênero do discurso, mas são proferidos em um texto (MAINGUENEAU, 2010).

Consideramos que essa enunciação aforizante foi presumivelmente lida como uma encenação que coloca esse sujeito-leitor na posição discursiva de um citador e, assim, diante de uma mensagem sobre feminicídio que carrega um paradoxo, procurou, inconscientemente, validar sua posição de sujeito pleno de direito, aquele que traz consigo um saber-dizer-julgar.

### **Considerações finais**

Do nosso lugar de analista do discurso, pudemos compreender que os estudantes universitários, enquanto sujeito-leitores de uma mensagem sobre feminicídio, deixam entrever posicionamentos discursivos, enunciativos e identitários que por sua vez sinalizam modos de leitura de uma notícia circulante em uma rede social, o *Facebook*.

Esses posicionamentos podem revelar o atravessamento da ideologia e do inconsciente, pois sabemos que ninguém lê qualquer texto de qualquer jeito, especialmente um (hiper)texto que trata de informar, além da morte de mulher juíza, questões discursivas que tocam em táticas e estratégias enunciativas que reforçam a posição de vítima das mulheres em situação de violência, encobrindo o lugar do homem como autor desse ato cruel e que acaba disseminando o machismo em nossa sociedade brasileira.

Sem ter a intenção de generalizar os resultados que aparecem no *corpus* de nossa pesquisa, destacamos posicionamentos discursivos que os sujeitos-leitores construíram no decorrer de sua leitura como, por exemplo, um posicionamento revelador da concordância e da identificação com o dizer manifesto na mensagem a respeito da inversão da tática passiva, colocando os homens como agressores e autores desse ato de violência contra as mulheres.

## Referências

- AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 19, p. 25-42, 1990.
- BRASIL. Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015.** Altera o art. 121 do decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - código penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da [lei nº 8.072](#), de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Brasília, **Diário Oficial da União**, 10 mar. 2015. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13104&ano=2015&ato=defMTS65UNVpWTacb>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- CAMPOS, Carmen Hein de. Feminicídio no Brasil: uma análise crítico-feminista. **Sistema Penal & Violência**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 103-115, jan.-jun. 2015.
- CARVALHO, Daniel. Em novo ataque à imprensa, Bolsonaro insulta apresentadora da CNN Brasil. **Folha de S. Paulo**, 01 jun. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2021/06/em-novo-ataque-a-imprensa-bolsonaro-insulta-apresentadora-da-cnn-brasil.shtml>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. Tradução Fabiana Komesu. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014. 555p.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982. 310p.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Doze conceitos em análise do discurso**. Organização Sirio Possenti e Maria Cecília Perez de Sousa e Silva, São Paulo, Parábola, 2010, 207p.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004. 156p.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 160p.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **EU, TU, ELE: discurso e real da história**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2017. 342p.
- RIBEIRO, Djamilia. **O que é lugar de fala**. Belo Horizonte: Letramento, 2017. 109p.

## ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO: NARRATIVAS DE DOCÊNCIA EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

NICODEM, Maria Fatima Menegazzo (IFRS)<sup>1</sup>

### Introdução

No presente capítulo trazemos um caso de estudante com Altas Habilidades / Superdotação, acompanhados pela Professora de Atendimento Educacional Especializado em uma Instituição pública Federal de nível médio técnico e superior do Estado do Rio Grande do Sul. A estudante em questão está matriculada no primeiro ano de um curso técnico integrado de nível médio.

Quando se opera com os princípios da inclusão, é preciso se pensar uma diversidade. No caso desta abordagem, o discurso da inclusão é voltado para as pessoas com necessidades educacionais específicas (NEE) e este estudo focaliza os percursos múltiplos que se percorrem para planejar individualmente, atender individualmente, acompanhar individualmente e, sobretudo, acolher individualmente.

Nosso estudo de caso se faz acompanhar de lastro teórico sob o foco das Altas Habilidades e Superdotação e, seguindo este caminho metodológico, nossa pesquisa é de cunho qualitativo e faz uma pergunta que se constitui em espinha dorsal? Quem é, como pensa e como o AEE (Atendimento Educacional Especializado) pode acompanhar o/a estudante com Altas Habilidades e Superdotação?

Partindo desta questão, tecemos aqui reflexões, atitudes, ações e percursos metodológicos nesta ação de contato e escuta inclusiva.

Nosso estudo de caso vai chamar a estudante de Beta. A referência à escolha do pseudônimo é a segunda letra do alfabeto grego e neste caso, o significado é não o segundo lugar, mas um grupo de necessidade educativa específica diferente de um primeiro grupo em que se lidam com ausências. Neste caso, lida-se com uma espécie de “plus”. Algo que é mais e que, num paradoxo, torna menos aquilo que é oferecido pedagogicamente na sala de aula.

---

<sup>1</sup> Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Câmpus Feliz-RS, Professora Visitante NAPNE, Doutorado em Educação, Estágio Pós Doutoral em Educação do Campo.

A título de encaminhar a abordagem deste capítulo, convidamos para a reflexão, Araújo (2011) que aponta que “nas últimas décadas tem sido notória a ocorrência de mudanças conceituais no campo da Educação Especial, pelo visto, suscitada pelo paradigma da Educação Inclusiva que desafia a escola a repensar o sentido das diferenças”.

Deste ponto de vista, ela ainda afirma que “acolher os indivíduos considerados fora de seus padrões homogeneizantes, independentemente de suas condições pessoais, sociais ou culturais tem sido um imperativo das atuais políticas públicas no âmbito educacional”.

E para aprofundar pondera que “a ampliação dos direitos das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, presentes em diversas leis, resoluções e decretos expõem a compreensão da inclusão escolar como impulsionadora de transformações do atual paradigma educacional”.

É sob estes aspectos tão bem pontuados pela autora que desenhamos também nossas perspectivas neste capítulo.

### **Altas Habilidades e Superdotação: uma busca teórica em Vygotsky**

Nosso ponto de partida vai buscar o embasamento que Vygotsky concede, com seus estudos, às nossas buscas teóricas sobre Altas Habilidades / Superdotação (AH/SD). Para tanto, buscamos os recentes estudos de Piske (2018) que jogam luz por meio de uma profunda e séria pesquisa sobre esta relação entre os caminhos de Vygotsky e nosso tema contemporâneo das AH/SD.

A autora em questão se volta a

investigar como Vygotsky e Rudolf Steiner entendem a criatividade e se propõe a desenvolvê-la no ensino. A presente tese envolve também um estudo empírico, que pretende identificar os sentidos e significados<sup>1</sup> que alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD), suas famílias e suas professoras da educação básica apresentam em relação à criatividade na escola. (PISKE, 2018, p.19)

Sob estes aspectos voltados à compreensão da criatividade, é importante direcionar o olhar para o ponto que associa as AH/SD à

criatividade. Pessoas que as carregam consigo, via de regra são criativos – é, sim, uma criatividade que lhes é inerente – e se põem constantemente em movimento para buscar o novo, o inusitado, o diferente para deles engendrar uma alquimia que se transforma em um novo produto, um novo conhecimento, uma nova energia, uma nova luz sobre algo ou um conhecimento que parecia tão antigo.

Sujeitos com AH/SD apresentam a capacidade, com esta criatividade, de dar nova roupagem a algo que, em tese, já cheirava a mofo. Mas há uma preocupação que inquieta os educadores todos os dias: o que fazer com essa criatividade? Como direcioná-la a favor de reposicionar e alavancar as aprendizagens desses sujeitos?

Gestores ainda neste século XXI que já vai avançado na terceira década, ainda resistem a estabelecer e movimentar novas formas de ensinar, novas pedagogias, dar vasão às ideias que esses estudantes com AH/SD trazem para a escola. São estudantes inquietos, mas não do ponto de vista do H (hiperatividade) do TDA/H e, sim uma inquietude oriunda de seu alto potencial criativo. Temos então um problema. Como agir? e onde encontrar soluções, caminhos, metodologias? Com quais ferramentas é possível aos educadores se debruçarem ante a esta realidade da cada vez mais constante presença dessas crianças, jovens e adultos no âmbito das escolas e das universidades, para possibilitar que sua criatividade, aliada a possíveis novas pedagogias, possam auxiliar na transformação do mundo para muito melhor?

Piske (2018), ao prescrutar Vygotsky, aponta que “os sujeitos se apropriam de conhecimento em suas interações, o desenvolvimento se explica de modo exógeno e interativo”.

Mas se os alunos apenas reproduzirem e ficarem impossibilitados de dialogar com seus colegas, não haverá interação. Aquilo que se ensina nas aulas será apenas uma informação momentânea, de modo que se ouve o que é dito em sala de aula, mas não se analisa em grupo de discussão, e por isto, o ensino se torna algo a desejar, sem perspectivas de dialogicidade. Os docentes deveriam ter uma função de sustentação do acesso dos discentes aos saberes e conhecimentos mais avançados (VYGOTSKY, 2010). (PISKE, 2018, p.29)

É mais forte esta questão quando os sujeitos têm AH/SD, visto que por terem este potencial, atraem a necessidade de uma

aprendizagem muito mais ampla, muito mais plena e profunda e que coloque em movimento sua criatividade, seus *insights* e suas descobertas.

Muitos estudantes com AH/SD, se veem em sala de aula em um ambiente enfadonho, em temas e metodologias que se repetem e se identificam tolhidos em seu potencial. É notória a necessidade de novos ambientes, novos *layouts* para os espaços educativos, novas possibilidades metodológicas, capacitação de professores para a inclusão desses sujeitos no processo de ensino de maneira que sejam possibilitados à visão criativa que lhes é inerente.

Vygotsky (1987) nos estudos sobre o cérebro humano pontua que o hemisfério direito é predominantemente gestual e postural e, por conseguinte, não-simbólico, enquanto o hemisfério esquerdo se ocupa do simbólico e do linguístico, conclamando que o hemisfério direito (postural e gestual) se automatizam antecipadamente às funções integrativas superiores, como por exemplo, a linguagem, para que estas funções possam se desenvolver em todo o seu potencial.

### **O comportamento superdotado no sujeito com AH/SD**

Renzulli (2006), em seus estudos sobre as Altas Habilidades / Superdotação, afirma que o comportamento superdotado é proveniente da intersecção de três componentes básicos: a) uma habilidade acima da média; b) um comprometimento com a tarefa; e c) criatividade. Nesta abordagem, a habilidade acima da média é vinculada à propriedade de adquirir conhecimento, como forma de saber, uma destreza / habilidade em uma ou mais atividades especializadas. O comprometimento com a tarefa é demonstrado por meio da motivação, pelo impulso em fazer e pelo esmero com que se dedica a uma atividade ou ação específica em uma determinada área. E, por final, a criatividade, que, segundo Pérez e Freitas (2016), aflora por meio da alta capacidade de fluência de ideias, pela capacidade de flexibilidade e pela originalidade do pensamento.

Em Reis; Capellini; Brondino (2020) temos o apontamento de que

Embora a superdotação seja retratada por Joseph Renzulli como a intersecção dos citados três componentes, ele considera que a criatividade predomina em relação aos outros anéis quando o estudante apresenta superdotação do tipo produtivo-criativo. Este tipo não é identificado do mesmo modo que o tipo acadêmico, uma vez que nem sempre se destacam em disciplinas acadêmicas ou em testes de inteligência. (REIS; CAPELLINI; BRONDINO, 2020, p.03)

As autoras pontuam ainda que “o processo de identificação de estudantes com AH/SD do tipo acadêmico é facilitado especialmente por se destacarem em áreas do conhecimento acadêmico, apresentando boas notas e desempenho em testes de inteligência”. Por outro lado, estudantes com AH/SD localizados na categoria “produtivo criativo”, são mais difíceis de serem reconhecidos, segundo elas, e características emergentes destes como as de serem questionadores, como não aceitadores de normas e regras de forma geral sem justificativa, como inconformados, como apresentadores de humor ácido e irônico e como desorganizados

Virgolim (2014) pondera dois tipos de superdotação a partir de seus estudos sobre as teorias de Renzulli. Segundo a autora, este divide as habilidades superiores em duas categorias bem amplas: a) a superdotação escolar; e b) a superdotação criativo-produtiva.

A superdotação escolar é, também, conhecida como a “habilidade do teste ou da lição de aprendizagem”, pois é o tipo mais facilmente identificado pelos testes de QI para a entrada nos programas especiais. As habilidades medidas nos testes de QI são as mesmas exigidas nas situações de aprendizagem escolar; desta forma, o aluno com alto QI também tende a obter boas notas na escola. A ênfase, neste tipo de habilidade escolar, recai sobre os processos de aprendizagem dedutiva, treinamento estruturado nos processos de pensamento, e aquisição, estoque e recuperação da informação. Já a habilidade criativa-produtiva implica no desenvolvimento de materiais e produtos originais; aqui, a ênfase é colocada no uso e aplicação da informação (conteúdo) e processos de pensamento de forma integrada, indutiva, e orientada para os problemas reais. (VIRGOLIM, 2014, p.583).

Para Virgolim (2014), nesta abordagem, o estudante é percebido como um “aprendiz em primeira-mão”, dado que ele opera com problemas relevantes para ele e que são tidos como desafiadores. Segundo a autora, Renzulli em seus estudos também

afirma o” aumento de chances do aluno desenvolver suas habilidades de pensamento criativo de forma mais completa”.

Em outras palavras, com seu potencial criativo, Virgolim (2014) afirma que o estudante com AH/SD se situaria em um patamar de desenvolvedor de ideias e produtos que realmente venham a ter impacto nos outros e causar mudanças duradouras.

Considera que, historicamente, as pessoas criativas e produtivas do mundo têm sido os produtores de conhecimento, mais do que os consumidores de conhecimento, os reconstrutores do pensamento em todas as áreas do esforço humano.

A autora pondera ainda que também são eles comumente reconhecidos como “verdadeiramente superdotados”.

### **O sujeito com AH/SD e seu “sentir-se” no mundo: a estudante de nosso estudo de caso**

Nossa estudante – Beta – como a definimos ao início deste capítulo, inicia em nosso Atendimento Educacional Especializado (AEE) no mês de junho de 2022 e prossegue até o momento, novembro de 2022, com a intenção de seguirmos enquanto ela se encontrar na instituição.

Nossos atendimentos se concentram em diálogos que potencializam os conhecimentos de Beta e menos em atividades escritas ou de cálculos. A estudante faz muitas leituras em paralelo e, entre julho e outubro de 2022, estava com 4 livros de diferentes áreas em andamento. Narramos aqui a forma como ela articula os conteúdos das diferentes fontes e temas e quais as motivações que a fazem buscar cada uma dessas leituras. Em nosso primeiro encontro, Beta contou que havia terminado a leitura de George Orwell, 1984. Aborda todo o contexto do livro e vai fazendo uma meta-reflexão, percorrendo as trilhas da própria vida, procurando entender ora a vida, ora a obra, ora o vínculo entre as duas.

Os cenários tecnológicos de Orwell fascinam Beta, porque ao mesmo tempo mostra o mundo em três grandes áreas geográficas prósperas e confortáveis – a Oceania, a Eurásia e a Lestásia – e mostra os proletas (pobres trabalhadores). Beta também problematiza na obra a perspectiva do “dicionário da nova fala”. Neste momento Beta diz que a etimologia das palavras é um tema

que muito lhe interessa, especialmente para entender como as palavras moldam o comportamento humano.

Sobre este aspecto, Attoni *et al* (2020) afirma que adolescentes com AH/SD tendem a apresentar ótimos percentuais em atividades que avaliam as habilidades de linguagem oral, especialmente no que tange a vocabulário, que em sujeitos nestas condições se apresenta vasto para a faixa etária.

Corroborando com esta afirmativa, um estudo que investigou a capacidade narrativa de crianças com AH/SD, quando comparadas a um grupo controle de crianças com mesma idade cronológica. [...] organizaram seus discursos de uma maneira típica das crianças dois anos mais velhas. As construções da estrutura básica foram mais ricas e sofisticadas, com histórias mais elaboradas do que as de seus colegas de mesma idade cronológica. As crianças superdotadas também mostraram um avanço considerável em várias habilidades de linguagem (ATTONI, 2020, p.02).

Os autores pontuam que esses sujeitos apresentam alta capacidade cognitiva quando se trata de compreensão e análise e, especialmente, mantêm períodos de concentração e atenção significativamente maiores do que outros sujeitos. Apresentam também uma elevada capacidade de observação e atenção aos detalhes, manifestam-se independentes e com significativa capacidade de abstração, conceituação e síntese, percebendo semelhanças, diferenças e anomalias de forma bastante veloz.

Retornando à narrativa sobre Beta, ela continua a narrativa de pontos fundamentais de “1984” (Orwel) e traça um paralelo com personagens da contemporaneidade como Snowden e Juliana Sandy que “em função de sua coragem têm que viver em privação e degrado”, segundo as palavras da estudante. Para estes contextos das linguagens, Beta traz Noam Chomsky, ao qual atribui influência linguística, mas sobretudo, diz que o que aprecia nesse teórico é seu lado ativista antiguerra e aborda esta perspectiva a partir de sua leitura da obra do autor em língua inglesa “Manufacturing Consent: The Political Economy of the Mass Media”.

Beta traz para nosso diálogo que “nesta obra pioneira, Edward S. Herman e Noam Chomsky mostram que, ao contrário da imagem usual dos meios de comunicação em sua característica de obstinados e oblíquos na busca da verdade e defesa da justiça, em sua prática

contemporânea defendem a economia, as agendas sociais e políticas”.

Com as ideias de Chomsky, Beta faz um entrelaçamento entre este, a obra de “984” (Orwel) com a obra “2001: uma odisseia no espaço” (A. Clarke) e prossegue afirmando que “nem esta, nem 1984 ‘entregam’ – na realização do tempo 1984 e 2001 – aquilo que havia sido preconizado no contexto das obras, pelo menos não de forma integral”. E completa que “são muitas realidades prévias que não foram ‘entregues””.

Beta diz, para finalizar este Atendimento Educacional Especializado que, “crianças da idade dela” não veem grandes feitos para o futuro, como viam as crianças e jovens de épocas passadas (como aquelas de onde se escreveram as obras de Orwel e Clarke). Em épocas passadas, havia uma capacidade dessas obras gerarem curiosidade e expectativas. Hoje, não há obra que tenha ou consiga ter essa prerrogativa de despertar o foco e a expectativa de algo que pode ou não acontecer no futuro, a partir da leitura de dada obra. Tempos em que informações múltiplas de proliferam e rompem com essa possibilidade de criar visibilidade para o futuro. E por último, cita em nosso diálogo uma frase de Mário Quintana: “O que mata um jardim não é mesmo alguma ausência, nem abandono [...] O que mata um jardim é esse olhar vazio de quem por ele passa indiferente”, que em nossa análise, tem relação mesmo com sua condição de pessoa com AH/AD.

No encontro seguindo, Beta iniciou falando de aspectos da memória, sobre os testes existentes para testá-la, o alcance que o ser humano tem de reter as informações, a angústia que é gerada a partir do momento que as pessoas não conseguem reter as memórias na integralidade e as perspectivas de se trabalhar no sentido de conseguir fazer as informações da memória interagirem com as informações presentes, ou com novas informações.

Beta expõe então suas perspectivas a respeito de leituras que vinha realizando sobre os espaços da memória, citando os ‘Palácios da Memória”. Falamos, a partir deste tema trazido por ela, sobre como construir esses palácios da memória.

Apontei, com base nas leituras trazidas por ela mesma, que “um dos auxílios à memória mais úteis foi inventado milhares de anos atrás pelos antigos gregos. É o palácio da memória, um lugar na sua

mente onde se pode guardar as informações de que precisa se lembrar, e que ainda é relevante hoje em dia”. Beta completa que “ele é usado não somente por campeões de memória recordistas mundiais, mas também pelo famoso detetive Sherlock Holmes. Com um pouco de treino e planejamento, todos podemos construir um palácio desses”.

Falamos sobre memorização de uma nova língua e seus termos, sobre as estratégias mnemônicas de relacionar novos conhecimentos a contextos específicos e que tenham uma ligação emocional favorável e positiva, como também, a possibilidade de aliar a conhecimentos que nos causam prazer ao recordar.

Questão apresentada por Beta: Qualquer pessoa seria capaz de reter? Como construir os palácios da memória? Por exemplo: o palácio dos “dias da semana em francês” ... o palácio de “conhecimentos de História”, de “conhecimentos em Química”, ou em qualquer campo do conhecimento. Beta acrescenta mais uma questão: “a forma como penso seria um problema?” Digo que não, que não é um problema, que o que desafia o mundo e o conhecimento do mundo, não é um problema. E ela completa a questão: “seria um problema esse pensamento como um traço interior meu? Uma rebeldia?”

Beta, ela própria responde: “não é rebeldia sobre o sistema educacional, mas um reposicionamento de tudo. Estou procurando estabelecer um terreno, buscando um “encaixe”, fazendo escolhas, decisões por grupos e a migração constante para outros grupos”.

Digo-lhe que “preto no branco ou branco no preto não existem como tal na metáfora da vida. Não necessariamente. Existem nuances. Ora é preciso considerar o todo, ora é preciso considerar a parte”. Ela acrescenta: “Estou tentando sempre migrar” – é sempre o novo que me interessa. As rotinas não me atraem. Procuo sempre coisas novas, pessoas novas, criações novas, atividades novas, espaços novos. Isso me fascina”. Criei para ela um neologismo. Seria este um “exocomportamento”? Talvez?

Em nosso terceiro encontro, Beta disse que havia iniciado a leitura da obra “Sapiens” (Yuval Noah Harari). Fez uma observação de que teria feito o download de um aplicativo sobre meditação e o está utilizando antes do sono para implementar a própria memória.

Sobre “Sapiens”, entende, a partir das leituras que “somos mais uma entre tantas espécies” e fez a relação com outro livro que está entre suas leituras que é “O fim da Infância” (Arthur C. Clarke) que impacta o personagem principal com a imagem de um avião do tipo 14 Bis. Se reporta à possibilidade dos seres supremos (alienígenas) se mostrarem à terra em 50 anos. O autor se reporta a eles com uma aparência diferente daquela que os humanos conhecem como ideal de beleza. Uma cena que a entristece, segundo Beta, no livro, é a evolução das crianças, porque ali elas aparecem como se fossem zumbis.

O que ela tira do “Sapiens” é que não somos tão importantes quanto pensamos no universo. Há 14 bilhões de anos, surge a massa disforme e há só 40 milhões de anos aparece a história e os seres humanos fazendo a narrativa. Entende, a partir da obra que os seres humanos têm primos-irmãos como espécies semelhantes à nossa: *homo erectus*, *neandertais* e o autor aventa, então, duas teorias: a primeira a da substituição; a segunda, a da miscigenação, ambas em cheque, dependendo de quem as aborda ou interpreta.

Impressionou-se com a leitura da “Revolução Cognitiva”, em “Sapiens”. Sobre esta, adianta-se na leitura de que a mesma ocorreu com o surgimento de novas formas de comunicação que aparecem há aproximadamente 30 mil anos atrás, quando a espécie humana se encontrava ainda em sua forma mais primitiva de existência, sendo ela equiparada a qualquer outra espécie animal.

Na sequência, Victória, abordou que durante a semana leu também a obra “O casamento” (Nelson Rodrigues); iniciou a leitura de Crime e Castigo (Dostoiwvsky), mas abandonou, para este momento a leitura, porque não se sentiu atraída pela narrativa. Sob este aspecto, diz que sente falta de orientação para ser mais focada. Diz que leu a Biografia de Nelson Rodrigues, de autoria de Rui Castro. Disse, ainda, que determinadas leituras “não ficam”, ela não consegue “reter”. Desta forma, se situa entre inquietações e incertezas: a ideia das utopias, contra a nossa natureza. Percorre o caminho das idealizações, procurando conciliações entre as leituras e vivências.

Disse que nossos encontros de AEE lhe proporcionam a oportunidade de rever as dispersões – avalia suas noções... revê suas escolhas e lhe concede caminhos de organização das opções que vai

fazendo no percurso, sejam elas de comportamentos, de leituras, de caminhos, escolhas as mais diversas. Enquanto isso, vai tentando construir os “palácios da memória”.

Ante a esta narrativa, é importante entender que a compreensão de conceitos e características relacionadas a comportamentos de pessoas com AH/SD é muito significativa para a identificação desses sujeitos no âmbito da instituição escolar e na comunidade. Nesse sentido, Virgolim (2014) aponta para a multiplicidade de terminologias e o espalhamento de estereótipos, ao invés do conhecimento das características e comportamentos apresentados por esses sujeitos.

Especialmente os estereótipos têm dificultado muito a identificação deles tanto no interior como internamente à escola e o que agrava ainda mais a situação: o não encaminhamento desses estudantes para o atendimento educacional especializado para potencializar suas habilidades.

### **Considerações finais**

O convívio com Beta me faz, enquanto Professora de Atendimento Educacional Especializado, mover-me numa constante busca. Busca de leitura sobre o tema, busca de estratégias para lidar com a estudante com AH/SD, busca de conteúdos, materiais e metodologias para potencializar seus talentos e alavancar sua criatividade nata.

Sob estes aspectos e, orientada pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p.16) que define as pessoas com AH/SD como sujeitos com potencial elevado nas áreas: intelectual, acadêmica, psicomotora, artes, liderança, entre outras. Eles também apresentam altíssimo potencial de criatividade, um destacado envolvimento com as aprendizagens e com a realização de tarefas no hiper foco de seu interesse.

Na proposição deste capítulo e em seu desenvolvimento estão presentes pontos de minha compreensão enquanto docente que atua profissional no espaço educacional da inclusão no Atendimento Educacional Especializado, mas também estão presentes pontos de

vista de Beta, a estudante com AH/SD que recebe esse atendimento semanalmente.

As presentes considerações destacam o nível em que o AEE é fundamental ao desenvolvimento dos potenciais e talentos dos estudantes com AH/SD. Evidencia-se a importância do trabalho, não somente no que se refere à busca de alternativas que demovam-nos do espaço enfadonho com pedagogias lentas, mas reporta-se também à necessidade que esses sujeitos têm de suporte psicológico para si e para suas famílias.

Para finalizar, é necessário enfatizar o inalienável e insubstituível papel do AEE para esses sujeitos com AH/SD, proporcionando-lhes a perspectiva de inclusão na educação no nível de seu potencial, promovendo-lhe uma educação justa: que as ações educativas sejam propositivas, na perfeita medida para atender suas especificidades de aprendizagem.

Enfim, como reflexão final, tomamos as palavras de Beta quando se identifica com Mário Quintana: “O que mata um jardim não é mesmo alguma ausência, nem abandono [...] O que mata um jardim é esse olhar vazio de quem por ele passa indiferente”.

## Referências

- ARAÚJO, Marisa R. de. **Identificação e encaminhamento de alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação na escola pública do município de Fortaleza: proposta para a atuação de professores do Atendimento Educacional Especializado**. Dissertação de Mestrado. PPG Educ Brasileira. Fac. Educ. UFC. Fortaleza: 2011.
- ATTONI, Tiago et al. Os aspectos da linguagem de crianças com altas habilidades/superdotação: revisão integrativa da literatura. In. **Rev. CEFAC**, 22 (6), Campinas, 2020.
- BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2008.
- PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. **Manual de identificação de altas habilidades/superdotação**. Guarapuava: Apprehendere. 2016.
- PISKE, Fernanda Hellen Ribeiro. **Altas habilidades/superdotação (ah/sd) e criatividade na escola: o olhar de Vygotsky e de Steiner**. Tese de Doutorado. PPGE. UFPR, Curitiba, 2018.

REIS, Verônica Lima dos; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; BRONDINO, Nair Cristina Margarido. Altas Habilidades/Superdotação e Criatividade em estudantes do ensino médio: identificação por instrumentos de autoavaliação? In. **Revista Ibero-Americana de Criatividade e Inovação**, 01(02): 107-122, 2020.

RENZULLI, J. S. Os três anéis. Concepção de superdotação: um modelo de desenvolvimento em criatividade e produtividade. In. RENZULLI, J. S.; REIS, S.M. **O leitor da tríade**. Centro de Mansfield, Austrália, 2006.

VIRGOLIM, Angela M. R. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. In. *Revista Educação Especial* | v. 27 | n. 50 | p. 581-610 | set./dez. 2014 Santa Maria. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph

VYGOTSKY, L. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

## O PSICÓLOGO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ACOLHIMENTO ÀS NECESSIDADES EMOCIONAIS DOS FAMILIARES DE FILHOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

SOUZA, Joelma Fabiano (UERJ)<sup>1</sup>  
QUITERIO, Patricia Lorena (UERJ)<sup>2</sup>

### Introdução

O nascimento de uma criança com deficiência, como a criança com TEA, gera uma série de ajustes, impactos e expectativas na família (GOMES et al., 2015; PEREIRA; BORDINI; ZAPPITELLI, 2017). Diante do diagnóstico de um filho com autismo na família questões a respeito de como será a criança, sua genética, seu desenvolvimento, sua personalidade, seu futuro gera preocupações e sentimentos como amor, medo e carinho se mostram mais intensos e confusos podendo comprometer as relações afetivo-emocionais entre os pais e como consequência o sistema familiar (GOMES et al., 2015; MONTE; PINTO, 2015). A adaptação familiar a este contexto depende de diversos fatores, não ocorrendo de maneira contínua e linear (ANDRADE; TEODORO, 2012), como ressaltam Gomes, Silva e Moura (2019): “o sentimento da família sobre a deficiência de seus filhos é cíclico e pode transitar entre a aceitação e a negação” (p. 2).

Aceitar o diagnóstico de autismo pode ser muito difícil para a família, devido ao desconhecimento sobre o transtorno, tendo em vista que este transtorno carrega estigma e preconceito (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012). Nesse sentido, o acolhimento e o apoio por parte dos profissionais de saúde e educação são fundamentais no esclarecimento do diagnóstico, nas orientações sobre os devidos acompanhamentos e na rede de apoio a família para que a aceitação aconteça com mais facilidade (FADDA; CURY, 2019; MONHOL et al., 2021). Shyu, Tsai e Tsai (2010) descrevem em um estudo qualitativo, o

---

<sup>1</sup> Psicóloga e Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social (PPGPS) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: [psi.joelma.souza@gmail.com](mailto:psi.joelma.souza@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Educação Inclusiva pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Pós-doutorado em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos, Professora Adjunta no Instituto de Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social (PPGPS) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: [patricialorenauerj@gmail.com](mailto:patricialorenauerj@gmail.com)

stress da família diante da demora da formalização do diagnóstico e que este determina o processo de adaptação da família e a escolha dos tratamentos. Hartley et al. (2010) realizaram um estudo sobre o impacto do diagnóstico e funcionamento dos filhos com TEA nos subsistemas familiares e os resultados indicaram que o número de separações em famílias de crianças com autismo é duas vezes maior do que em famílias de crianças sem autismo. Esses achados discutem a importância de intervenções focalizadas em orientação familiar para reduzir as tensões conjugais contínuas.

Monhol et al. (2021) analisaram, em um estudo exploratório com 46 famílias e 10 profissionais, a experiência das famílias com TEA. Os relatos dos familiares apontam que a falta de apoio social, o despreparo de alguns profissionais, o pouco acesso aos serviços de saúde, as dificuldades na interação familiar podem atuar como fatores de risco no desenvolvimento integral da criança com autismo e pode influenciar, inclusive, outros aspectos: "Everything changed. I had to stop working, I had to, I had my active life, right, my job, and I had to stop"<sup>3</sup> (MONHOL et al., 2021, p. 227). Por outro lado, ter uma rede de apoio, esclarecimentos sobre as características do TEA, atendimento de saúde e educacional adequados, interação com outras famílias podem contribuir como os fatores de proteção, como indica esse relato do estudo de Monhol et al. (2021): "we do and have meetings, right, sporadically, [...] we talk, try to find out what happened, what not... how is this relationship at home with the family"<sup>4</sup> (p. 227) e, conseqüentemente para o desenvolvimento saudável da criança com autismo.

De acordo com Andrade e Teodoro (2012), frente a apresentação dos sintomas de TEA, o contexto familiar experimenta rupturas imediatas à medida que ocorrem mudanças das atividades rotineiras e alterações do clima emocional no ambiente. Ainda segundo esses autores, a família tende a se unir em torno das dificuldades de sua criança. No entanto, Duarte (2019) e Gomes et al. (2015) observaram sobrecarga dos cuidadores, especialmente da mãe, o que pode desencadear uma crise familiar, sendo que esta crise

---

<sup>3</sup> Tradução livre: "Tudo mudou. Eu tinha que parar de trabalhar, tinha que parar, tinha minha vida ativa, certo, meu trabalho, e tinha que parar".

<sup>4</sup> Tradução livre: "fazemos e temos reuniões, certo, esporadicamente, [...] falamos, tentamos descobrir o que aconteceu, o que não aconteceu... como é esta relação em casa com a família".

ocorre, em parte, devido ao fato de que as famílias esperam que a criança nasça com saúde e “normal”.

No estudo realizado por Machado, Londero e Pereira (2018), que teve como objetivo refletir sobre o tornar-se família de uma criança com TEA, a maioria dos familiares relata que percebeu tardiamente as dificuldades na criança, o que impediu um diagnóstico precoce. Este fato contribuiu para ativar sentimentos de desespero e tristeza na família. Os resultados indicaram que este sofrimento se relaciona ao processo de luto, diante da idealização de uma criança neurotípica. O estudo ainda indica que o diagnóstico provocou mudanças na rotina familiar e de trabalho, especialmente em relação as mães, que deixaram seus empregos para cuidar da criança. Como fator positivo o estudo indicou maior união da família diante das dificuldades cotidianas e a falta de apoio por parte da família extensa e as vivências de preconceito como fator negativo. Ainda nesse sentido, o estudo de Monhol et al. (2021) confirma esse aspecto, por meio do relato de uma mãe: “many places are not prepared to receive our children, you experience prejudice on the bus, in the supermarket, anywhere, even inside your house, you experience prejudice”<sup>5</sup> (p. 227). Existem diversos estudos (FRANCO, 2016; MACHADO; LONDERO; PEREIRA, 2018), que abordam o impacto negativo do TEA no ambiente familiar, porém, é necessário realizar pesquisas que abordem os processos positivos desenvolvidos pelas famílias em busca de adaptação à situação, ressaltando as habilidades e promovendo intervenções com espaço para troca de experiências entre as famílias (FRANCO, 2016). Santos et al. (2020) ressaltam que os cuidados junto a criança com TEA devem se estender a sua família, fortalecendo a rede de apoio.

## Método

O presente estudo tem uma abordagem qualitativo-quantitativa, com uma amostra desenhada por conveniência. Destaca-se que o presente capítulo constitui-se um recorte da dissertação da primeira autora que tem como objetivo avaliar os

---

<sup>5</sup> Tradução livre: “muitos lugares não estão preparados para receber nossos filhos, você experimenta preconceito no ônibus, no supermercado, em qualquer lugar, mesmo dentro de sua casa, você experimenta preconceito”.

efeitos do programa de intervenção em práticas parentais e habilidades sociais educativas com familiares de educandos com TEA. E esta faz parte de uma pesquisa maior, coordenada pela orientadora e segunda autora, que foi submetida e aprovada, de acordo com o CAEE 41962820.5.3002.5282 e Parecer nº 4.606.734 pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ.

Os participantes são familiares de crianças e adolescentes com TEA matriculados na Unidade de Trabalho Diferenciado (UTD – TEA) - uma instituição de ensino ligada à Secretaria Municipal de Educação, Juventude e Inovação da Prefeitura Municipal de Angra dos Reis. É dentro deste contexto que encontraremos as crianças e adolescentes com TEA, o que configura grande desafio para profissionais, pais e comunidade escolar, mas que tem mostrado que há possibilidade da inserção destas crianças no convívio com as demais, mediante um acompanhamento especializado, neste caso, oferecido pelo AEE.

Para atender ao objetivo do presente estudo, foi elaborado um questionário a fim de investigar como os familiares de estudantes com TEA percebem o acolhimento e suporte oferecido pelo psicólogo por meio do AEE.

O questionário é composto por quatro itens: (a) dados do/a participante, (b) dados do/a filho/a com autismo, (c) pergunta objetiva sobre a importância do papel do profissional de psicologia e, (d) pergunta discursiva sobre o papel do profissional de psicologia.

Os dados foram coletados de forma on-line. O convite foi realizado por meio de uma publicação no grupo de familiares da UTD-TEA, via aplicativo WhatsApp. Os dados dos itens (a), (b) e (c) foram analisados por meio da estatística descritiva e o item (d) foi analisado por meio do software Iramuteq® (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires). Trata-se de um software gratuito que permite analisar estatisticamente corpus de textos, visualizar e comparar formas linguísticas e características das palavras utilizadas, ou seja, acessar o conteúdo simbólico dos textos, dos discursos. Desta forma, pode-se realizar um estudo qualitativo através da análise dos discursos que compõem o corpus, buscando

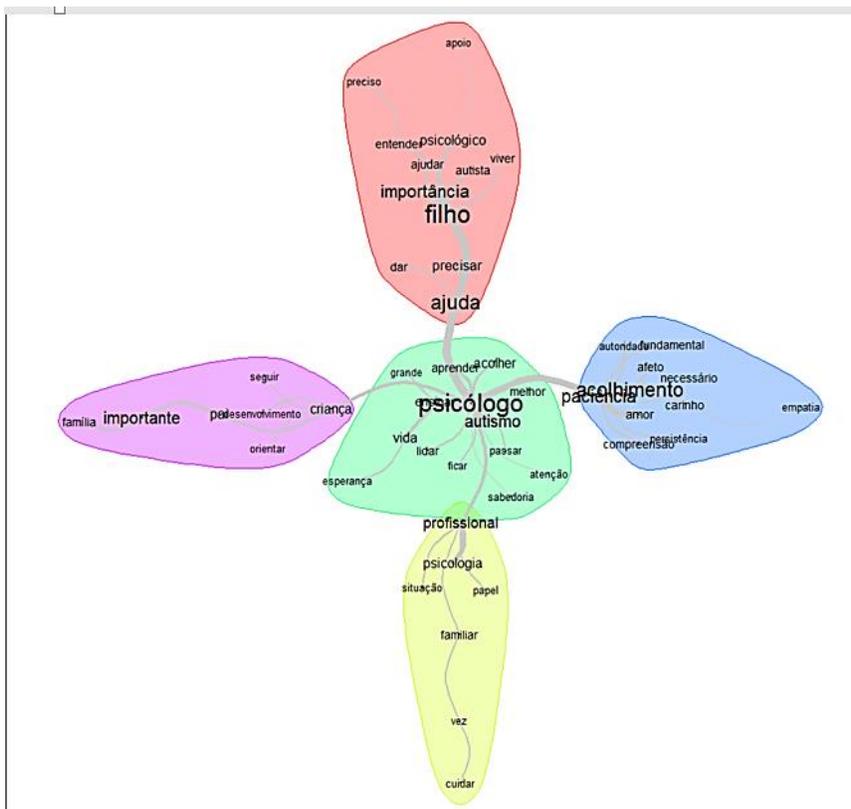
representações ideológicas e socioculturais manifestos no léxico (CAMARGO; JUSTO, 2013; SALVIATI, 2017). Primeiramente, os dados foram transcritos na íntegra de maneira ordenada em uma tabela no *software* aplicativo de textos Microsoft® Word, separados por participantes. Vale ressaltar que o número de postagens e comentários não é equivalente ao que se configura Segmentos de Texto (STs) no programa. Segundo Camargo e Justo (2013), STs são fragmentos dimensionados pelo *software* em acordo com o tamanho do *corpus* de três linhas. Destaca-se que ao inserir um *corpus* no *software*, este deve ter um aproveitamento de 75% para ser considerado apto (CAMARGO; JUSTO, 2013). Optou-se por utilizar a ferramenta da “análise de similitude”, baseada na teoria dos grafos, que organiza por proximidade termos semelhantes e ideias próximas (CARVALHO, 2021).

## Resultados e discussão

Os resultados apresentados correspondem aos dados obtidos por meio do instrumento utilizado, em que se obtiveram informações sobre a importância do profissional psicólogo no acolhimento aos pais de filhos com TEA, de acordo com os participantes. Participaram 67 familiares, com idades entre 26 e 66 anos ( $M = 38,9$ ;  $DP = 7,09$ ), sendo 91% ( $n=61$ ) do sexo feminino e 9% ( $n=6$ ) do sexo masculino. A idade dos filhos variou de três a 17 anos ( $M = 8,01$ ;  $DP = 3,94$ ). Em relação ao item (c), 100% dos participantes respondeu que o/a profissional de psicologia é importante no acolhimento aos pais de crianças e adolescentes com TEA.

Em relação ao item (d), foram incluídas na Análise de Similitude, apenas as formas ativas selecionadas, constando as seguintes classes de palavras: “adjetivo”, “verbo”, “nomes comuns” e “formas não reconhecidas” com a finalidade de identificar o grau de correlação entre as palavras, por meio de conexões mais fortes ou mais fracas que apresentam um significado (CAMARGO; JUSTO, 2013; CARVALHO, 2021; SALVIATI, 2017).

**Figura 1 – Análise de Similitude das respostas dos pais de crianças e adolescentes com TEA sobre o papel do profissional de psicologia**



Seguida da palavra “psicólogo”, as palavras mais evocadas foram “filho”, “acolhimento”, “paciência”, “autismo”, “importante”, “ajuda” e “profissional”. Percebe-se que as palavras centrais de cada grupo apresentaram ramificações interessantes, como podemos observar nessas respostas:

O psicólogo nos ajuda a ter paciência, pois cada criança tem o seu tempo de desenvolvimento; maturidade para estar aberto a coisas novas; as psicólogas me ensinaram sobre a importância afeto para encorajar o filho a seguir o próprio caminho e acolher quando for necessário; sabedoria para dizer o "não" quando for necessário e não se sentir culpado por causa disso.

No acolhimento com as profissionais de psicologia da UTD-TEA é falado conosco sobre afeto, amor, carinho, paciência, sermos respeitosos, sermos bondosos e também ter autoridade/atitude para dizer não quando necessário, explicar o porquê do não e buscar formas de fazer nossos filhos entenderem o que podem e o que não podem.

No núcleo central (psicólogo) aparecem palavras como “aprender” ligada a “ajuda”, uma forte linha de conexão entre “psicólogo”, “paciência” e “acolhimento”. Esses relatos corroboram com Fadda e Cury (2019) e Monhol et al. (2021) sobre a importância do acolhimento e do apoio por parte dos profissionais de saúde e educação nas orientações parentais e no fortalecimento da parceria na rede de apoio a família.

No cenário atual, ainda vivemos em uma sociedade com padrões pré-estabelecidos, onde quaisquer pessoas que não atendam aos padrões são excluídas. Ainda que de forma tardia, esse paradigma está sendo quebrado, embora ainda haja obstáculos por parte de alguns elementos da sociedade (MARINHO; MERKLE, 2009). Esta é a sociedade, que uma criança com deficiência, bem como sua família, se depara ao buscar AEE no campo da educação especial, com vistas à inclusão, sendo importante, abordar diante desta realidade o acolhimento às necessidades emocionais básicas dos familiares no acompanhamento da criança com autismo (SCHMITZ, 2015). Gualda et al. (2013) utilizaram o Inventário de Recursos do Ambiente Familiar (RAF) para avaliar os recursos e o Questionário sobre as Necessidades das Famílias (QNF) para analisar as necessidades das famílias. Os resultados indicam que as necessidades, voltadas para seu filho com TEA, envolvem orientações de profissionais, aspecto financeiro, preocupação com a educação e o futuro, interação com pares e outras pessoas próximas e atendimentos de apoio.

Em 2009, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) elaborou um documento sobre as práticas profissionais dos psicólogos em educação inclusiva. O CFP aplicou um questionário, que teve a participação de 382 psicólogos e a análise qualitativa focou em identificar a atuação dos psicólogos em educação inclusiva. Os resultados revelaram que o princípio de atuação tem como base romper barreiras e desconstruir preconceitos para garantir o direito de todos a uma educação de qualidade e apresenta diversos focos de

atuação, como: (a) orientação a crianças e adolescentes com deficiência, suas famílias, professores e gestores, (b) avaliação psicológica, (c) atendimento psicológico, (d) realização de encaminhamentos, (e) trabalho em equipe e estudo de casos, (f) realizações de capacitações e palestras, (g) atuação em rede (parcerias), (h) inserção laboral, (i) desenvolvimento de oficinas e grupos, (j) atuação com estimulação precoce e sala de recursos multifuncional, (k) visitas às escolas, (l) visita domiciliar, (m) docência e supervisão, (n) atuação como docente nos Ensinos Fundamental e Médio, (o) participação na elaboração/estruturação/implantação de políticas públicas, (p) realização de tarefas burocráticas / administrativas, (q) desenvolvimento de ações / projetos voltados para a educação inclusiva e, (r) estudar e produzir conhecimento (CFP, 2009).

Neste sentido, o AEE oferece atendimento e suporte aos estudantes com deficiência, bem como as suas famílias e aos professores de escola regular (AUSEC; FORNAZARI; BASSETTO, 2011). No intuito de ajudar estas crianças a superarem seus desafios, é necessário conhecer os recursos e as técnicas para direcionar a melhor metodologia para atendê-las (SILVA et al., 2021). Portanto, profissionais da saúde e os professores do AEE devem estar qualificados, sendo necessário atualização constante para dar o suporte adequado de acordo com a demanda de cada aluno (QUITERIO et al., 2021; SILVA et al., 2021). Além disso, são previstos serviços de outros setores sociais destinados à escola, por exemplo, o encaminhamento de educandos às clínicas de reabilitação, em que é possível encontrar o profissional de psicologia, bem como, solicitar sua visita para orientações a equipe pedagógica (ANDRADE; TEODORO, 2012).

No AEE, ainda é visto um despreparo e dificuldades. Baseado nisso, Schmitz (2015) realizou uma pesquisa-ação baseada em discussões com Grupo de Estudo e Apoio a Profissionais e Pais de Autista (GEAPPA) com objetivo de apresentar a versão em português da escala CARS, para a melhor orientação do professor especialista e regular na escolha das práticas de intervenção junto a criança com TEA. O estudo traz reflexões sobre as políticas públicas para a educação, a inclusão escolar, o ambiente escolar, os documentos

legislativos, as relações humanas e as práticas pedagógicas (SCHMITZ, 2015).

A atuação do psicólogo no AEE, possui um papel de suma importância no acolhimento e na orientação às famílias de educandos com TEA. Além disso, Magalhães e Pereira (2017), mencionam que a atuação do psicólogo educacional proporciona a utilização de instrumentos adequados para melhoria do aproveitamento acadêmico do estudante.

Passos e Kishimoto (2022), em uma revisão bibliográfica, abordam que a carga emocional e física exige muito de todos os familiares, sendo mais intenso para a mãe. A família precisa de apoio financeiro, e sobretudo de suporte psicológico no reconhecimento dos sentimentos, e salientam que a aceitação é um importante passo para o prognóstico da criança e da família. Ainda de acordo com as autoras, o profissional de saúde tem papel essencial, pois ao avaliar e identificar um transtorno de comunicação, é feito o encaminhamento desses pacientes, o que leva à confirmação diagnóstica e acompanhamento em centros especializados. A participação ativa dos pais e dos profissionais de saúde capacitados podem elaborar um plano de ação.

Em outro estudo de revisão bibliográfica, Magalhães e Pereira (2017), ressaltam que o estado de saúde dos familiares, seja em nível psicológico ou físico, é apregoadado de sentimentos de dor, culpa, raiva, ansiedade, falta de crença, além de cansaço físico e mental, apresentando, portanto, níveis elevados de depressão. Em seus estudos, as autoras verificam as preocupações que acometem as famílias no universo do TEA, tais como: preocupação com o processo que envolve o diagnóstico, situação financeira, apreensão com os serviços de apoio, no que tange a tipologia, qualidade e disponibilidade dos recursos e do tratamento e, preocupação com as condutas sociais. A revisão destaca a importância do apoio informal e formal, como no caso da atuação dos psicólogos via AEE.

De acordo com Chaim et al. (2019), ao investigarem a qualidade de vida das famílias de crianças com TEA, através de uma revisão sistemática da literatura, perceberam que a condição principal que contribuiu para uma vida mais agradável está relacionada com a maneira que as famílias se organizam para enfrentar as adversidades (CHAIM et al., 2019). Além disso, os autores mencionam ainda que

construir alianças entre pais e profissionais, é um potencial para favorecer a diminuição das tensões e das possíveis repercussões psicológicas negativas, pois além da criança com TEA, famílias, pares e a sociedade em geral precisam ser orientadas.

Machado, Londero e Pereira (2018), assim como Pereira, Bordini e Zappitelli (2017), referem-se ao nascimento de um filho, como um acontecimento que causa muitas mudanças e exige reorganização de papéis na família para atender às necessidades da criança, e com a criança com TEA, frente a manifestação dos sintomas, as mudanças e os desafios ficam ainda mais evidentes. Sendo assim, surge a importância de profissionais de saúde preparados para dar as informações de maneira responsável, pois a maneira como a notícia é dada, também interfere na questão emocional da família, pois, o percurso/momento do diagnóstico quanto às características do TEA, frequentemente são confusos e pode afetar o vínculo entre pais-filho, bem como pode provocar falsas expectativas com relação ao desenvolvimento da criança (OLIVEIRA, 2018).

Além disso, vale ressaltar também que frequentemente os familiares manifestam insatisfação por não encontrarem profissionais preparados, principalmente com falta de disponibilidade interna para lidar com o autismo (MARTINI, 2019). Portanto, e segundo Duarte (2019), o acompanhamento/ a orientação psicológica dos pais após o diagnóstico de TEA é imprescindível, pois eles serão os responsáveis pelo desenvolvimento favorável da criança, juntamente com os profissionais para atender estas famílias no percurso que iniciará a partir deste momento. Esse acompanhamento para o entendimento e elaboração dos sentimentos dos pais, repercute diretamente na relação deles com o filho visto que a promoção da saúde mental dos familiares pode fazer com que seja amenizada a desordem emocional causada pelo diagnóstico, possibilitando um entendimento da situação e do transtorno, para a busca de uma intervenção efetiva (OLIVEIRA; POLETTO, 2015).

Para Meimes, Saldanha e Bosa (2015) é de extrema importância a intervenção familiar, considerando as peculiaridades da criança com TEA e os fatores psicossociais integrados ao contexto familiar. O foco da orientação familiar (MACHADO; LONDERO; PEREIRA, 2018; MEIMES; SALDANHA; BOSSA, 2015), deve ser nas interações

familiares saudáveis, nas práticas parentais positivas e nas relações com os fatores psicossociais.

## **Conclusão**

De modo geral, pode-se afirmar que o psicólogo possui um papel relevante frente ao apoio e aconselhamento familiar de pessoas com TEA. Segundo as respostas dos familiares, foi possível observar que o psicólogo teve atuação relevante. Compreendemos, por meio deste estudo, que o papel do psicólogo está fundamentado no acolhimento e suporte emocional para a família, de modo a direcionar às potencialidades para resolver problemas e desenvolvendo capacidades. É fundamental no atendimento educacional especializado para crianças e adolescentes com TEA, tenha espaço oferecer escuta para urgência de conflitos internos, sentimentos reprimidos ou mal elaborados para que possam vivenciá-los de modo mais integrado e positivo, assim como torná-los propulsores de mudança para a melhor adaptação de todos. Neste sentido, podemos refletir que a atuação psicóloga no AEE também envolve o aconselhamento e orientação, pontuando questões relevantes quanto à rotina e cuidados diários, esclarecendo concepções errôneas sobre o TEA e possibilitando melhor vínculo da equipe profissional com a família.

Assim, o profissional deve estar a par dos conhecimentos técnico científicos produzidos tanto na sua área como na área da deficiência. Neste quesito, o papel do psicólogo também possui sua relevância para auxiliar na boa vinculação dos familiares às instituições relacionadas e profissionais de apoio ao paciente com deficiência, se possível situando-se em um trabalho de equipe multiprofissional. Buscaglia (2006) afirma que há um caminho certo para cada família, sendo necessário que cada uma encontre o seu, de acordo com seu próprio tempo e modo de vida. O psicólogo deve considerar o ambiente, os valores individuais, o envolvimento, o interesse, a motivação, a dependência, a história das relações familiares e destes com a comunidade, entre outros fatores.

## Referências

- ANDRADE, Aline Abreu; TEODORO, Maycoln Leôni Martins. Família e Autismo: Uma revisão da literatura. *Contextos Clínicos*. [online], v. 5, n. 2, p. 133-142, 2012. Disponível em: <<<https://doi.org/10.4013/ctc.2012.52.07>>>. Acesso em: 22 out. 2022.
- AUSEC, Ingrid Caroline de Oliveira; FORNAZARI, Silva Aparecida; BASSETO, Victor Hugo. **Atuação do psicólogo no atendimento educacional especializado**. VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, Londrina, p. 3940-3948, 2011.
- BUSCAGLIA, Leo. **Os deficientes e seus pais: Um desafio ao aconselhamento**. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.
- CARVALHO, Rodrigo Limonge Reis. **Relação Terapêutica entre Psicólogo Infantil e pacientes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. 86f. Monografia (Graduação em Psicologia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.
- CHAIM, Maria Paula Miranda; NETO, Sebastião Benício da Costa; PEREIRA, Aminny Farias; GROSSI, Fabiana Regina da Silva. Qualidade de vida de cuidadores de crianças com transtorno do espectro autista: revisão da literatura. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, v. 19, n. 1, p. 9-34, 2019. Disponível em: <<<http://dx.doi.org/10.5935/cadernosdisturbios.v19n1p9-34>>>. Acesso em 29 set. 2022.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Práticas profissionais dos(as) psicólogos(as) em educação inclusiva**. Brasília, 2009. Disponível em: <<[http://crepop.pol.org.br/wp-content/uploads/2010/11/Livro\\_web6\(12.07.2010\).pdf](http://crepop.pol.org.br/wp-content/uploads/2010/11/Livro_web6(12.07.2010).pdf)>>. Acesso em 23 out. 2022.
- DUARTE, Aldylayne Elen Oliveira. Aceitação dos pais para o transtorno do espectro autista do filho. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, v. 5, n. 2, p. 53-63, 2019. Disponível em: <<<https://dx.doi.org/10.17561/riai.v5.n2.5>>>. Acesso em 11 out. 2022.
- FADDA, Gisella Mouta; CURY, Vera Engler. A experiência de mães e pais no relacionamento com o filho diagnosticado com autismo. *Psicologia: teoria e pesquisa*, v. 35, 2019. Disponível em: <<<https://doi.org/10.1590/0102.3772e35nspe2>>>. Acesso em 23 out. 2022.

- FRANCO, Vitor. Tornar-se pai/mãe de uma criança com transtornos graves do desenvolvimento. **Educar em Revista**, p. 35-48, 2016. Disponível em: <<<https://doi.org/10.1590/0104-4060.44689>>>. Acesso em 16 out. 2022.
- GOMES, Manoel Messias; SILVA, Severina Rodrigues de Almeida Melo; MOURA, Deniza Dias de. A importância da família para o sujeito portador de autismo, a educação e a formação docente. **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 25, 2019. Disponível em: <<<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/25/a-importancia-da-familia-para-o-sujeito-portador-de-autismo-a-educacao-e-a-formacao-docente>>>. Acesso em 23 out. 2022.
- GOMES, Paulyane; LIMA, Leonardo, BUENO, Mayza; ARAÚJO, Liubiana; SOUZA, Nathan. Autism in Brazil: a systematic review of family challenges and coping strategies. **Jornal de pediatria**, v. 91, p. 111-121, 2015. Disponível em: <<<https://doi.org/10.1016/j.jped.2014.08.009>>>. Acesso em 23 out. 2022.
- GUALDA, Danielli Silva; BORGES, Laura; CIA, Fabiana. Famílias de crianças com necessidades educacionais especiais: recursos e necessidades de apoio. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 46, p. 307-329, 2013. Disponível em: <<<https://doi.org/10.5902/1984686X5379>>>. Acesso em 20 out. 2022.
- HARTLEY, Sigan; BARKER, Erin; SELTZER, Marsha Mailick; FLOYD, Frank; GREENBERG, Jan; ORSMOND, Gael; BOLT, Daniel. The relative risk and timing of divorce in families of children with an autism spectrum disorder. **Journal of Family Psychology**, v. 24, n. 4, p. 449, 2010. Disponível em: <<<https://doi.org/10.1037/a0019847>>>. Acesso em 23 out. 2022.
- MACHADO, Mônica Sperb; LONDERO, Angélica Dotto; PEREIRA, Caroline Rubin Rossato. Tornar-se família de uma criança com Transtorno do Espectro Autista. **Contextos Clínicos**, v. 11, n. 3, p. 335-350, 2018. Disponível em: <<<https://doi.org/10.4013/ctc.2018.113.05>>>. Acesso em 17 out. 2022.
- MAGALHÃES, Lúcia Silva; PEREIRA, Ana Silva Paula. Transtorno do espectro do autismo–Preocupações e apoios de famílias. **Revista Educação Especial em Debate**, n. 3, p. 29-43, 2017. Disponível em: <<<https://periodicos.ufes.br/index.php/reed/article/view/17823>>>. Acesso em 13 out. 2022.
- MARINHO, Eliane; MERKLE, Vânia Lucia. **Um olhar sobre o autismo e sua especificação**. In: IX Congresso Nacional de Educação–EDUCERE, p. 6084-6096, 2009. Disponível em: <<<https://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2015/08/UM-OLHAR-SOBRE-O-AUTISMO-E-SUAS-ESPECIFICA%çã%87%çã%95ES.pdf>>>. Acesso em 23 out. 2022.
- MARTINI, Angela. A chegada do estrangeiro: Grupo de família–construindo pontes. **Vínculo**, v. 16, n. 1, p. 78-88, 2019. Disponível em:

<<<https://dx.doi.org/10.32467/issn.1982-1492v16n1p78-88>>>. Acesso em 20 out. 2022.

MEIMES, Maíra Ainhoren; SALDANHA, Helena Castro; BOSA, Cleonice Alves. Adaptação materna ao transtorno do espectro autismo: relações entre crenças, sentimentos e fatores psicossociais. **Psico**, v. 46, n. 4, p. 412-422, 2015. Disponível em:

<<<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5632992>>>. Acesso em 30 set. 2022.

MONHOL, Patrícia Poletto; JASTROW, Juliana Maria Bello; SOARES, Yasmin Neves; CUNHA, Nathalya das Candeias Pastore; PIANISSOLA, Micael Colodette; RIBEIRO, Larissa Zuqui, ... BEZERRA, Italla Maria Pinheiro. Children with autistic spectrum disorder: perception and experience of families. **Journal of Human Growth and Development**, v. 31, n. 2, p. 224-235, 2021. Disponível em: <<<http://dx.doi.org/10.36311/jhgd.v31.12224>>>. Acesso em 23 out. 2022.

MONTE, Larissa da Conceição Pinto; PINTO, Arlan Amanajás. Família e autismo: psicodinâmica familiar diante do transtorno e desenvolvimento global na infância. **Revista Estação Científica**, n. 14, p. 1-16, 2015. Disponível em: <<[https://portal.estacio.br/docs%5Crevista\\_estacao\\_cientifica/02-14.pdf](https://portal.estacio.br/docs%5Crevista_estacao_cientifica/02-14.pdf)>>. Acesso em 23 out. 2022.

OLIVEIRA, Ághata Lúcia Santana de. Dificuldades dos pais na aceitação da deficiência dos seus filhos frente a descoberta do diagnóstico. **Psicologia.pt**, 2018. Disponível em:

<<<https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1202.pdf>>>. Acesso em 18 out. 2022.

OLIVEIRA, Isaura Gisele; POLETTTO, Michele. Vivências emocionais de mães e pais de filhos com deficiência. **Revista da SPAGESP**, v. 16, n. 2, p. 102-119, 2015. Disponível em:

<<<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5429440>>>. Acesso em 12 out. 2022.

PASSOS, Beatriz Carneiro; KISHIMOTO, Mariana Sayuri Cabral. O impacto do diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista na família e relações familiares. **Brazilian Journal of Development**, v. 8, n. 1, p. 5827-5832, 2022. Disponível em: <<<https://doi.org/10.34117/bjdv8n1-394>>>. Acesso em 12 out. 2022.

PEREIRA, Marília Luiz; BORDINI, Daniela, ZAPPITELLI, Marcelo Cardoso. Relatos de mães de filhos autistas com transtorno del espectro autista em uma abordagem grupal. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, v. 17, n. 2, p. 56-64, 2017. Disponível em: <<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-03072017000200006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-03072017000200006&lng=pt&nrm=iso)>>. Acesso em 20 out. 2022.

- QUITERIO, Patrícia Lorena; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula; CAMELO, Bruna de Lima; SILVA, Jenniffer Pires; CARMO, Marwin Machay Índio do Brasil. Promoção das Habilidades Sociais de Futuros Professores com foco na Educação Inclusiva. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 21, n. 2, p. 611-631, 2021. Disponível em: <<<http://dx.doi.org/10.12957/epp.2021.61060>>>. Acesso em 23 out. 2022.
- SALVIATI, Maria Elisabeth. Manual do aplicativo Iramuteq: compilação, organização e notas. **Planaltina**, DF, 2017. Disponível em: <<<http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/manual-do-aplicativo-iramuteq-par-maria-elisabeth-salviati>>>. Acesso em 20 out. 2022.
- SANTOS, Amobrizina Aparecida Del'Isola; RIOS, Arlinada Gonçalves; ALMEIDA, Fabiane Cristina Rodrigues; ARANTES, Fátima Maria de Araújo; RODRIGUES, Fedinan Fernandes; ARANTES, Leonara Paz Gehres ... SANTANA, Denise. O Olhar da Família e da Escola para a Criança com Transtorno do Espectro Autista-TEA. **Revista Liberum accessum**, v. 2, n. 2, p. 1-15, 2020. Disponível em: <<<http://revista.liberumaccesum.com.br/index.php/RLA/article/view/31>>>. Acesso em 23 out.2022.
- SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo singular. Entenda o Autismo**. Rio de Janeiro: Editora Fontana, 2012.
- SILVA, Ana Carolina Galhardo; FILHO, Carlos de Sousa; ANDRADE, Cristiano de Jesus; RIBEIRO, Bruno Chapadeiro. Famílias frente a crianças com diagnóstico de autismo: um olhar para a atuação de profissionais da psicologia. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 7, p. 69579-69592, 2021. Disponível em: <<<https://doi.org/10.34117/bjdv7n7-232>>>. Acesso em 16 out.2022.
- SHYU, Yea-Ing Lotus; TSAI, Jia-Ling; TSAI, Wen-Che. Explaining and selecting treatments for autism: Parental explanatory models in Taiwan. **Journal of autism and developmental disorders**, v. 40, n. 11, p. 1323-1331, 2010. Disponível em: <<<https://doi.org/10.1007/s10803-010-0991-1>>>. Acesso em 19 out.2022.
- SCHMITZ, Adriana Onofre. **Desenvolvimento de estratégias pedagógicas a partir da CARS Childhood Autism Rating Scale-versão em português, na inclusão escolar de crianças com TEA**. Dourados, MS: UFGD, 2015.

## O TRABALHO COM HIPERTEXTOS E A PRODUÇÃO DE SITES NO NOVO ENSINO MÉDIO DO TERRITÓRIO CATARINENSE: uma perspectiva discursiva

CAPITANIO, Alâna (UFFS)<sup>1</sup>

### Considerações Iniciais

Este trabalho relata uma experiência de docência desenvolvida com estudantes do Novo Ensino Médio (NEM), de uma escola pública da rede estadual de ensino de Santa Catarina, no componente curricular “Aprofundamento em Língua Portuguesa”. O componente faz parte da Trilha de Aprofundamento “Linguagens Tecnológicas para as Sociedades em Redes”, a qual se constitui parte dos itinerários formativos do NEM da rede estadual catarinense, conforme preconiza o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (2021).

A partir das alterações na legislação e nas diretrizes para o Ensino Médio, em 2018, as Secretarias de Estado da Educação precisaram mobilizar suas redes de ensino para produzir um currículo que atendesse às novas mudanças. Uma das exigências foi a construção de uma parte diversificada, a qual contemplasse os itinerários formativos definidos por cada sistema de ensino, em harmonia com a Base Nacional Comum Curricular (2018) e com o contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural de cada rede.

Nesse contexto, surgiu o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (2021)<sup>2</sup>, organizado em quatro cadernos, dos quais dois são referentes à parte flexível que compõe os itinerários formativos. No “Caderno 3 – Parte Flexível do Currículo: Portfólio de Trilhas de Aprofundamento” (2021), parte integrante dos Itinerários Formativos da rede estadual de ensino de Santa Catarina, podemos

---

<sup>1</sup>Professora efetiva de Língua Portuguesa e Língua Inglesa da rede estadual de ensino de Santa Catarina, atuando no Novo Ensino Médio. Mestre (2014) e doutoranda em Estudos Linguísticos, pela Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Chapecó. Faz parte do Grupo de Estudos Linguagem, Discurso e Identidade (GELINDI). E-mail: [alana.capitania@estudante.uffs.edu.br](mailto:alana.capitania@estudante.uffs.edu.br)

<sup>2</sup> Utilizaremos a abreviação Currículo Base (2021) para nos referirmos ao Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (2021).

vislumbrar competências, habilidades e objetos de conhecimento que delimitam a trilha, experiência docente que origina este relato. Tal trilha destaca a relação Língua Portuguesa e Tecnologias Digitais, que possibilitou aos estudantes a compreensão do conceito de hipertexto e a criação de sites por meio da ferramenta *Google Sites*.

Nesse sentido, este artigo apresenta uma das possibilidades de aprofundamento do componente *Língua Portuguesa* no Novo Ensino Médio catarinense, que resultou em escolhas de metodologia, de objetos de conhecimento, de competências e habilidades. Permite também refletir sobre o fazer docente, de modo a avaliar o percurso, a contemplar as conquistas e as aprendizagens, e a ressignificar a própria prática docente, a qual se constitui em um duplo funcionamento: entre a autonomia do professor e o controle dessa autonomia por meio dos documentos oficiais.

Assim, inscritos numa perspectiva discursiva, entendemos, com Petri (2014), a língua e o ensino de Língua Portuguesa na sua incompletude, o que torna necessário compreender a sua constituição, o seu funcionamento e circulação, por meio de um modo de ler que não seja uma análise de conteúdo, mas viabilize abertura para os efeitos de sentido que a leitura produz, conforme suas condições de produção. Essa postura marca a abertura dos sentidos como sempre passíveis de serem outros, múltiplos, de modo que o texto é o ponto de partida, a unidade de análise no trabalho com a língua.

Subsumindo isso, dividimos este trabalho em três momentos. Primeiramente, apresentamos nossa compreensão sobre texto e hipertexto e a relação com as tecnologias digitais. Em seguida, descrevemos o modo como se constitui a trilha de aprofundamento “Linguagens Tecnológicas para as Sociedades em Rede”, da qual o componente curricular “Aprofundamento em Língua Portuguesa” faz parte. Por fim, relatamos como foram desenvolvidas as atividades durante o primeiro semestre letivo de 2022, que culminou na produção de sites por meio da ferramenta *Google Sites*.

## Sobre as noções de texto e hipertexto

Existem diferentes modos de compreender as noções de texto e hipertexto, as quais se inscrevem em distintas perspectivas teórico-metodológicas que se encontram em diferentes campos de conhecimento. Nesse sentido, é importante dizer que nosso trabalho se inscreve numa perspectiva da Análise de Discurso, de vertente franco-brasileira – conforme os estudos de Michel Pêcheux e Eni Orlandi –, cujo objetivo é descrever o funcionamento do texto, ou seja, “[...] explicitar como um texto produz sentido” (ORLANDI, 2012, p. 23), pensando não a função do texto, mas o seu funcionamento.

Discursivamente, Orlandi (2012) compreende o texto como uma unidade imaginária na qual o discurso se materializa e possibilita observar o funcionamento do simbólico. Dizemos unidade imaginária pelo fato de entendermos que o texto, materialidade do discurso, é constituído pela incompletude, pela heterogeneidade e pela não finitude, ao mesmo tempo que é tomado como unidade de análise, na relação da interpretação com a descrição. Assim, temos como analisar, afirma a autora, os efeitos de sentido, isto é, o funcionamento discursivo, o modo como se constituem, como se formulam e circulam os sentidos.

Considerar o texto sempre aberto a diferentes gestos de interpretação é o que permite relacioná-lo ao hipertexto. Conforme Cazarin (2014), o hipertexto tem como característica a incompletude, de modo que texto e hipertexto se constituem na relação com outros textos e suas condições de produção, que envolvem memória do dizer, situação e sujeitos. É assim que o hipertexto se marca como “[...] uma rede de textos ligados por trilhas associativas. Trilhas essas que se apresentam a partir de *links*, os quais funcionam como portas virtuais abrindo caminhos para outros textos/outras informações e, por conseguinte, oferecendo ao leitor diferentes rotas” (CAZARIN, 2014, p. 238).

Paveau (2021), a partir de uma concepção tecnodiscursiva, também nos apresenta o hipertexto apoiado às noções de *link*, de não linearidade e/ou descontinuidade e de escritura. Ao tratar da escritura, a autora pensa na “[...] coconstrução do sentido pelo usuário em um gesto duplo de leitura e escritura” (PAVEAU, 2021, p.

240). Dito de outro modo, o sujeito formula o próprio hipertexto ao mesmo tempo que lê e inscreve-se nele.

Quanto à compreensão de deslinearização, Paveau (2021) considera-a como traço específico do enunciado digital, o qual se constitui por elementos clicáveis no fio do discurso, que abre ao leitor-escriptor uma relação com outros discursos. Tais elementos clicáveis carregam uma marca visual específica, como a diferenciação pela cor ou sublinhado. São marcas de clicabilidade que levam o leitor/escriptor a sair de um fio enunciativo fonte para o fio enunciado alvo, ou seja, sair de um hipertexto para outro hipertexto.

Dias (2020, p. 116) entende que a deslinearização é o que se marca “[...] como sendo da natureza do texto como unidade digital” (DIAS, 2020, p. 116), de modo que a unidade imaginária do texto pelo digital está na deslinearização, em um processo de textualização seriada. Esse processo se constitui “[...] por uma sequência de textualidades dispersas, mas ligadas por um traço comum, que faz série” (DIAS, 2020, p. 116), sendo que esse traço comum pode ser linguístico, temático, imagético etc.

O hipertexto marca, assim, uma compreensão de texto que não se amarra a um começo, meio e fim. Caracteriza-se pela abertura, por uma leitura dinâmica feita pelo sujeito “coconstrutor”, o qual escolhe um percurso de leitura e escritura hipertextual que não é aleatório. A escolha de determinados *links* é feita conforme o “[...] imaginário sobre o lugar social em que se inscreve o sujeito-leitor, ou seja, a formação discursiva e a posição-sujeito que lhe determinam a(s) trilha(s) a seguir” (CAZARIN, 2014, p. 245). Do mesmo modo, continua a autora, os dizeres que se constituem no/pelo digital, sob o efeito de uma aparente dispersão, como se fossem autônomos, não estão tão dispersos assim, pois são saberes constituídos, formulados e postos em circulação conforme determinadas condições de produção.

Nesse sentido, incompletude e dispersão constituem o texto e o hipertexto, possibilitam a repetição de dizeres e a diferença, numa relação parafrástica e polissêmica. Isso nos leva a compreender a língua também como incompleta, passível de falhas, pela qual sujeitos e sentidos se constituem, na historicidade. Esse posicionamento, conforme Petri (2014),

leva-nos a trabalhar a Língua Portuguesa na escola para além daquela que se encontra instituída na gramática normativa, nos dicionários, no livro didático. Tais instrumentos linguísticos têm sua importância, mas é preciso instituir um trabalho com a Língua Portuguesa enquanto prática social, na sua relação com a interpretação e a descrição, tendo como ponto de partida o texto na sua unidade e dispersão/deslinearização.

A escola se torna um espaço no qual o texto pelo digital passa a ser objeto de reflexão, pois “[...] o texto e a leitura se fazem de outras formas, têm outra materialidade” (DIAS, 2020, p. 116). Esses diferentes modos refletem a constituição dos estudantes, do professor, da sociedade, tendo implicações no ensino-aprendizagem de línguas. O digital e suas tecnologias, continua a autora, são postos à interpretação, a uma leitura que não os toma como complemento da aula, como um atrativo, mas sim como objeto de análise, pela qual o sujeito-estudante significa.

Nessa discussão, pautamo-nos em Cazarin (2014) ao afirmar a escola como lugar privilegiado para o trabalho do texto e do hipertexto numa perspectiva que coloca o estudante internauta no processo da aprendizagem, para que ele “[...] possa reconhecer as possibilidades de busca em diferentes sítios e as implicações de responsabilidade nos gestos de escolha e de rejeição que faz em relação a uns e a outros” (CAZARIN, 2014, p. 248). Nesse viés, a autora afirma que é importante que o estudante compreenda o processo de leitura e constituição do texto e do hipertexto, como sendo sempre um gesto que implica sentidos que permanecem e outros que se esquecem, ou são rejeitados, para poder dizer-se.

O papel do professor nessa perspectiva se torna complexo, pois, ao mesmo tempo que, conforme Cazarin (2014), apresenta as possibilidades que a internet e as ferramentas tecnológicas proporcionam, acompanhando o estudante para que ele não se perca nas inúmeras possibilidades de navegação, precisa “[...] respeitar a liberdade de escolha do leitor virtual/imersivo na tomada de posição

entre as trilhas possíveis” (CAZARIN, 2014, 252). Assim, o sujeito-professor, como aquele constituído por um imaginário de sujeito uno, centro do dizer e dos sentidos, detentor do saber e da língua, não cabe mais, afirma Petri (2014). O sujeito-professor é também aquele que se constitui no dizer, está sempre num processo de aprendizagem, produzindo também seus percursos de leitura hipertextual.

### **Sobre o percurso da trilha de aprofundamento**

A trilha de aprofundamento “Linguagens Tecnológicas para as Sociedades em Rede” está documentada no “Caderno 3 – Parte Flexível do Currículo: Portfólio de Trilhas de Aprofundamento” do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (2021). Esse caderno, com todas as opções de trilhas de aprofundamento que o estudante pode escolher, conforme seus interesses e possibilidades de oferta das escolas, foi construído por uma equipe formada por profissionais da Secretaria de Estado da Educação, professores da rede estadual de ensino e consultores técnicos, no ano de 2020, sendo publicada no ano de 2021.

As trilhas fazem parte da carga horária que compõe a parte flexível do currículo do Novo Ensino Médio, implantado em todas as escolas da rede estadual de Santa Catarina no ano de 2022. Cabe destacar que, no ano de 2020, 120 escolas-piloto já ofertavam o Novo Ensino Médio, de modo a colaborarem com a construção do Currículo Base (2021). A escola na qual desenvolvemos a trilha de aprofundamento se caracteriza por ser uma das escolas-piloto com a proposta do Novo Ensino Médio, com turmas de 1ª, 2ª e 3ª séries do Novo Ensino Médio.

Conforme o Currículo Base (2021), as trilhas de aprofundamento são organizadas segundo os objetivos definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, publicadas em 2018, e em torno de uma temática específica, estruturada em unidades curriculares que promovem articulação entre os objetos de conhecimento de uma ou mais áreas, os seus componentes, as habilidades dos eixos estruturantes do Ensino Médio, as habilidades da Base Nacional Comum Curricular (2018) e outras não previstas na

base. Ainda, conforme o documento, as trilhas de aprofundamento “[...] buscam ampliar e aprofundar as aprendizagens dos estudantes” (SANTA CATARINA, 2021, p. 90) em uma ou mais áreas de conhecimento, tendo periodicidade semestral e organização de maneira não progressiva. Dito de outro modo, as trilhas não são divididas por séries, de modo que alunos de 2ª e 3ª séries do Ensino Médio podem cursar em qualquer ano as trilhas. São, ao total, 25 trilhas de aprofundamento disponíveis à escolha dos estudantes.

“Linguagens Tecnológicas para as Sociedades em Rede” é uma trilha integrada entre todas as áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza), com uma carga horária semanal de 15 aulas, em nossa escola de atuação. Dessas 15 aulas, duas aulas são ministradas pelo(a) professor(a) de Língua Portuguesa; e as demais divididas entre os outros componentes que constituem a trilha. Constam no portfólio, além da carga horária e dos componentes, os objetivos da trilha, a organização em unidades, o tema e os subtemas, os eixos estruturantes, as habilidades e objetos de conhecimento, as orientações metodológicas e avaliativas.

O objetivo da trilha de conhecimento “Linguagens Tecnológicas para as Sociedades em Rede”, conforme o Currículo Base (2021, p. 292), é “[...] lançar luz sobre o potencial da conectividade global para estimular o desenvolvimento humano”, por meio de uma organização curricular pedagógica. Tal organização, afirma o documento, deve possibilitar aos estudantes a apropriação, de maneira crítica e reflexiva, das diferentes linguagens que perpassam e norteiam o uso das tecnologias da informação e comunicação, com vistas ao letramento e à cidadania digitais, à inserção social e profissional, à reflexão sobre a ressonância da conectividade nas relações sociais, na (des)construção das identidades sociais e laborais.

Partindo dos objetivos de aprendizagem da trilha e de sua organização integrada entre áreas, o primeiro passo para o seu desenvolvimento foi o de elencar com os(as) professores(as) envolvidos(as) quais componentes curriculares trabalhariam com cada objeto de conhecimento vinculado às habilidades da trilha. Foi um momento profícuo e desafiador, visto que era a primeira experiência de docência de todas e todos envolvidas(os) nesse tipo

de organização. Após a identificação de cada objeto de conhecimento, nos planejamentos que seguiram semanalmente, foi possível compartilhar o andamento e o modo como cada professor desenvolvia o trabalho na trilha.

De maneira específica, no componente curricular “Aprofundamento em Língua Portuguesa”, optamos por desenvolver com os estudantes os objetos de conhecimento “metodologias de pesquisa: a internet como caminho” e “multiletramento digital: linguagem hipertextual”, os quais estão vinculados aos eixos e habilidades, conforme o Quadro 1.

Quadro 1: Objeto/eixo/habilidade

<b>Objeto de conhecimento</b>	<b>Eixo Científica</b>	<b>Habilidade</b>
<b>Metodologia de pesquisa: a internet como caminho.</b>	Identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, criticidade e ética, inclusive utilizando o apoio de tecnologias digitais.	Realizar pesquisas de diferentes tipos (bibliográfica, de campo, experimento científico, levantamento de dados, etc.), usando fontes abertas e confiáveis, registrando o processo e comunicando os resultados, tendo em vista os objetivos pretendidos e demais elementos do contexto de produção, como forma de compreender como o conhecimento científico é produzido. Além disso, apropriar-se dos procedimentos e dos gêneros textuais envolvidos na realização de pesquisas.
<b>Multiletramento digital: linguagem hipertextual</b>	Posicionar-se com base em critérios científicos, éticos e estéticos, utilizando dados, fatos e	Proporcionar situações de aprendizagem que promovam o letramento digital,

	evidências para respaldar conclusões, opiniões e argumentos, por meio de afirmações claras, ordenadas, coerentes e compreensíveis, sempre respeitando valores universais como liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.	enfatizando a leitura e a escrita, visando ao reconhecimento da cidadania digital de forma ética e crítica em contextos midiáticos presentes na TDICs.
--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora com base no Caderno 3 – Portfólio de Trilhas de Aprofundamento (SANTA CATARINA, 2021, p. 293-294).

A partir da delimitação dos objetos de conhecimento, o próximo passo foi desenhar um percurso para esse componente. Compreendemos que seria necessário desnaturalizar o modo como se formulam e circulam os textos e os hipertextos que estão organizados em *sites* na internet, desestabilizando sua transparência, literalidade e linearidade. Partindo dessa premissa, definimos que, como atividade final do componente curricular, os estudantes produziram um *site*, fazendo uso da ferramenta *Google Sites*, a qual é gratuita e acessível aos estudantes por meio de suas contas de e-mail.

Conforme Bottentuit Junior e Coutinho (2008), o *Google Sites* surgiu para substituir a ferramenta *Google PageCreator*, criada em 2006, que também tinha como objetivo a criação de *sites* de Internet. Com essa atualização, a ferramenta ganhou novos recursos, como a definição de diferentes tipos de layouts, estruturas e menus, os quais permitem que qualquer pessoa que não tenha conhecimentos de programação consiga produzir um *site*.

A ferramenta *Google Sites* oferece a possibilidade de troca de temas e cores, a inserção de todos os tipos de mídia e arquivos em diferentes formatos, bem como a inserção de páginas e *links*. Essas alternativas permitem ao professor explorar com os estudantes o *Google Sites* como uma ferramenta de criação de hipertextos, textos constituídos por outros textos, páginas que nos levam a outras páginas. Dessa forma, justificamos nossa escolha pela ferramenta

Google Sites, a qual nos possibilitou compreender a formulação e a circulação de textos e hipertextos.

### **Sobre a experiência do hipertexto e da produção de sites**

Apresentamos nesta seção o percurso das aulas do componente curricular “Aprofundamento em Língua Portuguesa”, pertencentes à Trilha de Aprofundamento “Linguagens Tecnológicas para sociedades em rede”, que culminou na reflexão sobre o conceito de hipertexto e na produção de sites, por meio da ferramenta *Google Sites*. A atividade foi desenvolvida no primeiro semestre do ano letivo de 2022, com estudantes da 2ª série do Novo Ensino Médio da Escola de Educação Básica Cordilheira Alta/SC, a qual pertence à 4ª Coordenadoria Regional de Educação da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. No segundo semestre letivo de 2022, o mesmo componente e trilha de aprofundamento foram desenvolvidos em outra turma de 2ª série.

O ponto de partida para o desenvolvimento das atividades foi compreender o modo como os estudantes liam e faziam pesquisas utilizando-se da internet. Nesse sentido, os estudantes foram questionados sobre o modo como acessam à internet, que dispositivos utilizam, o tempo que dedicam, que tipo de conteúdo acessam, quais estratégias utilizam para pesquisa, quais vantagens a internet apresenta para suas pesquisas, bem como sobre as dificuldades que encontram. Ademais, foi questionado como relacionavam os textos que circulam na internet com textos impressos para a constituição de seus estudos.

Dos questionamentos feitos, chamou-nos a atenção o fato de os estudantes utilizarem os sites que apareciam como primeiros resultados ao digitarem o tema/pesquisa na barra de busca do *Google*, como fonte de pesquisa. A partir desses dados, percebemos que os estudantes não tinham conhecimento de outras possibilidades de leitura e buscas de sites, como sites de bancos de dados de pesquisas científicas. Também foi percebida a dificuldade de os estudantes analisarem como se constituem os sites, isto é, quem publicou, quando, como e por que foi publicado daquela forma. Percebemos, pelas falas dos estudantes, que os sites eram tomados como transparentes, ou seja, eram daquela forma porque “a

internet” os fez daquela forma, não existindo um responsável pela autoria, pela escolha do que faz ou não parte de um *site*.

Partindo do diagnóstico, iniciamos um trabalho de observar *sites* que os estudantes acessavam, com um olhar que podemos chamar de analista. A partir disso, chamamos a atenção dos estudantes para o conceito de texto e para o modo como, por meio de vários textos, podemos realizar uma pesquisa sobre um determinado tema. Juntamente com isso, problematizamos o modo como os *sites* se constituem por textos, de diferentes gêneros discursivos, e por *links* que nos levam a outros *links*, ou seja, páginas que nos levam a outras páginas. Esse momento aconteceu por meio de um trabalho coletivo de diálogo entre estudantes e professora, e estudantes entre estudantes, com uso de aparelhos conectados à internet. Nesse momento, também foi apresentada uma lista com outras possibilidades de *sites* de buscas, como uma lista com mais de vinte bibliotecas virtuais.

A partir da exploração de *sites*, é que iniciamos a problematização do conceito de hipertexto. Por meio da leitura de um QR Code, os estudantes puderam acessar dois textos de diferentes *sites* que apresentam o conceito de hipertexto. À primeira vista, a palavra “hipertexto” poderia não ser conhecida pelos estudantes, porém logo conseguiram associar o conceito a texto e à leitura que desenvolvem pela internet. Além disso, dialogamos sobre o modo como o conceito de hipertexto produz efeitos sobre os textos impressos, como o livro didático ou um livro de literatura.

A fim de ampliar a compreensão do conceito e desnaturalizar a leitura e a produção hipertextual, passamos para a etapa de produção dos *sites*. Com os estudantes, enfatizamos o hipertexto como um modo de ler e produzir textos que levam a outros textos, os quais foram selecionados, recortados, ligados e articulados por um sujeito, não sendo os *sites* produções aleatórias, mas constituídos por determinados dizeres que se inscrevem em certas filiações de sentido. Também buscamos tomar como importante aquilo que não constituiu um hipertexto, de modo que muitos outros dizeres não foram contemplados para que se pudesse constituir uma página virtual específica.

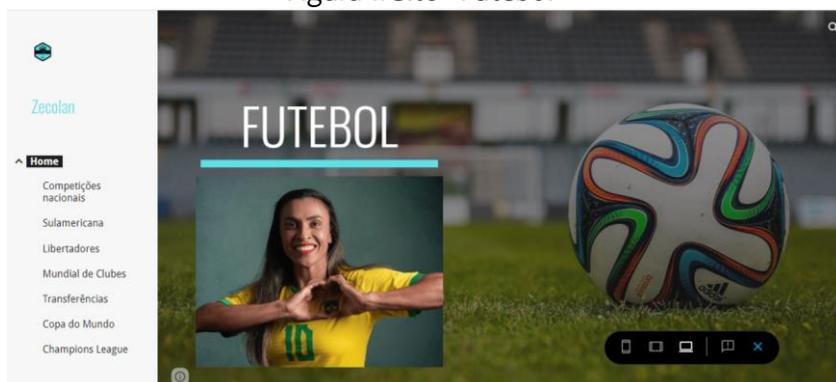
Com a mediação da professora, os estudantes iniciaram suas primeiras incursões na ferramenta Google Sites a fim de conhecê-la.

Os(as) estudantes afirmaram ter sido a primeira vez que experienciavam a possibilidade de produzir um *site*, de modo que se dedicaram a conhecer as possibilidades que a ferramenta oferece para poder desenvolver seus próprios *sites*. Ao mesmo tempo que conheciam a ferramenta, organizavam-se em grupos conforme o interesse e a temática que desejavam.

Para a realização do endereço eletrônico por eles projetado, os estudantes deveriam: i) estabelecer um tema de interesse do grupo e que poderia interessar a outros estudantes da escola; ii) criar o título e o slogan do *site*; iii) pesquisar o tema em diferentes fontes de conhecimento, observando a autoria, a relevância e a veracidade das informações; iv) organizar os textos que constituiriam a página virtual, dando a possibilidade de o leitor navegar por outras páginas; v) ter um espaço dedicado à identificação dos estudantes-autores; vi) escolher imagens, cores, tamanho de letra e fonte; vii) apresentar o sítio eletrônico aos colegas de turma, refletindo sobre os desafios e as aprendizagens durante todo o percurso do semestre no componente curricular. Esse roteiro serviu como instrumento de avaliação do processo de aprendizagem.

Na Figura 1, podemos visualizar a página inicial de um dos *sites* desenvolvidos por um grupo de estudantes que tiveram como interesse comum o “Futebol”.

Figura 1: Site “Futebol”



Fonte: Recorte de *site* produzido por um grupo de estudantes sob orientação da autora.

Na Figura apresentada, conseguimos observar o slogan e a marca do site, produzidos pelos estudantes por meio do uso da ferramenta “Canva”. A marca surgiu a partir de sílabas que constituem o nome dos estudantes. Também podemos perceber os links que levam os navegadores a outras páginas que produzem efeitos sobre o que faz parte do mundo do futebol para os estudantes. Dito isso, é importante compreender a inscrição do sujeito-estudante no dizer, pois no funcionamento da linguagem “[...] o seu sujeito é constituído por gestos de interpretação que concernem sua posição. O sujeito é a interpretação. Fazendo significar, ele significa” (ORLANDI, 2012, p. 22). O sujeito-estudante, pois, inscreve e atualiza dizeres, (re)formula os sentidos para futebol. Por isso, as escolhas das imagens, das cores, dos temas não são transparentes, há a inscrição do sujeito, visto que a formulação é a atualização, a textualização da memória, “[...] a possibilidade mesma da formulação em suas diferentes materialidades” (ORLANDI, 2012, p. 22).

Figura 2: Site Futebol – hipertexto



Fonte: Recorte de site produzido por um grupo de estudantes sob orientação da autora.

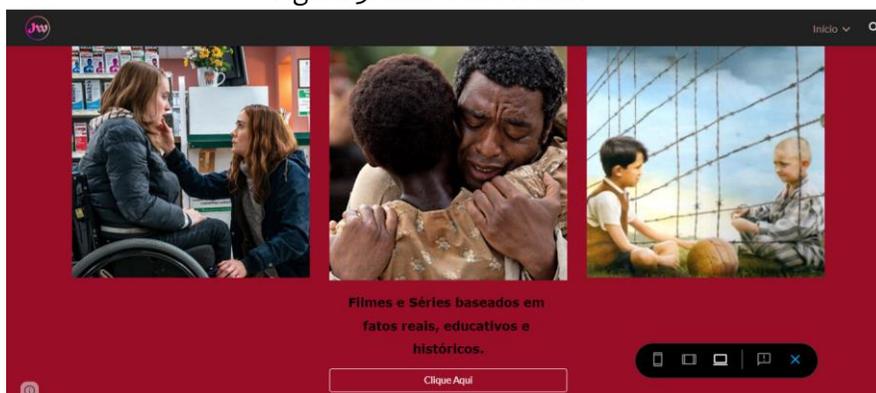
Ao acessar uma das seções, que se constituem por links, podemos observar o modo como os estudantes formularam e produziram um hipertexto, por meio da inserção de dois hiperlinks nas palavras-chave “Copa do Mundo” e “Libertadores”. Os estudantes proporcionaram que o leitor, ao realizar a leitura sobre a

competição “Sul-Americana”, pudesse percorrer outras competições que possuem vínculo com aquela que estavam tendo contato.

Desse gesto, interpretamos que os estudantes conseguiram compreender o que significa formular um hipertexto, o qual permitirá aos leitores diferentes percursos e o letramento digital. Ainda, foi importante a pesquisa do conteúdo a ser apresentado, feita em diferentes tipos de fontes, o que requereu leitura, análise, recorte e síntese.

Temos também outro *site* feito por outro grupo de estudantes, as quais tinham como objetivo produzir um *site* no qual compartilhassem seus filmes e séries favoritos, bem como aqueles que pudessem ser de interesse para estudo, para compreensão de fatos históricos e de fatos reais. Podemos observá-lo na Figura 3.

Figura 3: Site “Just Watch”



Fonte: Recorte de *site* produzido por um grupo de estudantes sob orientação da autora.

Na página encontramos o *link* que possibilita aos navegadores acessarem filmes e séries baseados em fatos reais, históricos e educativos. Essa parte da página encontra-se abaixo das demais seções, nas quais encontramos os filmes e as séries que as estudantes escolheram conforme suas avaliações pessoais, todos foram categorizados por idade. Percebemos que a ordem das seções de filmes, o local em que aparecem no *site*, não é por acaso. Assim, foram escolhas feitas a partir dos interesses dos estudantes, de modo que foi possível demonstrar aos estudantes que o que aparece em

destaque, o que vem antes ou depois, as imagens que são selecionadas, o modo de escrever, textualizados em um site, produzem efeitos de sentidos diferentes.

A partir desses dois sites, de um total de cinco sites produzidos, compreendemos a importância de o estudante estar envolvido em todo o processo, deixando-se levar pelos seus interesses que permitem o desenvolvimento das habilidades propostas a partir de determinados objetos de conhecimento, e do professor mediar tal processo para que o estudante conseguisse compreender o texto e o hipertexto, a importância da internet como um modo de circulação de conhecimento e de metodologia de pesquisa. Além disso, o processo de construção de um site possibilitou desestabilizar a evidência dos sentidos, pois “[...] o texto tem impressas (guarda) as marcas da textualização, que é sujeita a movimento (é móvel) e que permite, em si, um espaço de interpretação (tanto de quem produz como de quem lê)” (ORLANDI, 2012, p. 67).

Nesse sentido, observamos, pelas imagens recortadas dos sites, que há ainda outros objetos do conhecimento que poderíamos desenvolver com os estudantes, a partir das formulações que encontramos nos sites, como a análise linguística, a partir daquilo que se coloca como necessário para aqueles estudantes específicos. Devido ao tempo e aos objetivos, habilidades e objetos de conhecimento definidos, não foi possível contemplar com ênfase outros objetos. Os sites podem servir de subsídio, texto de análise, para atividades futuras no componente Língua Portuguesa, que faz parte da Base Comum Curricular. O professor pode vislumbrar outras questões que colaboram para a aprendizagem dos estudantes, tendo como objeto de análise os textos/sites feitos pelos próprios estudantes.

### **Considerações finais**

Neste trabalho, apresentamos nossa primeira experiência no componente “Aprofundamento em Língua Portuguesa”, o qual faz parte da Trilha de Aprofundamento “Linguagens Tecnológicas para as Sociedades em Redes”, desenvolvida no primeiro semestre letivo do ano de 2022, com estudantes da 2ª série do Novo Ensino Médio, na Escola de Educação Básica Cordilheira Alta, localizada na cidade de

Cordilheira Alta/SC. Para tanto, dentre as possibilidades de trabalho, descritas no “Caderno 3 – Parte Flexível do Currículo: Portfólio de Trilhas de Aprofundamento”, os objetos de conhecimento “Metodologia de pesquisa: a internet como caminho” e “Multiletramento digital: linguagem hipertextual”, bem como suas respectivas habilidades, foram objetos de estudo e de reflexão, tendo como ponto de partida o texto e o hipertexto.

Perscrutando um gesto de leitura hipertextual, os estudantes puderam analisar e produzir *sites*, utilizando como ferramenta tecnológica o *Google Sites*. A atividade permitiu aos estudantes compreender os *sites* como hipertextos, produzidos e constituídos por um gesto de interpretação, por meio do qual também somos coprodutores. Nesse ato, buscamos desnaturalizar os sentidos que constituem uma leitura e escrita hipertextual, de modo que os estudantes conseguiram produzir seus próprios *sites*, que são resultados de seus gestos de interpretação.

Por meio dessa proposta de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa numa perspectiva discursiva, sujeito-professor e sujeito-estudante se constituem num processo de nunca acabar, sempre em formação. Nessa perspectiva, produzimos gestos de interpretação que nos levaram à regularização e à atualização de sentidos mesmos e à constituição de outros sentidos polissêmicos sobre o ensino de Língua Portuguesa no Novo Ensino Médio. Portanto, as possibilidades de práticas pedagógicas com a Língua Portuguesa e com as noções de texto e hipertexto são múltiplas. Nosso percurso didático-pedagógico se constituiu como um dos tantos outros caminhos que podem ser escolhidos para o componente curricular “Aprofundamento em Língua Portuguesa”.

## Referências

[BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista](#); [COUTINHO, Clara Pereira](#). O Google Sites no Processo de Ensino e Aprendizagem: uma experiência no ensino superior. Teias (Rio de Janeiro. Impresso), v. 10, p. 1-12, 2009. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/24060/17029>. Acesso em: 28 out. 2022.

CAZARIN, Ercília Ana. Texto e hipertexto: processos de leitura. In. SCHONS, Carmen Regina; CAZARIN, Ercília Ana (Orgs.) Língua, escola e mídia:

en(tre)laçando teorias, conceitos e metodologias. 2. ed. Passo Fundo. UPF Editora, 2014.

DIAS, Cristiane. Considerações sobre o texto pelo digital. *In.* PFEIFFER, Cláudia; PEREIRA, Juciele. (Orgs.) **Língua, ensino, tecnologia**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes, 2020.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Texto: Formulação e Circulação dos Sentidos**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

PAVEAU, Marie-Anne. **Análise do Discurso Digital: dicionário das formas e das práticas**. Campinas, SP: Pontes, 2021.

PETRI, Verli. Contribuições da análise de discurso para o ensino de línguas: em busca da desconstrução da unidade imaginária. *In.* SCHONS, Carmen Regina; CAZARIN, Ercilia Ana (Orgs.) **Língua, escola e mídia: en(tre)laçando teorias, conceitos e metodologias**. 2. ed. Passo Fundo, RS: UPF Editora, 2014.

SANTA CATARINA. Caderno 3 – Parte Flexível do Currículo: Portfólio de Trilhas de Aprofundamento. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense**. Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis, SC, 2021.

## MULTIMODALIDADE PERVERSA DE ESTETIZAÇÃO DA POLÍTICA EM LENI RIEFENSTAHL: UMA ANÁLISE FÍLMICA A PARTIR DE WALTER BENJAMIN

VENTURA, Lidnei (UDESC)<sup>1</sup>  
TAVARES, Arice Cardoso (FAPOM)<sup>2</sup>

### Introdução

Desde sua exposição pública pela primeira vez com os irmãos Lumière, a obra cinematográfica não tem hesitado em chocar seus espectadores, tanto naquele histórico 28 de dezembro de 1895, quanto hoje. A partir da fusão de múltiplas linguagens e do apelo às mais diversas percepções humanas, o cinema surge na virada para o século XX como uma potente máquina de visão, como bem percebeu Paul Virillio (1994, p. 20), uma versão técnica do “olho de Deus”.

A abordagem do presente trabalho está ancorada em Walter Benjamin, autor seminal nos estudos sobre cinema. A mirada estética de Benjamin está, desde o começo, enraizada no conceito de arte grega que, se por um lado é *téchné* [τέχνη] – e, portanto, ligada à teleologia do fazer humano –, por outro é *aisthitikos* [αἰσθητικός] – ou seja, refere-se ao que é percebido pelas sensações. Esse parece ser também o sentimento de um dos maiores cineastas de todos os tempos, Federico Fellini (2000, p. 79), que em sua autobiografia confessou a paixão por impressionar espectador: “(...) fazendo filmes, só me proponho a seguir esta inclinação natural... inextrincável mistura de sinceridade e de invenção, de vontade de chocar”.

Eis aí uma boa síntese da natureza impressionável do cinema e da linguagem cinematográfica, que não somente informa, como também “cria” a própria realidade, ou pelo menos, a parte da realidade que ser que mostrar, *chocar* e inventar.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Professor da Universidade do Estado de Santa Catarina (UFSC); E-mail: [llventura@gmail.com](mailto:llventura@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Professora e Designer Educacional na Faculdade da Polícia Militar de Santa Catarina (FAPOM); E-mail: [aricetavares@gmail.com](mailto:aricetavares@gmail.com)

A linguagem cinematográfica, como previsto por Walter Benjamin (2014), sempre foi espreitada pelo fascismo, cuja sanha de espetacularização da realidade encontrou nela formas muito singulares de estetização da política, regredindo não somente à consciência das massas, mas reduzindo o cinema ao que Guy Debord (2006) bem conceituou como *sociedade do espetáculo*. Na obra de título homônimo, diz o militante e também cineasta francês: “O espetáculo é expressamente o setor que concentra todo olhar e toda a consciência” (DEBORD, 2006, p. 14).

No conjunto dessas reflexões, este trabalho tem por objetivo explicitar a multimodalidade enunciada na obra fílmica de Leni Riefenstahl, *Triunfo da vontade*, em cujo bojo se encontra a estetização da política com finalidade de propaganda nazista, daí o caráter perverso que evocamos no título do artigo. O estudo está centrado em um dos aspectos mais importantes da linguagem fílmica na modernidade: seu potencial estetizante da política, como utilizado sob o fascismo [nazismo], a exemplo de Riefenstahl, cujos esforços desembocariam inevitavelmente na guerra, como se confirmou historicamente.

Apropriação da técnica cinematográfica pelo nazifascismo, como operado nos filmes de Riefenstahl, era uma das preocupações de Walter Benjamin em um dos seus ensaios mais fascinantes e influentes, *A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica* (doravante, *A obra de arte*), na qual o autor propõe em resposta à estetização da política, a politização da arte. Assim, o interesse do trabalho é compreender a narrativa cinematográfica como potencialidade de construção semiótica da realidade, permitindo a identificação de elementos multimodais estetizantes da vida política na narrativa fílmica de Riefenstahl, podendo-se relacionar toda discussão a elementos da política brasileira contemporânea, ressaltando a atualidade da obra de Benjamin e suas oportunas reflexões sobre a função social do cinema e da arte.

### **A obra de arte cinematográfica a partir da lente de Walter Benjamin**

Quando nos debruçamos sobre a obra cinematográfica, enquanto objeto de estudo, seja do ponto de vista da técnica ou da estética, é sempre importante nos voltarmos a um estudioso seminal

sobre assunto. Como dito anteriormente, nos guiaremos pela acurada análise de Walter Benjamin sobre o cinema, enquanto produto e objeto artístico da sociedade industrial, o que ele chama de “arte na era de sua reprodutibilidade técnica” [1935/1936].

Pensamos ser desnecessário justificar o porquê da escolha teórica, considerando-se a grande reputação adquirida por Benjamin nos círculos intelectuais, principalmente a partir dos anos de 1960, embora sobre o ensaio *A obra de arte o amigo Brecht* tenha dito que: “Penso com terror quão pequeno é o número dos que estão dispostos pelo menos a não mal entender algo assim” (*apud* MARTIN-BARBERO, p. 86). Entretanto, não é demais dizer que a escolha do referencial tem a ver com dois momentos distintos do tempo vivido por Benjamin e que lhe permite ser considerado um crítico de sua época e, ao mesmo tempo, uma testemunha ocular da história, pois a um só tempo percebeu o surgimento do cinema com obra artística e sua transformação numa verdadeira indústria cultural. E como todo observador inserido nas contradições de sua época, percebe-se em Benjamin também as convulsões de um novo modo de vida marcado pelo processo de urbanização acelerada e conseqüente caoticidade da vida no início do século XX nas grandes metrópoles europeias. De modo que essas contradições do crítico “flanador” ora apontam para os benefícios da reprodutibilidade técnica adquirido pela arte na modernidade, ora deixam escapar certo saudosismo quanto à atrofia, para sempre, da “aura” da obra de arte tradicional em meio a sua reprodução seriada.

Para nossa análise, vamos nos servir da segunda versão de *A obra de arte*, de Benjamin, escrita entre 1935/1936, no qual o autor se coloca na perspectiva de quem antevê uma transformação radical na relação das massas com a obra de arte e, também, uma inflexão radical na produção industrial de bens de consumo cultural, solapando de vez a fruição da obra de arte isolada, como obra *ritual* e *sagrada*. Para Benjamin, a reprodução técnica da obra de arte, seja ela pictórica, dramática ou musical, é irremediavelmente profanada pela fotografia, pelo cinema e pelo disco, pois o seu coração é justamente a “autenticidade”, que deve ser avaliada e avalizada por uma série de especialistas que garantirão o “autêntico”, o “único no mundo”, enquanto a reprodução é justamente o seu oposto, sua existência serial.

Benjamin e Adorno olham o cinema sob perspectivas diametralmente opostas. Adorno e Horkheimer, na *Dialética do Esclarecimento* ([1947] 1985), negam o potencial emancipador do cinema, reduzindo-o a mais um mero artefato de domínio da indústria cultural, apontando seu caráter mercadológico e afirmando que “O cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte. A verdade de que não passam de um negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.57). Por sua vez, Walter Benjamin (1994) analisou a questão e concluiu que não apenas o cinema, mas toda possível reprodutibilidade técnica da obra de arte adquire um grande potencial de subversão do “sagrado na arte”, rasurando sua versão elitista e reacionária, ou o que ele chama de “seu lado destrutivo e catártico: a liquidação do valor tradicional do patrimônio da cultura” (1994, p.169). Do seu ponto de vista, pelo fato de a reprodução técnica da arte multiplicar suas possibilidades de divulgação e de ir “ao encontro do espectador”, o cinema se constitui como um poderoso “movimento de massas”, promovendo novos modos de ver o mundo, novas percepções e “inervações humanas” (1994, p.174).

Apesar de não ser objeto de investigação aqui, a comparação entre as visões da arte e da indústria cultural de Adorno e Benjamin, consideramos importante colocar em perspectiva as duas abordagens, dado que são pensadores “catalogados” sob a mesma perspectiva, a Escola de Frankfurt, embora as perspectivas cheguem a conclusões bem diferentes. Para mais informações sobre esse debate, ver Martín-Barbero (2013).

### **O cinema como novo modo de percepção**

Enquanto outros veem na reprodutibilidade da indústria dos meios de comunicação de massa a alienação e a “atrofia da atividade” (MARTIN-BARBERO, 2013, p.74) do espectador, Benjamin enxerga justamente o seu oposto, ou seja, o surgimento de uma nova de percepção, tanto do mundo quanto da arte. Isso porque sua análise histórica lhe permite vislumbrar justamente o que escapara a outros analistas, o fato de que cada época histórica produz, além de

sua tecnologia, também uma percepção do mundo de acordo com as forças produtivas que põe em curso. Sobre isso, aponta:

No interior de grandes períodos históricos, a forma de percepção das coletividades humanas se transforma ao mesmo tempo que seu modo de existência. O modo pelo qual se organiza a percepção humana, o meio em que ela se dá, não é apenas condicionado naturalmente, mas também historicamente. (BENJAMIN, 1994, p.169)

O que Benjamin (1994, p. 170) se propõe fazer, no caso da arte na modernidade, é “mostrar as convulsões sociais que se exprimiram nessas metamorfoses da percepção”. Segundo ele, o que acontece com a reprodutibilidade da obra de arte é justamente uma metamorfose perceptiva, haja vista suas múltiplas e inusitadas aparições, destituindo a sua “aura”, isto é, sua autenticidade, triturando sua auréola mágica, e emancipando a obra de arte “pela primeira vez na história, de sua existência parasitária, destacando-se do ritual” (BENJAMIN, 1994, p. 170).

Ainda segundo o autor, a função sócio-histórica do cinema é provocar novas percepções, novos modos de ver e de sentir, tanto a realidade quanto a arte. Referindo-se ao Panorama do Imperador, em Berlim, que propunha uma relação biunívoca entre os estereoscópios e seus espectadores, resultando numa exposição da imagem em movimento, pré-cinematográfica, diria que essas novas técnicas de reprodução provocavam diferentes formas de percepção na medida em envolvem o espectador com suas imersões e emersões, *chocando* o de diversas formas, assim como o faz a dureza da realidade do mundo. Mas é com o cinema, que reúne as massas em torno de um único aparelho técnico a produzir imagens em movimento, que Benjamin reconhece que é a metamorfose da percepção humana o que está em jogo, que jamais seria a mesma na época da reprodutibilidade técnica da obra de arte, a partir da modernidade. É assim que ele vê a constituição desta nova percepção, que já estava anunciada no movimento Dadaísta, que saiu do Cabaret Voltaire, em Zurique, no começo do século XX, para ganhar o mundo como expressão da contestação da arte clássica:

O dadaísmo colocou de novo em circulação a fórmula básica da percepção onírica, que descreve ao mesmo tempo o lado tátil da

percepção artística: tudo o que é percebido e tem caráter sensível é algo que nos atinge. Com isso, favoreceu a demanda pelo cinema, cujo valor de distração é fundamentalmente de ordem tátil, isto é, baseia-se na mudança de lugares e ângulos, que golpeiam intermitentemente o espectador. O dadaísmo ainda mantinha, por assim dizer, o choque físico embalado no choque moral; o cinema o libertou desse invólucro. Em suas obras mais progressistas, especialmente nos filmes de Chaplin, ele unificou os dois eleitos de choque, num nível mais alto. (BENJAMIN, 1994, p.191).

Distante do pessimismo de alguns analistas, Benjamin vislumbra no cinema a emergência de uma nova receptibilidade ótica, tátil e multissensorial. Como diz Martín-Barbero, com Benjamin estamos diante de um “sentido/sensorium novo da massa: a expressão de um novo modo de sentir” (2013, p.86).

Na próxima seção, explicaremos melhor como a linguagem cinematográfica, a partir de seus elementos constituintes, permite novos modos de sentir, usando como guia interpretativo a análise do filme *Triunfo da vontade*, da cineasta alemã Leni Riefenstahl.

### ***Triunfo da vontade* e multimodalidade perversa na linguagem fílmica estetizante da política**

Realizar análise fílmica não é uma tarefa simples, como dizem Vanoye e Goliot-Lété (1992). As limitações do analista são muitas, dada a complexidade semiótica do objeto fílmico. Dizem os autores de um livro que se tornou referência aos que se aventuram a essa tarefa: “Se a complexidade do objeto-filme de fato conduz à colocação com rigor do problema de sua descrição pela linguagem e do que a ela se integra, sua natureza de pluralidade de códigos proíbe pensar em qualquer ‘reprodução verbal.’”. Daí nosso interesse em pontuar aqui e ali na obra fílmica *Triunfo da vontade*, a pluralidade de códigos semióticos que induzem o espectador a um processo agonístico de estetização da vida e da política, não raramente apelando aos instintos primários e ao que Freud chamou de *estado livre de devaneio*, em *Psicologia das Massas e análise do eu* ([1921], 2011).

Embora a cineasta Leni Riefenstahl, em várias oportunidades, tentasse afastar sua obra cinematográfica da atrocidade do holocausto, reivindicando uma impossível neutralidade artística, seus

filmes colaboraram distintivamente para a construção da grande máquina de propaganda nazista, sobretudo desde a cobertura impecável que realizou do 6º Congresso do Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães, em 1933, que deu origem ao filme *Triunfo da Vontade*. Essa obra representa um marco na história do cinema quanto ao aperfeiçoamento das técnicas de produção cinematográfica, a exemplo de tomadas aéreas, interposição de planos, uso de teleobjetivas e gravação com a câmera em movimento, além de uma justaposição perfeita da trilha sonora, que conduz a recepção do público. Sua tentativa de neutralidade, apelando para a “arte pela arte”, só reafirma aquilo que Benjamin teria criticado no movimento artístico Futurista, ou seja, a estetização da vida e da política pela arte. Aliando-se extemporaneamente ao Manifesto de Marinetti, a narrativa fílmica de Riefenstahl parte do mesmo jargão: “‘Faça-se arte, pereça o mundo’ [*Fiat ars - pereat mundus*]. E o artista é o seu intérprete, aquele que apenas retrata, grava, escreve ou filma essa “impressão”. Entretanto, é uma falácia a evocação tácita de Riefenstahl da *l’art pour l’art*, pois a construção de sua narrativa é uma peça de propaganda aliada e implicada com o nazismo desde o começo; aliás, desde a cobertura do 5º Congresso do Partido Nacionalista, em 1933, que originou o filme *A vitória da fé* [1933], a tendência de estetização da política apenas se aprofundou.

Se observarmos o cartaz de lançamento de *Triunfo da Vontade*, o processo de estetização e transcendentalidade é evocado pela figura imponente da águia que paira sobre a cruz gamada nazista.

Figura 1 – Cartaz de propaganda do filme *Triunfo da Vontade*



Fonte: Disponível em: <https://abcine.org.br/site/o-mito-em-o-triunfo-da-vontade/>

Chevalier (1986) diz que o simbolismo da águia remonta ancestralmente à representação do poder. Não por acaso estava presente no estandarte do Império Romano, permanecendo como símbolo do Sacro Império Romano e, também, do III Reich. A ave “simboliza la potência más elevada, la soberanía, el genio, el heroísmo, y todo estado transcendente.” (CHEVALIER, 1986, p. 63). Ao mesmo tempo, a águia é o pássaro de Zeus e, muitas vezes, na tradição cristã, associada aos anjos e ao próprio Cristo. E o fato de estar pousada sobre a suástica, sugere que o símbolo maior do nazismo se encontra amparada pelas hostes celestes, pronta a restaurar a potência milenar da glória germânica e assegurar a implantação do visionário “império de mil anos” prometidos por Hitler.

Como se pode perceber, um mero símbolo se transforma em estética do poder e a política em categoria estética; nesse contexto, “o estético se transforma no ontológico, na possibilidade de ser ou

não ser” (TÜRCKE, 2004, p. 64). Coordenando e seduzindo as sensações da massa, Leni colabora com a máquina de propaganda nazista, cujo objetivo principal é associar o símbolo estetizado da suástica em um signo de identidade do “ser” e do poder nazista.

Do ponto de vista técnico da arte cinematográfica, a cineasta preferida de Hitler encampa a retórica nazista da arte total que, segundo Goebels, deverá ser *imperativa* e *vinculante* ou *não será nada*. Assim, a cineasta se aproveita da sua formação em dança para levar ao cinema a maior expressividade possível do corpo, ritmado pela ópera wagneriana. Com isso, captura o espectador, que é envolvido em toda sua sensorialidade.

A cena inicial do filme apresenta um balé nas nuvens, onde supostamente habita a águia icônica, encarnada no próprio Führer. Para lembrar, “El águila, capaz de elevarse por encima de las nubes y de mirar fijamente al sol, se considera universalmente como símbolo celeste y solar a la vez, pudiendo los dos aspectos, por otro lado, confundirse.” (CHEVALIER, 1986, p. 60).

Figura 2 – Tomada aérea de Nuremberg



Fonte: Disponível em: <https://abcine.org.br/site/o-mito-em-o-triunfo-da-vontade/>

A tomada aérea de Nuremberg, inovação técnica de Riefenstahl, conduz o espectador sobre as nuvens, onde flutua

embalado pela música de Wagner. Agora, não somente os olhos, mas todo corpo do espectador se vê emaranhado como em uma teia de aranha e, de lá, contempla o céu, de onde provém o Fühler, que paira acima dos mortais. Nesse balé macabro, a cineasta prepara morbidamente a descida do messias em forma de homem, ou melhor, na forma de um deus, que se manifesta na excepcional tomada do voo rasante do avião, cuja sombra parece uma cruz divina [Figura 3] que “abençoa” as ruas de Nuremberg.

Figura 3 – Sobrevoos e projeção do aeroplano nas ruas de Nuremberg



Fonte: Disponível em: <https://abcine.org.br/site/o-mito-em-o-triunfo-da-vontade/>

Sem opção, o espectador cai das nuvens junto com o aeroplano, em plena vertigem.

Tal processo estetização perversa evoca o mito do paraíso perdido, que o messias deve restaurar. Nesse sentido, a tomada dos castelos medievais, imponentes monumentos e repetidas séries de batalhões organizados em colunas romanas passam ao espectador as imagens da força e do poder do outrora grandioso Império Germânico, que o Fühler e seu Terceiro Reich vêm restituir aos alemães ameaçados e fragilizados pela alta inflação, desemprego,

pobreza e falta de lideranças políticas. É dessa forma que o mito do povo puro ariano e escolhido para a salvação da humanidade degenerada encontra-se consigo mesmo na tela do cinema de Riefenstahl.

A multidão extasiada ovaciona seu *Übermensch* (super-homem), degenerando e estetizando até mesmo a metáfora nietzschiana, invertendo-a na medida em que transforma o povo em massa de manobra, legando ao indivíduo invisível a condição não do *além*, mas *aquém* do homem. Em meio às saudações, a multidão ergue seus braços se entregando ao “heil” como quem saúda um deus ao estilo “Ave César”. Leni sabe o quanto essas imagens fazem parte da coleção do inconsciente coletivo alemão e não abre mão delas. Por um lado, evoca a águia romana e seu líder, Júlio César, figura tão importante que emprestou seu nome ao título de imperador em diversos povos, tais como o czar russo (Imperador da Rússia) e, como não poderia deixar de ser, o kaiser alemão (Império Austro-Húngaro e Império Alemão). Por outro, Leni sabe da força mítica contida na saudação do “heil” conservada nos quase mil anos de dominância católica do Sacro Império.

Figura 4 – O povo saudando Hitler



Fonte: Fonte: Disponível em: <https://abcine.org.br/site/o-mito-em-o-triunfo-da-vontade/>

Outros diversos closes nas crianças, representação universal da pureza e da fragilidade humana, passam a mensagem de que

entregam a seu líder messiânico a missão de cuidar de todo povo, mas especialmente dos mais frágeis.

No âmbito dessa rápida análise, não poderíamos deixar de mencionar a noite de Nuremberg iluminada por tochas, em verdadeira procissão. Mais uma vez se evoca o mito do fogo a que tudo regenera, desde a terra, para o cultivo ancestral, à forja das armas, para derrotar o inimigo. Do paganismo à teologia judaico-cristã, o fogo contém a simbologia da restauração. É o fogo do raio do deus nórdico Thor, o fogo ptolomaico da cultura grega que ilumina os homens e o fogo da ira divina que incinera Sodoma e Gomorra, aliviando o mundo de seus pecados, metamorfoseados pela mística nazista nas manifestações do inimigo mortal: judeus, comunistas e bastardos não arianos puros.

Figura 5 – Tochas iluminam a marcha nazista sobre Nuremberg



Fonte: Disponível em: <https://abcine.org.br/site/o-mito-em-o-triunfo-da-vontade/>

Apelando para mitos pagãos e cristãos, a diretora de Hitler reúne os principais elementos que deixam o espectador fascinado e apaixonado, pronto para defender com a vida o seu messias, como ocorreria alguns anos depois, mesmo que para isso fosse preciso exterminar milhões de pessoas.

Com essas poucas cenas, pensamos ter exemplificado o programa de estetização mistificador praticado pela diretora alemã, a partir do culto da personalidade de Hitler. Evidentemente Riefenstahl

não criou o mito do Führer salvador da Grande Germânia, mas foi uma aliada importante na máquina de propaganda nazista, colaborando com a sua inscrição no imaginário do povo alemão, alinhando sua narrativa fílmica ao sistema de propaganda criado por Goebbels.

### Considerações finais

Um dos principais receios de Walter Benjamin era que o cinema caísse nas mãos do fascismo e fosse usado com arma de restituição do aspecto aurífico da arte. Não era sem fundamento tal receio, pois no caso de Riefenstahl, a poderosa “magia” do cinema trouxe de volta a sacralização da arte e sua degeneração em ferramenta de propaganda política. Benjamin conhecia bem o poder fascinador da junção da multimodalidade presente na linguagem cinematográfica, capaz de aguçá-lo e até mesmo criar um novo sensorio, uma nova *aesthesis*.

O final do ensaio *A obra de arte*, atualmente, soa como um lamento, por sabermos que a sociedade moderna se transformou, sob diversos pontos de vista, num depreciativo espetáculo. Assim concluiu Benjamin (2014, p. 123):

A humanidade, que outrora, em Homero, foi um objeto de espetáculo para os deuses olímpicos, tornou-se agora objeto de espetáculo para si mesma. Sua autoalienação atingiu um grau que lhe permite vivenciar sua própria destruição como o gozo estético de primeira ordem. Essa é a situação da estetização da política que o fascismo pratica. O comunismo responde-lhe com a politização da arte.

Retomando a feliz expressão de Paul Virílio (1994), a *máquina de visão* contemporânea tende cada vez mais a provocar a autoalienação com vias de estetização da vida social e da política, a todo momento (re)inventando um messias “salvador” da humanidade, mesmo que seja ele um palhaço ou um mito de barro.

### Referências

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, [1947] 1985.

- BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. Francisco De A. P. Machado. Porto Alegre, RS: Zouk, 2014.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I**. Magia e técnica, arte e política. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CHEVALIER, Jean. **Diccionario de los símbolos**. Barcelona: Editorial Herder, 1986.
- DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: contraponto, 2006.
- FELLINI, Federico. **Fazer um filme**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- FREUD, Sigmund. **Psicologia das massas e análise do eu e outros textos (1920-1923)**. São Paulo: companhia das letras, 2011.
- MARTIN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2013.
- RIEFENSTAHL, Leni. **Triumph des Willens** (Trad. Triunfo da Vontade). Alemanha: Reichsparteitagfilm der L. R. Studio-Film, 1935. (119 min.), son., p/b.
- TÜRCKE, Cristhoph. Sociedade da Sensação: a estetização da luta pela existência. In: ZUIN, Antônio A. S.; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (Orgs.). **Ensaio Frankfurtianos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. **Ensaio sobre a análise fílmica**. São Paulo: Papirus, 1992.
- VIRILIO, Paul. **A máquina de visão**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.

## PROJETO HISTÓRIA & VITIVINICULTURA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE EM MEIO AOS VINHEDOS DO PLANALTO CATARINENSE

FERRI, Gil Karlos (UFSC)<sup>3</sup>

### Introdução

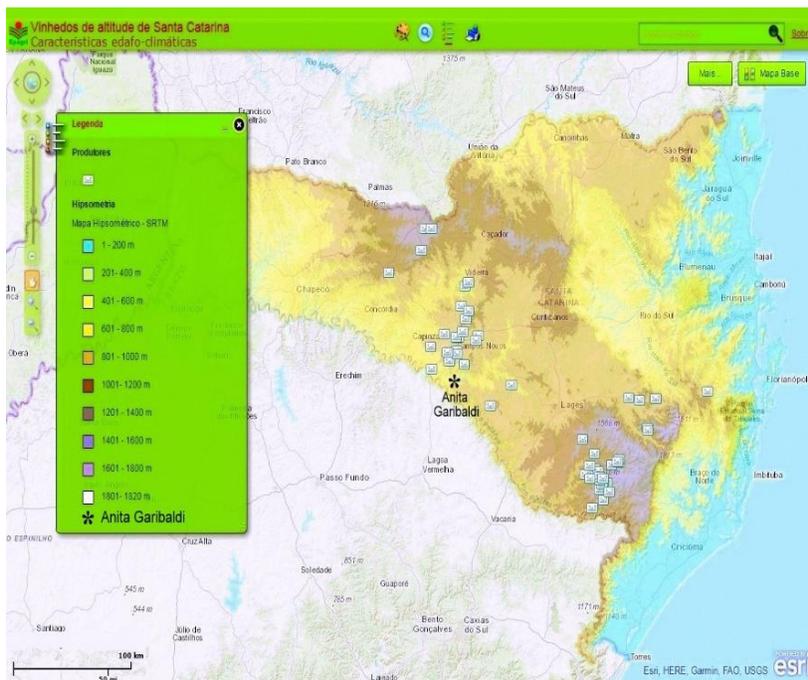
Nas últimas décadas, a região do Planalto Serrano de Santa Catarina vem passando por reconfigurações socioeconômicas e ambientais com a implantação de vinhedos. Diferente das regiões tradicionais, onde a produção da uva se desenvolveu em função da imigração italiana, no Planalto Catarinense a vitivinicultura está baseada em pesquisas científicas, investimento de empreendedores e apoio governamental. Na década de 1990, experimentos da Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina (EPAGRI) e da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) apontaram o potencial edafoclimático do Planalto catarinense para o plantio de vinhedos de variedades europeias (*Vitis vinífera*), entre 900 e 1400 metros de altitude.

A partir destes experimentos, diversos vinhedos e vinícolas foram instalados na região, conquistando reconhecimento nacional e internacional por seus vinhos finos e espumantes, bem como desenvolvendo do enoturismo neste *terroir* em formação (FERRI et al. in NODARI et al., 2022, p. 146).

---

<sup>3</sup> Doutorando no Programa de Pós-Graduação em História Global da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGH/UFSC). E-mail: [gilferri@hotmail.com](mailto:gilferri@hotmail.com)

Figura 01 – Mapa com a localização do município de Anita Garibaldi e das propriedades produtoras de uvas para vinhos finos no Planalto de Santa Catarina. Fonte: EPAGRI. Sistema de Mapas da Vitivinicultura de Altitude de Santa Catarina.



Disponível em: <http://ciram.epagri.sc.gov.br/igalt>. Acesso em: 20 set. 2022.

Enquanto professor-pesquisador, desenvolvendo pesquisas na área de História Ambiental e percebendo o despontar do setor vitivinícola no Planalto catarinense, pude notar a complexidade das interações entre seres humanos, vinhedos e meio ambiente neste espaço. Com base neste *insight* socioambiental, idealizei e coordenei entre 2015 e 2018 o projeto História & Vitivinicultura junto aos alunos da Escola de Educação Básica Padre Antônio Vieira, do município de Anita Garibaldi, Santa Catarina. O projeto consistiu na realização de estudos escolares e saídas a campo nas vinícolas da região, mobilizando estudantes, pesquisadores, empresários e profissionais do setor para promover a construção de conhecimentos sobre

história ambiental, vitivinicultura e desenvolvimento socioeconômico sustentável.

### **Projeto História & Vitivinicultura**

A região do Planalto de Santa Catarina – também conhecida como Serra Catarinense – possui o menor IDH do Estado de Santa Catarina, porém, paradoxalmente, reúne empreendimentos vitivinícolas de alto investimento. Em 2015, notando o potencial do setor vitivinícola para a realização de um projeto inclusivo de estudos e saídas a campo, iniciamos a parceria com profissionais e empresários de algumas vinícolas e instituições de pesquisa em enologia e viticultura para executar o projeto.

O objetivo do projeto foi apresentar aos alunos de uma escola pública as vinícolas do Planalto Serrano de Santa Catarina, através de saídas a campo nas quais articulamos juntos com os empresários e profissionais do setor conhecimentos sobre história ambiental, produção de vinhos e espumantes, desenvolvimento socioeconômico e sustentabilidade. Por meio das saídas a campo, os estudantes puderam mobilizar seus conhecimentos prévios sobre história regional e articulá-los com novos saberes construídos durante a visita guiada nas vinícolas. A iniciativa também se mostrou relevante por ter contribuído para ampliar os conhecimentos, as experiências de vida e as potencialidades de melhoria socioeconômica dos estudantes. Em uma região que há pouco tempo tinha apenas na pecuária e no extrativismo vegetal suas maiores fontes de renda, o projeto se justificou por ter apresentado e problematizado o setor vitivinícola de uma maneira dinâmica e inclusiva.

As saídas a campo representam uma metodologia de ensino dinâmica, através da qual os alunos podem compreender *in situ* diversos temas das disciplinas escolares. Muitos autores e pesquisadores da área da educação contribuíram na busca por alternativas criativas para o processo de mediação dos conteúdos. Para a base teórica do projeto, utilizei os seguintes autores: Jaume Carbonnel, com sua obra *A aventura de inovar: a mudança na escola* (CARBONNEL, 2002); Ana Francisca Moura, com sua tese de doutorado intitulada *Tempo da escola, tempo da vida* (MOURA,

2005); e Jorge Santos Martins, com seu livro *Situações práticas de ensino e aprendizagem significativa* (MARTINS, 2009).

Cada turma de Ensino Fundamental ou Médio envolvida com o projeto passou por três etapas: 1) aulas preparatórias na escola; 2) saída a campo em alguma vinícola da região; 3) e produção do relatório e *feedback* do professor. As turmas que participaram do projeto passaram por um mês de trabalho, sendo este mês dividido em: duas aulas/semanas de estudos na sala; uma aula/semana para a saída a campo, previamente agendada e com documentos de autorizações dos responsáveis devidamente assinados; e uma aula/semana para a elaboração dos relatórios e *feedback* personalizado do professor para cada aluno.

Durante as aulas preparatórias na escola, diversos materiais sobre estudos regionais e enologia foram compartilhados com os estudantes, tais como livretos ilustrados, revistas temáticas sobre enoturismo, *folders* e artigos científicos adaptados para a faixa etária de cada turma. Para a realização da saída a campo, os recursos materiais que foram mobilizados, além do transporte em micro ônibus até as vinícolas (pago pelos pais dos alunos), foram: papel, lápis/caneta e prancheta para as anotações necessárias para elaboração do relatório. O projeto contou com a parceria dos empresários e enólogos da associação Vinho de Altitude Produtores e Associados, que, em cada vinícola visitada, recepcionavam as turmas e ajudavam nas explicações técnicas sobre a produção de vinhos e espumantes, dando mais credibilidade e precisão às informações transmitidas aos alunos.

As saídas a campo nas vinícolas duravam em média três horas, e eram realizadas no turno vespertino. Durante a visita guiada, contextualizamos a produção do vinho através das diferentes sociedades e períodos, bem como trouxemos à tona a história da região onde os empreendimentos estavam inseridos e seus impactos socioeconômicos. Por meio de explicações, observações, perguntas e respostas, os alunos também aprenderam conceitos de economia agrícola e turismo, setores com alto potencial no estado de Santa Catarina. No primeiro momento de cada saída a campo, cerca de 1h30min, realizava-se a visita guiada por todos os setores das vinícolas, com explicações e interações. Após esse momento de construção dos conhecimentos, os alunos eram encaminhados para

um lanche com suco de uva integral, com cardápio e apresentações culturais organizados de acordo com a disponibilidade de cada empreendimento. O momento do lanche servia como confraternização, e era seguido de 1h livre para que pudessem explorar os vinhedos e a vinícola de modo livre, fazendo fotos e aproveitando os espaços e a paisagem. No decorrer do projeto, passamos a denominar essa metodologia interativa de aprendizado de experiência.

Entre os anos de 2015 e 2018, período em que o projeto foi desenvolvido, 16 vinícolas e instituições ligadas à pesquisa e ensino em enologia foram visitadas. Todas as turmas de Ensino Fundamental nas quais lecionei História foram contempladas, mobilizando mais de 330 estudantes. Em cada excursão, alguns professores e profissionais de diversas áreas participaram e puderam compartilhar suas experiências e conhecimentos com os estudantes. As vinícolas e instituições visitadas, algumas mais de uma vez, foram: Vinícola Abreu Garcia (Campo Belo do Sul, SC), Vinícola Villa Francioni (São Joaquim, SC), Estação Experimental da EPAGRI (São Joaquim, SC), Divino Valley (Anita Garibaldi, SC), Vinícola Villaggio Bassetti (São Joaquim, SC), Vinícola Villaggio Grando (Água Doce, SC), Vinícola Thera (Bom Retiro, SC), Curso de Viticultura e Enologia - IFSC (Urupema, SC) e Vinícola Leone di Venezia (São Joaquim, SC). Na tabela abaixo encontra-se a lista completa das saídas a campo realizadas pelo projeto, com informações de data, local, turmas envolvidas, número de alunos e nomes dos professores e profissionais que participaram de cada excursão.

<b>Saídas a campo realizadas pelo projeto História &amp; Vitivinicultura</b>				
	<b>Data</b>	<b>Local</b>	<b>Turma</b>	<b>Participações</b>
01	25 ago. 2015	Vinícola Abreu Garcia Campo Belo do Sul, SC	Mista 19 alunos/as	Leonardo Ferrari (enólogo), Laerson Stank (vereador/Anita Garibaldi), Osni Lopes da Silva (professor) e Franciele de Lima (professora).
02	09 jun. 2016	Vinícola Abreu Garcia Campo Belo do Sul, SC	Mista 21 alunos/as	Dhian Rafael Barbosa Ramos (diretor escolar), Lourdes Fernandes Langer (professora), Aline Gomes Godoy (professora), Nicolle Gomes Godoy (professora)

				e Thaís Soares (jornalista).
03	20 ago. 2016	Vinícola Villa Francioni São Joaquim, SC	Mista 20 alunos/as	Luiz Filipe Farias (enólogo), Lourdes Meneses Gomes (professora), Raquel Sutil (professora), Juliana Menegazzo (professora), Edson de Souza e Henrique Ackele.
04	08 nov. 2016	Vinícola Abreu Garcia Campo Belo do Sul, SC	6º ano II 16 alunos/as	Roberto Viecelli (viticultor), Sirlei Bertuol Dacoregio (professora), Geneci Verela da Silva Gracietti (professora), Leonardo Ferrari (enólogo), Tarcísio Nunes (técnico agrícola), Campolim Mateus Matos do Amaral (cientista rural), Eduarda Amorim (fotógrafa), Henrique Chaves Borges (fotógrafo), Kely Matos (jornalista) e Luiza Gracietti.
05	29 mar. 2017	Divino Valley Anita Garibaldi, SC & Vinícola Abreu Garcia Campo Belo do Sul, SC	7º ano II 26 alunos/as	Samira Peruchi Moretto (Dra./UFFS), Paulo Cassol (Dr./UDESC), Fernando Júnior Ambrosio (empresário), Beatriz Santos Medeiros Matos (EPAGRI), José Antunes de Oliveira (professor), Juarez Mattos (Agência de Desenvolvimento Regional / Lages), Isolete das Graças Ambrosio Dutra (professora), Alexandre Dutra (empresário), Sollange Branco (professora), Leonardo Ferrari (enólogo), Alvaro Souza Rovaris, Claudio Junior Ribeiro, Fábio Pereira (fotógrafo) e Thaís Soares (jornalista).
06	03 maio 2017	Estação Experimental da Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina - EPAGRI São Joaquim, SC	Mista 22 alunos/as	Marcelo Cruz de Liz (gerente da EPAGRI/São Joaquim), Miguel Ângelo de Rocco (engenheiro agrônomo), Maisa Borges de Freitas (fotógrafa) e Roni de Lorenzi (empresário).
07	03 maio 2017	Vinícola Villaggio	Mista 22	José Eduardo Bassetti (empresário), Cristiane Rota

		Bassetti São Joaquim, SC	alunos/as	(enóloga), Maisa Borges de Freitas (fotógrafa), Silvio Silveira Filho (fotógrafo) e Roni de Lorenzi (empresário).
08	13 jun. 2017	Vinícola Abreu Garcia Campo Belo do Sul, SC	6º ano II 21 alunos/as	Vilmar Picinatto Filho (engenheiro florestal), Max Farjallat Raffi (veterinário), Leonardo Ferrari (enólogo), Ligia Milenne Espíndola Canani (professora), Kely Matos (jornalista) e Rubens Godoy (fotógrafo).
09	28 jun. 2017	Vinícola Villaggio Grando Água Doce, SC	Mista 20 alunos/as	Guilherme Grando (empresário), Alana Foresti (enóloga), Junior Villa (cantor), Marlei Terezinha do Amaral (professora), Sirlei Bertuol Dacoregio (professora), Izabel Cristina Gomes (fotógrafa) e Henrique Chaves Borges (fotógrafo).
10	24 out. 2017	Vinícola Abreu Garcia Campo Belo do Sul, SC	6º ano II 20 alunos/as	Julio de Matos Vettori (veterinário), Milton Cesar Coldebella (agrônomo), Gustavo Schindwein da Silva (veterinário), Leonardo Ferrari (enólogo), Maria do Carmo Pereira Machado (professora), Miriam Menegazzo (professora), Marlei Terezinha do Amaral (professora), Izabel Gomes (fotógrafa), Eduarda Amorim (fotógrafa) e Marcelo Manica (fotógrafo).
11	20 mar. 2018	Vinícola Abreu Garcia Campo Belo do Sul, SC	6º ano I 23 alunos/as	Miguel Dutra (Secretário de Educação / Anita Garibaldi), Luciane Gracietti (administradora), Marilei Lourensi Oliveira (professora), Leonardo Ferrari (enólogo), Eduarda Amorim (fotógrafa) Jonathan Bugança de Souza (fotógrafo) e Kaue Coussou.
12	24 abr. 2018	Vinícola Thera Bom Retiro, SC	7º ano III 20 alunos/as	Abner Zeus de Freitas (empresário), Valberto Dirksen (Dr./UFSC), Ivone Tonon (UDESC), Átila Zavarize (enólogo), Maristela Giassi (fotógrafa), Germano Müller (youtuber), Daiana de Oliveira, Gustavo Schuhmacher Müller,

				Beatriz Melo de Andrade (repórter/SBT), Alvaro Souza Rovaris, Tarcísio Nunes (técnico agrícola), João Alberto Duarte (secretário executivo da Agência de Desenvolvimento Regional/Lages), Dhian Rafael Barbosa Ramos (diretor escolar), Silvia Roberta Geherke (CIDASC), Izabel Cristina Gomes (fotógrafa), Maisa Borges de Freitas (fotógrafa), Karina Diaz, Mabel Grassi e Daniel de Miranda (Acústico Vitral).
13	22 maio 2018	Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC Urupema, SC	7º ano I 20 alunos/as	Carolina Pretto Panceri (Dra./IFSC), Mariana de Vasconcellos Dullius (especialista em viticultura), Cristiane Rota (enóloga), Alberto Back (enólogo), Gabriela Zocche Pless (enóloga), Willian Girola (enólogo), Ivanir Rodrigues da Silva (enóloga), Beatriz Rodrigues Santa Rosa (enóloga), Aline Gomes Godoy (professora), Izabel Cristina Gomes, Eduarda Amorim, Maisa Borges de Freitas e Henrique Vieira (fotógrafos).
14	11 jul. 2018	Vinícola Abreu Garcia Campo Belo do Sul, SC	Mista 20 alunos/as	Clovis Cechin (médico), Neusa Schlösser Cechin (professora), Valmor Marghoti Dacoregio (professor), Sirlei Bertuol Dacoregio (professora), Andreia Cyrino de Freitas (professora), Leonardo Ferrari (enólogo), Juliana da Silva (psicóloga), Lucas Canani Ramos (engenheiro civil), Luana Santos e Izabel Cristina Gomes (fotógrafa).
15	14 ago. 2018	Vinícola Leone di Venezia São Joaquim, SC	7º ano II 22 alunos/as	Eduardo Strechar (enólogo), Neiva Stangherlin de Castilhos (professora), Rosemery Vieira Geherke (professora), Silvio Silveira Filho e Maisa Borges de Freitas (fotógrafos).
16	23 out. 2018	Vinícola Villa Francioni	6º ano II e III	Eduarda Demeneck (repórter/NSC TV), Sidney Ribeiro (téc. enologia),

	São Joaquim, SC	24 alunos/as	Silvio Silveira Filho, Eduarda Amorim, Maisa Borges de Freitas e Henrique Vieira (fotógrafos).
--	-----------------	-----------------	--

Após cada visita guiada, os alunos produziam um relatório no qual apresentavam suas observações e aprendizados. Os diagnósticos de aprendizagem dos alunos foram realizados através da avaliação destes relatórios escritos, nos quais os estudantes podiam narrar as experiências e apresentar os novos conceitos apreendidos durante a saída a campo. A avaliação dos relatórios era realizada de modo personalizado, sem atribuição de nota e com comentários individuais do professor para cada aluno. Por meio destes *feedbacks* buscamos apontar os aspectos que poderiam ter sido mais bem desenvolvidos no texto e, principalmente, valorizar os novos conhecimentos adquiridos pelos estudantes.

### Considerações finais

Muitas foram as potencialidades desenvolvidas com os estudantes que participaram do projeto, dentre as quais podemos destacar o aprimoramento dos conteúdos históricos, a valorização da região onde vivem e a conscientização ambiental.

O entusiasmo dos alunos em participar das excursões compensou todo trabalho e investimento na organização do projeto. A aprendizagem tornou-se visível nos comentários que os/as alunos/as faziam durante todo o ano letivo. Na disciplina de História, os alunos puderam lembrar e trazer para o debate em sala os aprendizados construídos durante as excursões, demonstrando a consistência de um saber que não foi imposto, mas sim mediado e produzido coletivamente, através de diálogo e observações *in situ*. Deste modo, podemos observar que a estratégia de um ensino dinâmico e fora do ambiente escolar surtiu resultados imediatos, positivos e perenes.

Ao longo dos quatro anos em que foi desenvolvido, o projeto foi ampliando parcerias e ganhando destaque na imprensa e meios de comunicações nacionais e internacionais, sobretudo em jornais impressos (Folha de São Paulo, 2017, p. 04; Correio Lageano, 2018) e televisionados (Rede Globo, 2018). Em 2018, o projeto participou do

Prêmio Educador Nota 10 e foi indicado ao Prêmio Anísio Teixeira de Educação Básica. Também foi reconhecido, pelo Governo do Estado de Santa Catarina, como principal *case* de inovação no ensino da rede estadual de educação (Diário Catarinense, 2018, p. 17). Entretanto, o maior legado que a iniciativa nos deixou foi a constatação de que a escola pode e deve estar inserida na realidade que a cerca. Assim como as universidades, as escolas possuem potencial para produzir, sistematizar e socializar conhecimentos de acordo com a faixa etária de seus alunos, fomentando parcerias com empresas, instituições e a comunidade em geral.

O projeto História & Vitivinicultura cumpriu sua missão de proporcionar aos jovens conhecimentos, experiências e novos olhares para a região onde vivem. A parceria que articulamos entre a escola e instituições de pesquisa, empresários e profissionais vitivinícolas tornou-se pioneira em seu formato no país, destacando o projeto como um *case* internacional de inovação no ensino e extensão (Bellunesi nel mondo, 2018, p. 10).

Acreditamos que a História seja, por excelência, uma disciplina dinâmica e envolvente; logo, seu ensino escolar precisa estar em sintonia com o que há de mais atrativo e significativo, do ponto de vista pedagógico e cidadão. A realização de saídas a campo é fundamental para ampliar os horizontes do saber através de um *aprendizado de experiência*. O conhecimento extraclasse faz toda a diferença no contexto educacional, contribuindo na formação humana e impulsionando os estudantes a uma postura mais crítica e emancipatória. A estratégia educacional de utilizar saídas a campo para construir conhecimentos sobre História Ambiental e vitivinicultura, apesar de desafiadora, contribuiu para o desenvolvimento de uma cultura de sustentabilidade em toda a região do Planalto catarinense.

Cada microrregião do país, com suas peculiaridades e potencialidades, representa um *locus* privilegiado para que os professores possam desenvolver projetos que possam ir além do ambiente escolar, conectando os alunos a diversos espaços e contextos de inserção social. O professor ou professora que encontrar na prática de saídas a campo uma boa inspiração para seu trabalho, poderá esperar de seus alunos mais do que aprendizados:

vai perceber que o conhecimento pode ser construído através de uma experiência coletiva, dinâmica e inesquecível.

## Agradecimentos

Gostaria de registrar minha gratidão aos pais, alunos/as e professores/as da Escola de Educação Básica Padre Antônio Vieira de Anita Garibaldi (SC), por acreditarem no projeto, e aos empresários e profissionais da associação Vinho de Altitude, por terem dedicado seu tempo para recepcionar os estudantes.

## Referências

CARBONEL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artemed, 2002.

Estudantes de escola da Região Serrana tem aula ao ar livre em projeto especial. **Rede Globo**, 06 nov. 2018. Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/7140460/programa/>>. Acesso em: 20 set. 2022.

FERRI, Gil Karlos; NODARI, Eunice Sueli; NODARI, Rubens Onofre. Novos vinhedos, velhos dilemas: perspectivas socioambientais e variedades Piwi na vitivinicultura do Planalto Catarinense. In: NODARI, Eunice Sueli et al. (orgs). **História ambiental em rede: novos temas e abordagens**. Governador Valadares (MG) / Passo Fundo (RS): UNIVALE / Acervus, 2022. p. 143-156. Disponível em: <<https://www.acervuseditora.com.br/historia-ambiental-em-rede-novos-temas-e-abordagens>>. Acesso em: 20 set. 2022.

Il vino a Santa Catarina: l'antica tradizione veneta insegnata dallo storico Gil Karlos Ferri. **Bellunesi nel Mondo**, ano 53, n. 08. Belluno (Itália), set. 2018. p. 10. Disponível em: <[https://www.bellunesinelmondo.it/wp-content/uploads/2018/08/bnm\\_8\\_settembre\\_2018.pdf](https://www.bellunesinelmondo.it/wp-content/uploads/2018/08/bnm_8_settembre_2018.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2022.

Jovens estudam vinho e agronegócio em SC. **Folha de São Paulo**, ano 97, n. 32.261, São Paulo (SP), 31 jul. 2017. Caderno Mercado / O Brasil que dá certo / Agronegócios, p. 04. Versão online: Sem beber, jovens estudam vinho e agronegócio em SC. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2017/07/1905237-sem-beber-jovens-estudam-vinho-e-agronegocio-em-sc.shtml>>. Acesso em: 20 set. 2022.

Jovens têm oportunidade de aprendizado fora da sala de aula. **Diário Catarinense**, ano 33, n. 11.651. Florianópolis (SC), 16 ago. 2018. Disponível em: <<https://www.nsctotal.com.br/colunistas/eduarda-demeneck/jovens-tem-oportunidade-aprendizado-fora-da-sala-de-aula-em-sao-joaquim>>. Acesso

em: 20 set. 2022.

MARTINS, Jorge Santos. **Situações práticas de ensino e aprendizagem significativa**. Campinas: Editores Associados, 2009.

MOURA, Ana Francisca. **Tempo da escola, tempo da vida**. Universidade do Minho, 2005.

Projeto leva alunos a campo para conhecer a produção em vinícolas da Serra e do Meio-Oeste. **Correio Lageano**, 24 abr. 2018. Disponível em: <<https://clmais.com.br/projeto-leva-alunos-a-campo-para-conhecer-producao-em-vinícolas-da-serra-e-do-meio-oeste/>>. Acesso em: 20 set. 2022.

## EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO HÍBRIDA DECORRENTE DA PANDEMIA

BORGES, Maria José Alves de Araújo (PPGE-PUC-GO)<sup>1</sup>

### Introdução

A educação pode ser entendida como apropriação da cultura humana, e a escola, lugar de produção do conhecimento, deve ser organizada de forma a formar entidades participativas, críticas e criativas (OLIVEIRA; MORAES; DOURADO, 2008) capaz de fazer mudanças na própria vida e na de seus pares (NOVO; MOTA, 2019).

Nesse sentido, a relação entre educação e sociedade é clara, em constantes mudanças. Tendo em vista as mudanças que estão ocorrendo no mundo, destaca-se a pandemia Covid-19 anunciada pela Organização Mundial da Saúde em 11 de março de 2020 (UN NEWS, 2020), que trouxe problemas nas esferas políticas e sociais de todos os países do mundo, bem como na educação (LINS RIBEIRO, 2020).

O fechamento de escolas em todo o mundo afetou milhões de alunos, e o ensino à distância em situações de emergência foi adotado como uma solução temporária para mitigar os efeitos da pandemia na educação. De repente, as escolas foram obrigadas a modificar seus procedimentos de ensino e incorporar métodos de ensino a distância para manter a continuidade do ano letivo (UNICEF, 2020).

Diante disto, este processo de educação a distância contribuiu com o desenvolvimento de novas metodologias e ferramentas para favorecer o processo de ensino e aprendizagem, e isto faz com que esta evolução seja considerada mesmo após a pandemia, tendo em vista que as tecnologias contribuem e facilitam a vida tanto dos estudantes quanto dos educadores. Assim, é possível que mesmo após a pandemia haja ainda a utilização destes métodos para a melhoria da educação no geral.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO); Programa de Pós-Graduação em Educação - Doutorado em Educação, E-mail: [maria.borges@ueg.br](mailto:maria.borges@ueg.br)

O presente trabalho, por meio de uma pesquisa qualitativa com base bibliográfica, tem o objetivo de responder ao questionamento: de que modo ocorrerá a evolução de metodologias e tecnologias ocorridas durante a pandemia de COVID-19 e como ela contribuirá para a hibridação do processo educativo?

Outrossim, esse texto justifica-se pela necessidade tanto dos estudantes e dos profissionais da educação quanto da sociedade em geral compreenderem as mudanças no processo de ensino decorrentes da utilização destas novas metodologias, como estas vem sendo utilizadas, e o quanto se torna necessário a adequação a esta nova realidade.

### **Mudanças na educação decorrente da pandemia**

A pandemia do coronavírus (COVID-19) trouxe um novo significado sem precedentes à educação. O sofrimento causado pela perda de pessoal, distância e isolamento social levou à ruptura dos sistemas de educação regular e presencial. A crise da saúde está trazendo uma revolução do ensino para o ensino presencial, que é a mais forte desde o surgimento das tecnologias de informação e comunicação contemporâneas.

No que diz respeito à educação, a cessação das atividades não significa necessariamente tempo de descanso para professores e alunos. Algumas escolas e universidades, especialmente escolas particulares, decidiram usar ferramentas digitais para transformar atividades presenciais em modelos de educação a distância durante a crise de saúde em curso (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020). No entanto, outras instituições precisaram de algum tempo para se organizar e insistir no ensino por meio de equipamentos técnicos. A suspensão das atividades presenciais se traduziu, na verdade, na suspensão das atividades de ensino em muitas escolas da rede pública brasileira por vários meses.

A pandemia trouxe-nos o desafio de pensar a escola, afastando-nos da sala de aula, e do ambiente que sempre foi o lugar onde se estabelece o intermediário do conhecimento. A função

docente exercida neste espaço a que se habituaram professores, alunos e toda a comunidade escolar já não é um recinto de delimitação para essa função. Como o movimento da sala de aula é marcado por intensas tarefas diárias, o tempo para pensar em outras formas de aula acabará sendo realocado para outros espaços de treinamento. Sempre que falamos em transformação das escolas, precisamos repensar novos modelos, pois a pandemia nos obrigou a mudar.

Os recursos de tecnologia e mídia podem ajudar os professores na prática de ensino. Contudo, o que responde ao sistema de inovação do ensino em sala de aula e ao progresso escolar não são os meios das tecnologias de informação e comunicação, mas a inovação em sala de aula e os fatores dinâmicos são as formas pelas quais ocorre a relação de trabalho entre os professores e o estudante. (PINTO; CARNEIRO, 2019).

O professor personifica sua prática para se adaptar a essa nova forma de ensinar e aprender, que deve levar em consideração a situação no lar, a participação familiar e o distanciamento social da vida (HONORATO; MARCELINO, 2020). A realidade da era da pandemia nos fez enfrentar inúmeros desafios em torno da transformação do processo educacional. Este é um mundo composto por diferentes realidades sociais, culturais e econômicas, as quais estão diretamente relacionadas à realização da educação a distância. Isso também tem impacto no processo de aprendizagem de crianças e adolescentes brasileiros, que muitas vezes são vivenciados de forma desigual.

Deste modo, na maioria dos sistemas de ensino do Brasil, os cursos são realizados remotamente por meio de diferentes plataformas digitais. No entanto, nem todos os alunos podem usar a tecnologia e a Internet para entrar em contato com escolas, professores e continuar aprendendo. Para quem não tem oportunidade, as escolas costumam fornecer materiais impressos, mas devido à situação atual, muitos alunos não podem receber educação dessa forma porque não conseguem transporte e/ou inúmeras desvantagens que os impedem de continuar seus estudos.

Este é um momento diferente, por isso é necessário reformular a relação, nossos professores precisam de apoio porque não foram capacitados para atuar dessa forma e estão muito angustiados diante dessa situação. Como instituições importantes para o desenvolvimento infantil, famílias e escolas precisam se unir para atingir esse objetivo comum, aumentar novas formas de interação e experiência e usar várias situações para aprender e ensinar.

### **Educação híbrida**

Nesse sentido, Nestor Garcia Canclini (2003) determina que o hibridismo é um processo sociocultural em que estruturas ou práticas distintas que existem independentemente se combinam para produzir novas estruturas, objetos e práticas (CANCLINI, 2003), ou seja, devido ao mundo globalizado em que vivemos e o isolamento social, a comunicação entre diferentes culturas e processos está se tornando cada vez mais intensa e as pessoas tendem a usar mais a Internet.

Em um mundo que está passando por mudanças profundas, a educação precisa ser mais flexível, mista, digital, ativa e diversificada. O processo de aprendizagem é múltiplo, contínuo, misto, formal e informal, organizado e aberto, intencional e não intencional. Hoje, são inúmeras as trajetórias de aprendizagem individuais e grupais que competem e interagem com as trajetórias formais de aprendizagem, ao mesmo tempo e em profundidade, e questionam a rigidez dos planos de ensino das instituições de ensino (YAEHASHI et al., 2017).

A educação híbrida está relacionada ao ideal de que professores e alunos possam aprender em diferentes momentos e lugares - assim como um método já utilizado na educação a distância. Para isso, os professores utilizam diversas tecnologias em suas práticas de ensino para dar visibilidade e manter os alunos em contato dentro e fora do espaço escolar (SOUSA, 2018).

Assim, a educação híbrida é uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades de tecnologia da informação e comunicação digital (TDIC). Existem várias sugestões

para combinar essas atividades, mas a essência da estratégia é focar o processo de aprendizagem no aluno, em vez de transmitir as informações tradicionalmente feitas pelo professor. Em linha com esta abordagem, o conteúdo e as instruções para uma disciplina curricular específica não são fornecidos pelo professor da turma. O aluno estuda o material em diversas situações e ambientes, e a aula passa a ser um local de aprendizagem ativa, realizando atividades relacionadas à resolução de problemas ou projetos, discussões, laboratórios, com o apoio do professor e em colaboração com os colegas (BACICH, NETO E MELLO, 2015).

Todas as instituições podem implementar educação mista, seja uma instituição com infraestrutura tecnológica avançada ou a instituição mais necessitada, isso também vale para todos os professores. Em escolas com menos recursos, podemos desenvolver projetos significativos e relevantes para os alunos, nos conectar com a comunidade, usar tecnologias simples, como telefones celulares, e buscar apoio em espaços mais conectados da cidade. Embora ter boa infraestrutura e recursos traga muitas possibilidades de integração presencial e online, muitos professores são capazes de realizar atividades estimulantes em um ambiente tecnológico mínimo. (YAEGASHI et al., 2017).

São muitos os aspectos positivos do ensino híbrido, incluindo maior exposição dos alunos a situações reais de aprendizagem, que podem proporcionar resultados positivos antes mesmo da aula - interação mais ativa no processo cognitivo. Portanto, no ambiente escolar, sejam professores ou colegas, eles irão ser capazes de interagir com as coisas com as quais entram em contato e se posicionar de forma mais crítica. Outro aspecto muito importante é que cada aluno tem seu próprio progresso de aprendizagem e se desenvolve mais ou menos de acordo com os métodos utilizados. Assim, quanto mais oportunidades de aprendizagem e quanto maior o tempo de contato com o objeto de pesquisa, maior a possibilidade de que o conteúdo aprendido seja internalizado (SILVA, 2017).

Para que esse método alcance resultados satisfatórios, ele precisa ser bem planejado e estruturado antes de ser colocado em

prática, para evitar o risco de ensino fraco com objetivos pouco claros. Os professores são obrigados a rastrear metas cuidadosamente, organizar atividades e permitir que os alunos ajam de forma independente, mas nunca perdidos. Todas as atividades precisam ser direcionadas e ter materiais de apoio para atender às necessidades emergentes (SILVA, 2017).

Além disso, no que se refere aos aspectos positivos dos métodos de ensino híbridos, é importante enfatizar o uso da tecnologia, seja por meio de vídeo, pois os alunos podem revisar o conteúdo quantas vezes precisarem, até que realmente entendam; ou por meio da conexão com a Internet, porque os alunos podem obter amplas oportunidades de aprendizagem sem ter que se ater ao conteúdo das instruções do professor. Isso significa que o ritmo pessoal pode ser respeitado, mas o andamento das atividades em sala de aula não será comprometido. O professor é o responsável por mediar a aprendizagem autônoma dos alunos e os objetivos traçados para cada série ou ciclo de ensino (SILVA, 2017).

Nessa perspectiva, o Ensino Híbrido propõe um maior envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, pois garante melhor aproveitamento do tempo do professor e, conseqüentemente, amplia o potencial de suas atividades pedagógicas, pois estarão sempre prontos para intervir de forma eficaz através de um planejamento personalizado e atividades de acompanhamento individualizado. A oferta de vivências educacionais se soma aos aspectos citados anteriormente, que estão relacionados a diferentes formas de aprender e aproximar a realidade escolar do contexto social e do cotidiano dos alunos. A combinação desses fatores pode proporcionar um ambiente propício à implantação de práticas pedagógicas que garantam resultados satisfatórios no processo de ensino e aprendizagem. (SILVA, 2017).

### **Evolução da educação híbrida decorrente da pandemia**

Muitos professores têm uma longa história de uso de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) na sala de aula.

Atividades dinâmicas, criativas, o mundo à sua frente são apenas alguns dos pontos positivos que devem ser mencionados. Alguns que estavam relutantes ainda insistiam no ensino tradicional. Porém, o novo momento exigiu o empenho de todos para o sucesso nesta nova modalidade e neste novo tempo. (HACKENHAAR; GRANDI, 2019).

Considerando o cenário educacional no Brasil, o surgimento e integração das TICs levanta a questão de como fazer a ponte entre o ensino presencial tradicional e o ensino apoiado em recursos técnicos (EaD) para minimizar o impacto dos alunos na migração de uma forma de ensino para outra (BERTHOLDO NETO; 2017).

Tendo em conta as tendências futuras no campo da educação, a mistura entre o ensino presencial e o ensino online, combinando salas de aula tradicionais com conteúdo apoiados por ferramentas técnicas, vai invadir com mais força a vida dos alunos em todo o mundo após a pandemia. Mas este formato requer mais mudanças dos professores do que dos alunos (SOUZA, 2020).

A adoção do método requer uma reorganização do tempo de aula junto com um novo plano pedagógico. O professor também ganha o papel de mentor, capaz de conduzir os alunos a uma atitude crítica, acompanhando os problemas individuais e aventurando-se no que funciona melhor para o aprendizado de cada aluno. E várias plataformas digitais agregam essa relação ensino-aprendizagem (SOUZA, 2020).

Nesse sentido, Nhantumbo (2020) concluiu que não é fácil trabalhar com plataformas online, é preciso disciplina, comprometimento, motivação, criatividade e vontade para implementá-la. Em outra perspectiva, Silva e Sousa (2020) enfatizam o papel da pandemia como ferramenta de avaliação da aprendizagem pela tecnologia, e a demanda por uma educação continuada, sobre conhecimentos técnicos e métodos de utilizá-los como recursos didáticos.

Atualmente, quem não tem acesso à internet e ao computador pode sofrer, mas existem outros caminhos. Os alunos que não têm acesso a essas plataformas ficam em desvantagem sim, mas existem

experiências em algumas partes do mundo com características socioeconômicas semelhantes às do Brasil, onde as aulas eram ministradas na rádio por emissoras estaduais, ou seja, estudo para alunos deste país. De modo geral, se pensarmos que a educação híbrida só pode ser feita por meio da internet banda larga, não há dúvida de que eles estão realmente sofrendo prejuízos para aquelas crianças e jovens que não têm acesso. (SOUZA, 2020).

Valente (2015) destacou que na educação mista, a responsabilidade de aprender passa a ser dos alunos, que devem adotar uma postura mais participativa e de liderança, desenvolver projetos, resolver problemas e criando oportunidades para a construção do próprio conhecimento. Portanto, o professor desempenha o papel de mediador e orientador dos alunos que buscam aprender.

Segundo Berdel (2011), a metodologia ativa baseia-se no desenvolvimento de um processo de aprendizagem em condições reais ou simuladas para resolver problemas causados por necessidades sociais. Dado o aumento do uso de TICs em ambientes de ensino à distância, após a pandemia COVID-19, mais instituições de ensino irão adotar o ensino híbrido. O que precisa ser enfatizado é que nesta expansão de curto prazo da revolução tecnológica, muitas instituições públicas e privadas têm recebido inovações educacionais em setores que têm resistido a essas mudanças; a desigualdade socioeconômica pode aumentar, impedindo muitas pessoas de acessar alta -educação de qualidade, principalmente pela falta de formação de professores. Portanto, o poder público e as organizações da sociedade civil brasileira devem atuar para combater essa distorção.

### **Considerações finais**

Conforme disposto, o ensino híbrido amplia as perspectivas e oportunidades para o alcance de bons resultados porque, além de otimizar os ambientes e recursos de aprendizagem, esta metodologia propõe uma descentralização do processo para que o professor não

seja mais visto como o único responsável pela construção do conhecimento pois propõe uma posição mais autônoma por parte do aprendiz. Assim, a partir da posição de passividade em sala de aula, o aluno passa a assumir a posição de sujeito em sua estrutura intelectual.

Vale destacar que, após a pandemia, é provável que haja uma maior hibridização entre a educação presencial e a distância, pois os professores estarão cada vez mais preparados para se distanciarem, com a possibilidade de novas doenças coletivas no futuro. Essa probabilidade nunca será descartada novamente. Atualmente, a rede educacional suspendeu as aulas presenciais, atingindo milhões de alunos em todo o país. Porém, a educação não pode parar, daí a necessidade de adaptação e superação por parte de professores e alunos, como vimos em algumas das considerações apresentadas neste artigo.

Neste sentido, o presente trabalho cumpriu com o objetivo proposto de demonstrar o quanto as evoluções decorridas durante a pandemia de COVID-19 no processo educacional irão contribuir com o maior processo de hibridização da educação. Contudo, novas pesquisas ainda se fazem necessárias para uma compreensão mais clara de como as escolas irão se adaptar a isso e como ocorrerá o processo de transição.

## Referências

- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan/jun 2011.
- BERTHOLDO NETO, Emílio. **O ensino híbrido: processo de ensino mediado por ferramentas tecnológicas**. Ponto e Vírgula - PUC-SP, n.º. 22, São Paulo, 2017, p. 59- 72.
- CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas**. São Paulo: EDUSP, 2003.
- CRUZ, P.; MONTEIRO, L. (Orgs). **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. São Paulo: Moderna, 2019.
- HACKENHAAR, Andréa de Souza; GRANDI, Deise. **Breves reflexões acerca da educação local durante a pandemia**. In: Desafios da Educação em tempos de pandemia. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

HONORATO, H. G.; MARCELINO, A. C. K. B. A Arte De Ensinar E A Pandemia Covid19: A Visão dos Professores. **REDE – Revista Diálogos em Educação**, v. 1, n. 1, 2020, p. 208-220.

LINS RIBEIRO, G. Medo Global. **Boletim Ciências Sociais: Cientistas Sociais e o Coronavírus**. Boletim Especial, n. 5, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2YsFyoo> Acesso em: 18 de setembro de 2021.

MORAN, José. **Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. Publicado em YAEGASHI, Solange e outros (Orgs)**. Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2017, p.23-35.

NHANTUMBO, T. L. **Capacidade de resposta das instituições educacionais no processo de ensino-aprendizagem face à pandemia de Covid-19: impasses e desafios**. Educamazônia-Educação, Sociedade e Meio Ambiente, v.25, n.2, p.556-571,2020.

NOVO, B. N.; MOTA, A. R. P. **A educação como instrumento de transformação da sociedade**. Boletim Jurídico, Uberaba/MG, a. 31, nº 1638. Disponível em: <https://www.boletimjuridico.com.br/artigos/direito-constitucional/4466/a-educacao-ocoma-instrumento-transformacao-sociedade> Acesso em 15 de setembro de 2021.

OLIVEIRA, J. F.; MORAES, K. N.; DOURADO, L. F. **Organização da educação escolar no Brasil na perspectiva da gestão democrática: sistemas de ensino, órgãos deliberativos e executivos, regime de colaboração, programas, projetos e ações**. Módulo da Sala PGE. Programa escola de Gestores da Educação Básica. Goiás: UFG, 2008.

PINTO, Francisco Ringostar e CARNEIRO Rosalvo Nobre. **O ensino de Geografia no século XXI: Práticas e desafios do/no Ensino Médio**. Revista Geointerações, Assú, v.3, n.2, p.3-22, jul./dez. 2019.

SILVA, D. S. V.; DE SOUSA, F. C. **Direito à educação igualitária e (m) tempos de pandemia: desafios, possibilidades e perspectivas no Brasil**. Revista Jurídica Luso Brasileira, v.6, n.4, p. 961-979,2020.

SILVA, Edsom Rogério. **O Ensino Híbrido no Contexto das Escolas Públicas Brasileiras: Contribuições e Desafios**. Revista Porto das Letras, Vol. 03, Nº 01. 2017.

SOUSA, E. S. de. **Educação híbrida: uma possibilidade de inovação na educação básica**. Cajazeiras, 2018.

SOUZA, Ludmilla. **Ensino Híbrido é tendência para a vida escolar no mundo pós-pandemia**. Agência Brasil, 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/ensino-hibrido-e>

tendencia-para-vida-escolar-no-mundo-pos-pandemia acessado em 19 de setembro de 2020.

UNICEF Covid-19: **Mais de 95% das crianças estão fora da escola na América Latina e no Caribe.** 2020.

VALENTE, José Armando. Prefácio. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: Penso, 2015, p. 13-17.

YAEGASHI, Solange e outros (Orgs). **Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento.** Curitiba: CRV, 2017, p.23-35.

## MULTIMODALIDADE E INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

SIMÕES, Darcilia (UERJ/SELEPROT/UEG)<sup>2</sup>

### Palavras iniciais

É indiscutível a evolução da comunicação digital e o quanto esse fenômeno vem operando mudanças comportamentais em todos os ambientes. Crianças e adultos se vêm tentados a experimentar vivências no mundo cibernético, seja para atender a simples curiosidade seja para otimizar suas atividades domésticas ou profissionais. O surgimento da pandemia acelerou a exploração do trânsito de informações, compras, pesquisas, aulas etc., fazendo da comunicação por meio remoto uma realidade em todos os contextos de participação humana. As aulas online, as consultas médicas por meio digital, as “visitas” pelo WhatsApp tornaram-se rotina, uma vez que, durante um largo período ficamos confinados para evitar a contaminação e a propagação do Covid19. A instalação de um novo modelo de vida mediada pela comunicação digital veio para ficar. Os computadores pessoais, os notebooks, os tabletes, os smartphones, os microfones e as câmeras passaram a incorporar-se ao cotidiano das pessoas, para que pudessem interagir à distância em todas as áreas das atividades humanas.

Mas nem tudo são flores! Tem-se constatado que uma boa parte dos estudantes não conseguiu participar das aulas por meio remoto, e os que delas participaram não vêm demonstrando a evolução esperada quanto ao domínio dos conteúdos. A competência leitora, que é básica para a evolução intelectual na escola e fora dela, não se desenvolveu, e os alunos vêm demonstrando baixíssimo desempenho, quando retornam às aulas presenciais.

Vários fatores impediram o sucesso do ensino online. Desde a falta de equipamentos até a dispersão da atenção, decorrente da participação individualizada sem a presença docente, além da falta de

---

<sup>2</sup> Professora Titular de Língua Portuguesa (ILE-UERJ), docente dos programas de pós-graduação (Letras/UERJ e POSLLI/UEG). Doutora em Letras Vernáculas (UFRJ, 1994). Pós-doutora em Comunicação e Semiótica (PUC-SP, 2007) e Pós-doutora em Linguística (UFC, 2009). Líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) Semiótica, leitura e produção de textos. Contato: [darciliasimoes@gmail.com](mailto:darciliasimoes@gmail.com)

habilidade de alguns quanto ao uso dos meios digitais. Para outros, as aulas por meio remoto assemelharam-se a sessões de jogo, em que os estudantes, na maioria das vezes, ficavam dispersos porque o “jogo-aula” não tem o mesmo sabor de um videogame.

Em contraponto, alunos muito interessados descobriam meios e modos de tirar proveito dessa nova modalidade de ensino e participavam ativamente das aulas, inclusive auxiliando os docentes a resolverem problemas decorrentes de sua inabilidade para lidar com os recursos oferecidos pelas plataformas digitais usadas nas aulas. Assim sendo, alunos e professores partilhavam a experiência no mundo cibernético, e esses novos usuários (os docentes) trocavam experiências produtivas. O aluno, que em geral é um nativo digital, tem domínio dos equipamentos e recursos, por conseguinte, tira maior proveito das aulas, quando se mostra nelas interessado. Esse tipo de aluno conseguiu vencer o período da pandemia, enquanto os demais sofreram com as aulas online, dispersaram-se em função das dificuldades e não se desenvolveram quanto aos conteúdos ministrados.

Segundo Prenski (2001, p. 1), “Nossos alunos mudaram radicalmente. Os alunos de hoje não são os mesmos para os quais nosso sistema educacional foi criado”. Prensky (2001) e Palfrey e Gasser (2011) apontam mudanças de comportamento dos alunos decorrentes de mudanças de valores e atitudes sociais. Para esses estudiosos os denominados **nativos digitais** caracterizam-se pelo uso constante das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) por meio de dispositivos móveis. Para Prenski (2001, p. 1), esses alunos caracterizam-se por nascerem a partir de 1990 e por estarem rodeados pelas TDIC. Então, as salas de aula pós-pandemia apresentam alunos principalmente de dois tipos: **nativos digitais** e **imigrantes digitais**, denominações que se aplicam a todas as pessoas, segundo sua relação com o uso de equipamentos de informação e comunicação digitais. Os nativos digitais (nascidos após 1990) são identificados pelo uso constante das TDIC por meio de dispositivos móveis; o universo digital é parte integrante de suas vidas. Já os imigrantes digitais são aqueles que não têm domínio da comunicação por meios cibernéticos e, por conseguinte, quando alunos, não participam

ativamente das aulas que utilizam as TDIC por total falta de habilidade e consequente falta de interesse.

É preciso reagir! Repensar a prática pedagógica diante das especificidades dos nativos digitais. Fazer algo que venha a propiciar a recuperação dos alunos que saíram prejudicados pelas aulas online durante a pandemia. Para tanto, formulamos a hipótese de que **recursos multimodais** estimulariam **múltiplas inteligências**, pois desenvolveriam competências variadas detectáveis nos vários níveis de análise semiótica (SIMÕES, 2002, 2019). Isto é: o desenvolvimento das competências para a leitura constitui a base de um processo vitorioso de aprendizagem, e o trabalho com foco nas múltiplas inteligências apoiado em recursos multimodais pode ser um caminho produtivo, para que se atinjam os objetivos relativos à aprendizagem da leitura e, conseqüentemente, da produção escrita. Na atualidade, contamos com a **teoria da multimodalidade** (TIM) como excelente suporte para o ensino e a aprendizagem, em especial da leitura com compreensão.

### **A multimodalidade e os recursos multimodais**

A inovação precisa alcançar as salas de aula. Não basta usar projetor multimídia, tablet ou smartphones, a coadjuvância no plano tático deve considerar contribuições científicas, sobretudo as que estudam a cognição. Aqui apresentamos uma breve explanação dos fundamentos da multimodalidade.

Gunther Kress (2011, p. 38) assim define **multimodalidade**:

‘Multimodalidade’ nomeia o campo em que o trabalho semiótico ocorre, um domínio para investigação, uma descrição do espaço e dos recursos que ganham significado de uma forma ou de outra (ver também Jewitt, 2009). Na perspectiva de diferentes teorias e abordagens — psicologia, estudos de mídia, pedagogia, estudos de museu, arqueologia, sociologia de diferentes tipos — constituídos de forma diferente questões de constituição diversa conduzem a distintas ferramentas teóricas e metodológicas, elaboradas para as necessidades de cada caso. Conforme mencionado, a abordagem teórica apresentada aqui é a de uma teoria do significado e comunicação, semiótica social, de modo que as ferramentas desenvolvidas são moldadas por essa teoria. (Tradução nossa)

Segundo o autor (2011, p. 32), a comunicação é um trabalho sociossemiótico, e esse trabalho transforma as coisas: as ferramentas, o operador e cada coisa com que se opera. Isso não é uma exceção: é um trabalho no domínio do social. Mudanças produzidas pelo trabalho sociossemiótico são significativas. O significado é produzido na comunicação, qualquer que seja sua forma.

**A comunicação é multimodal** e pode se realizar pela fala, por comentários, como instrução ou solicitação; pelo olhar, pelas ações — orientando o uso de um instrumento, pegando um instrumento; pelo toque. Em todos os momentos a comunicação é uma resposta a uma **prontidão** (nível de desenvolvimento a partir do qual se é capaz de aprender algo). Por exemplo: um olhar pode ensejar um comentário, que leva a uma ação; olhando para uma tela, um cirurgião pode se orientar na realização de determinado procedimento, assim como na utilização de certo instrumento. Isso acontece em qualquer área da ação humana.

A comunicação acontece quando a atenção de um participante ganha foco sobre algum aspecto da comunicação. Independentemente da forma utilizada, de qual gesto, as pessoas se comunicam, e a prontidão é um sinal que pode orientar uma ação. Para que haja prontidão, é preciso haver ensinamento, treinamento, na vivência de **práticas sociossemióticas**.

O evento sociossemiótico, em princípio, pode ser enquadrado pelo menos de duas maneiras: de uma perspectiva clínica (que diagnóstica e produz ação), ou de uma perspectiva pedagógica (que orienta uma ação ou prática). Se o processo se desenrola pedagogicamente, como ensino e aprendizagem, o docente e o aprendente entram em cena.

Como acontece o ensinamento? Como ocorre a aprendizagem?

Na perspectiva do estudante, qualquer evento deve ser considerado significativo e pode implicar uma ação-resposta. Para tanto, a qualquer momento, qualquer aspecto do complexo conjunto dinâmico de comunicação pode ser significativo para o aprendente, de modo que ele deve estar constante e inteiramente atento a pistas potencialmente significativas, as quais funcionarão como estímulo potencial (ou inicial) (cf. GUNTHER KRESS, 2001, p. 32-53)

Todavia, a conduta esperada do estudante precisa de prévia orientação docente sobre: (a) qualquer objeto (físico ou imaginado) poder se tornar um signo a partir de sua participação em um processo comunicativo; (b) a variedade de signos potenciais constitui a multimodalidade; (c) a presença de valor comunicativo em qualquer sinal (signo) físico ou mental observado; (d) as possibilidades de interpretação dos signos em função de sua contextualização; (e) a potencial participação de um mesmo signo em contextos distintos, ou mesmo contrários e (f) a qualidade da atenção dedicada à leitura e compreensão do signo.

Assim sendo, a consideração da comunicação multimodal implica o trabalho com signos de distinta natureza, o que, por sua vez, demanda orientações técnico-pedagógicas específicas. Exemplificando: (a) a interpretação de um signo imagético (desenho, pintura, figuras em geral); (b) a leitura e compreensão de um signo linguístico, matemático, da física, da biologia, da geometria, da álgebra etc.; (c) o entendimento de uma comunicação por signos de mais de uma natureza a exemplo das histórias em quadrinho, das tirinhas, das charges, dos cartuns etc. Observe-se que a leitura com compreensão desse universo de signos carece de orientações específicas, que devem mobilizar processos inteligentes diversificados; logo, para instrumentalizar esse trabalho, importa conhecer um pouco das múltiplas inteligências de que o ser humano é dotado.

Segundo instruções de Gunther Kress, de uma teoria linguística para uma teoria social-semiótica multimodal do significado e da comunicação, iniciamos por definir **multimodalidade** como um termo que nomeia tanto um campo de trabalho quanto um domínio a ser teorizado. A multimodalidade define ações sociosemióticas que se interessam pelo **significado** em todas as suas formas, entendendo que o significado surge em ambientes sociais, em interações sociais. Nessa teoria, o social é gerador de significado, de processos e formas semióticos, por isso a teoria da multimodalidade é uma **sociosemiótica**. Sua unidade é o signo que, por manifestar-se em diferentes modos, deve ser considerado como um **signo complexo**. Em outras palavras, **o signo multimodal é um signo complexo**. Isto é: comparando-se o signo linguístico (do texto verbal) com os signos que se combinam, por exemplo, em uma história em quadrinhos

(HQ), serão identificados signos verbais e não verbais: palavras, frases e figuras, posições, eventualmente cores, onde tudo tem significado. Isso demanda ações interpretativas que precisam ser pré-orientadas.

A **multimodalidade** é um processo de expressão que envolve combinações de fala, gestos, texto, processamento de imagem, mas não só. Contém sempre duas ou mais modalidades de comunicação. Os textos multimodais são os chamados **textos complexos**, porque trazem, em si, signos de mais de uma natureza. São, assim, construções híbridas que merecem tratamento especial, embora não sejam estranhas ao estudante contemporâneo (nativos digital) que convive diuturnamente com os aparatos de comunicação digital.

Os **recursos multimodais** — objetos (que, em última análise, são textos) produzidos em variadas linguagens e meios — ganham cada vez mais relevância. Charges, memes, tirinhas, histórias em quadrinho (HQ), vídeos e áudios estão disponíveis ao internauta e podem funcionar como excelentes recursos didáticos, desde que usados com parcimônia e adequação. Há um sem-número de publicações importantes sobre multimodalidade que podem auxiliar os docentes no conhecimento e consequente exploração desses recursos. Gunther Kress e Stephen Van Leeuwen (1996, 2001 e 2010) elaboraram relevantes pesquisas sobre o tema *multimodalidade e design visual*. Tais aportes teóricos devem ser incorporados à formação docente, para que se torne possível operar com habilidade nos novos ambientes sociosemióticos.

Para concluir parcialmente a atuação da multimodalidade e entender que a comunicação social precisa de meios para se realizar, apresentamos a seguir, algumas definições de mídia, para que se possa perceber a relevância dos novos modelos de comunicação a serem explorados na prática pedagógica.

A mídia (ou *mass media* / mídia de massa) refere-se a todas as formas de comunicação escrita disponível ao público, como jornais, revistas e livros e demais formas de comunicação transmitida, como rádio, televisão, cinema e Internet. Hoje, incluem-se nos veículos transmissores, a nova geração de smartphones. Disso tudo resulta uma profusão de signos em circulação por meios e modos diversificados, o que exige domínio da multimodalidade. (cf. MOORE, 2001, p. 194). A **mídia** é (cf. MOORE 2001, p. 195):

- uma janela no mundo
- um link interativo
- um provedor de informação
- um filtro, que escolhe o que o público pode ver
- um intérprete, que dá sentido ao mundo para o público
- um espelho onde o espectador observa a sociedade e configura seu lugar social
- um controlador, que socializa o espectador (ou as plateias) para compreender o que é a norma e o que é o desvio na sociedade. Essas definições podem representar a importância da mídia na sociedade contemporânea. Logo, não é possível não considerar sua relevância nos processos de aprendizagem da leitura e da interpretação dos signos. Afinal, a mídia é um signo.

Kress e Van Leeuwen (2001, p. 111) reiteram que vêm tentando mostrar que o significado se constrói de diferentes maneiras, sempre, nos muito diferentes modos e meios que estão copresentes no conjunto da comunicação. Na tentativa de demonstrar as características desses conjuntos multimodais, eles têm esboçado uma teoria multimodal da comunicação que concentra duas coisas: (1) os recursos semióticos de comunicação, os modos e os meios usados; e (2) as práticas comunicativas em que esses recursos são usados. Essas práticas comunicativas se dão em multicamadas e incluem, pelo menos, práticas discursivas, práticas de produção e práticas de interpretação, enquanto elas podem também incluir práticas de design e/ou práticas de distribuição. O ponto chave é que o significado é construído não apenas com a multiplicidade de fontes semióticas, na multiplicidade de modos e meios, mas também em diferentes lugares dentro de cada um daqueles.

A teoria da multimodalidade reconfigura os ambientes de comunicação, em especial a sala de aula, uma vez que, atualmente, ensinar a ler e escrever conta com a presença dos sistemas de comunicação eletrônica, os quais interferem no modo de organizar a informação e, de certa forma, reconfiguram a linguagem (cf. POSTER, 2000).

Eis um pequeno exemplo de análise multimodal:



Essa tirinha de autoria de Quino, contém quatro enunciados (textos verbais). Três são da Mafalda: 1) Oi! — 2) Como você é pequenininha! — 3) Qual é o seu nome? E apenas um da outra personagem: -Liberdade. Observe-se que a comunicação se realiza também por meio das imagens (texto não verbal): a proporção entre Mafalda e a outra menininha; a expressão facial das personagens (boca aberta: espanto e boca fechada: perplexidade; a posição — uma personagem de frente para a outra — indica a relação de atenção que as duas meninas destinam uma à outra, e a igualdade no vestuário (ambas estão de biquini) enquadra as duas personagens em uma situação de relativa igualdade. Convém lembrar que a igualdade nesse caso se resumiu ao uso de uma determinada peça de vestuário. Contudo, não se pode ignorar que, quando se pensa em igualdade, vêm à baila a questão dos direitos e liberdades fundamentais, a saber:

**Art. 5º** Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (...) (cf. Art 5º da Constituição Federal de 1988)

Voltando ao foco na análise, embora em preto e branco (P/B), a comunicação dessa tirinha é eficiente, pois permite ao leitor perceber

<sup>3</sup> In <https://tribunadejundiai.com.br/entretenimento/acontece-entretenimento/12-tirinhas-de-mafalda-sobre-a-visao-critica-de-quino-seu-criador/>

que a comunicação não se restringe às formas verbais e que as imagens (mesmo em P/B) oferecem uma comunicação rápida e eficiente.

Poderíamos apresentar vários outros exemplos de análise, todavia não é esse o escopo do presente texto.

Passaremos então para a apresentação das múltiplas inteligências, teoria que consideramos relevante para a reorganização e ressignificação das salas de aula pós-pandemia.

### **Inteligências múltiplas, multimodalidade e ensino da leitura**

Todo esse preâmbulo teórico se nos mostrou necessário para que pudéssemos abordar o cerne desse capítulo: prática pedagógica no ensino da leitura com apoio nas múltiplas inteligências e na teoria da multimodalidade.

Como já dissemos anteriormente, é preciso reagir. E uma reação indispensável é compreender que o mundo contemporâneo se transforma em alta velocidade, e que o alunado de hoje não é mais passivo. Além de ativo, uma boa parte dos alunos (tanto os nativos digitais quanto os imigrantes) vem para a sala de aula inebriada (ou assustada!) pelas vivências no mundo digital, portanto, o ambiente pedagógico também precisa ser remodelado. Não basta lançar mão de equipamentos multimídia, é indispensável promover atividades por meio das quais sejam praticadas novas técnicas de enfrentamento de uma comunicação multimodal que, quando bem utilizada, será um forte coadjuvante do processo de aprendizagem.

As técnicas de leitura da imagem têm início na alfabetização quando o aluno entra em contato com o mundo da escrita. Entretanto, contemporaneamente, as crianças começam a manipular smartphones e tablets antes de completarem um ano de vida. Logo, sua curiosidade ante esse novo modelo de interação é despertado muito cedo e deve ser aproveitado nas práticas pedagógicas.

Interagir com imagens sofreu uma significativa evolução. Atualmente as imagens não são mais manipuladas exclusivamente por artistas, mas desempenham funções sociais. “Assim, distancia-se das obras de arte, dos museus e do cinema para focalizar sua atenção na experiência cotidiana” (SARDELICH, 2006, p. 462). Essa nova modalidade de interação com a imagem é denominada por alguns

autores como **cultura visual**, que representa os sistemas necessários para estudar e entender o mundo contemporâneo, cada vez mais influenciado e construído através das imagens. Segundo Freedman (2002) “a cultura é a forma de viver e a cultura visual dá forma ao nosso mundo, ao mesmo tempo em que é nossa forma de olhar o mundo” (apud SARDELICH, 2006, p. 463)

Vamos às palavras de Freedman (2003):

As artes visuais agora se sobrepõem tanto à vida social que o currículo deve ser considerado dentro do reino mais amplo da cultura visual, se não for por nenhuma outra razão do que contextualizar e ajudar a dar sentido às artes visuais. (p. 15)

(...) a ênfase educacional de conteúdos como a figura, paisagem, ou natureza morta, é ensinada como formal e técnica. As interpretações e conexões entre esses e outros artefatos – as ideias entre os objetos de arte, que muitas vezes são suas razões de ser – são muitas vezes perdidas. (p.18)

O sistema de crenças no qual essa visão se baseia foi estabelecido antes que um projeto de cenário de filme pudesse ser criado em sua totalidade dentro de uma máquina de computação, antes que o primeiro videoclipe fosse exibido em MTV, antes que uma fotografia manipulada pudesse ser enviada para todo o mundo em um instante, e antes da exibição de figurinos, cenografias e storyboards de Star Wars nos principais museus de arte. Essa visão foi consistente com a ideia de que enquanto as belas artes eram a verdade e tornavam a vida particularmente aguda, a cultura popular afastou os alunos da vida real e embotaram seus sentidos e imaginação. (p. 20)

Freedman (2002, 2003) mostra que nossas identidades se refletem e se definem nas maneiras como nos representamos visualmente, no que vestimos, no que assistimos na televisão etc. Para a autora de *Cultura Visual e Identidade* (publicado pela Fundação Carlos Chagas), as práticas educativas com a cultura visual podem incluir tanto a discussão sobre um videogame quanto modificações possíveis no meio imediato, como, por exemplo, a decoração da sala de aula.

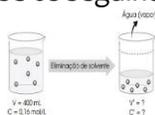
Ainda segundo Freedman (2003), a cultura é a forma de viver, e a cultura visual dá forma ao nosso mundo, ao mesmo tempo em que organiza nossa forma de olhar o mundo. Destarte, os textos multimodais que povoam os processos de comunicação, ou processos sociosemióticos, não só precisam ser analisados, como

também treinadas e desenvolvidas as técnicas de enfrentamento da profusão de signos que se nos apresentam.

Observem-se os seguintes modelos de textos:

Resolva a equação Fracionária:

$$c) \frac{3}{2} - \frac{x+2}{3x} = -\frac{11}{6x}$$



**Operação  
matemática<sup>4</sup>**

**Diluição de  
soluções<sup>5</sup>**



**Morfologia  
vegetal<sup>6</sup>**



**Biomas  
brasileiros<sup>7</sup>**

Selecionamos exemplos de textos de diferentes disciplinas para tentar demonstrar que o desenvolvimento de técnicas de leitura multimodal é indispensável à operação com todas as áreas de interesse. Independentemente dos códigos utilizados e das ilustrações, o aluno precisa aprender a ler esses textos complexos que ilustram seus estudos.

As diferentes linguagens excitam áreas diferentes do cérebro humano, por consequência, estimulam a ação de inteligências específicas para a compreensão e interpretação de um texto (qualquer linguagem ou código gera textos).

Vejam-se as áreas do cérebro e a localização das respectivas inteligências imanentes ao ser humano.

<sup>4</sup> In <https://profes.com.br/tira-duvidas/quimica/diluicao-de-solucoes/>

<sup>5</sup> In <https://www.todoestudo.com.br/biologia/morfologia-vegetal-externa>

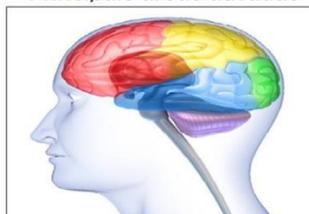
<sup>6</sup> In <https://www.todoestudo.com.br/biologia/morfologia-vegetal-externa>

<sup>7</sup> In <https://www.unicamp.br/fea/ortega/Agricultura-Brasil/>

## Inteligências Múltiplas no Cérebro

Principais áreas ativadas

<b>Cinestésico-corporal</b>	  
<b>Lógico-matemática</b>	 
<b>Linguística</b>	 
<b>Intrapessoal</b>	  
<b>Interpessoal</b>	  
<b>Naturalista</b>	 
<b>Espacial</b>	  
<b>Musical</b>	



Adaptação do livro: ARMSTRONG, Thomas. *Inteligências Múltiplas na Sala de Aula*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Fonte: Adaptação feita pelo site Meu Cérebro, do livro de Armstrong (2001).<sup>8</sup>

Para Gardner (1994, p. 45), “não há e jamais haverá uma lista única, irrefutável e universalmente aceita de inteligências humanas.” Para definir inteligência, esse autor afirma que

uma competência intelectual deve apresentar um conjunto de habilidades de resolução de problemas — capacitando o indivíduo a resolver problemas ou dificuldades genuínos que ele encontra e, quando adequado a criar um produto eficaz — deve também apresentar o potencial para encontrar ou criar problemas — por meio disso propiciando o lastro para a aquisição de conhecimento novo (GARDNER, 1994, p. 46).

A **teoria das inteligências múltiplas (TIM)** “abre as portas para uma ampla variedade de estratégias de ensino que podem ser facilmente implementadas na sala de aula” (ARMSTRONG, 2001, p. 73). A TIM oferece aos professores uma oportunidade de desenvolver estratégias de ensino inovadoras. Essa teoria alerta para o fato de que não existe um conjunto de estratégias de ensino que funciona melhor para todos os alunos, sempre. Os alunos são indivíduos, têm características particulares, ademais, focalizando os nativos e imigrantes digitais, as peculiaridades se acentuam. Cada indivíduo apresentará inclinações diferentes nas oito inteligências, logo, qualquer estratégia específica provavelmente será muito bem-sucedida com um grupo de alunos, o que pode não ocorrer com outro grupo. Armstrong também chama a atenção para a organização da sala de aula. É conveniente movimentar a decoração da sala de modo a ajustar-se às atividades propostas, oferecendo

<sup>8</sup> Disponível em: <http://meucerebro.com/inteligencias-multiplas-como-aprender-melhor/>. Acesso em: 08 jan. 2016.

maior conforto aos estudantes, e podendo aparentar maior liberdade de movimento e de ação. Para o desenvolvimento de cada inteligência, cumpre organizar atividades específicas que privilegiem a inteligência em foco.

A mobilização de uma inteligência é, a princípio, inconsciente (o cérebro responde a um estímulo e aciona a área específica a reagir), todavia, a partir do conhecimento da existência das múltiplas inteligências, o indivíduo pode passar a ativar, conscientemente, essa ou aquela área do cérebro na produção de uma resolução de problema, ou mesmo na criação de uma dificuldade a ser enfrentada por terceiros (a exemplo da formulação de atividades didáticas para aquisição ou desenvolvimento de determinadas competências).

Cumpre esclarecer que cada inteligência opera de acordo com seus próprios procedimentos e possui suas próprias bases biológicas (GARDNER, 1994, p. 51). Portanto, um processo inteligente deverá ser o quanto mais possível consciente, planejado. Embora a divisão e classificação das inteligências seja um processo ficcional, o objetivo dessa teoria é auxiliar na compreensão das funções cerebrais, de modo que se torne possível desenvolver atividades que estimulem a ativação de cada uma das inteligências segundo a necessidade da solução de um problema.

Discutindo o modelo de escola predominante, Tina Blythe (In GARDNER, 1995, p. 73), focaliza “o fracasso da educação tipo fábrica estabelecido em que todos os alunos seguem o mesmo currículo da mesma maneira, como numa linha de montagem, e os professores são parte da engrenagem num maciço aparato burocrático.” Assim como Armstrong propôs uma organização ecológica da sala de aula (ARMSTRONG, 2001, p. 93), Blythe critica o antigo modelo em que havia uma expectativa de desempenho coletivo uniforme, ante um cenário também uniformizado de que, a contra senso, participam indivíduos, seres distintos por natureza, portanto com interesses, capacidades e competências diferenciados, requerendo assim um processo de ensino que possa atender, mesmo de modo geral, as particularidades da classe, viabilizando assim a participação de todos os alunos, independentemente de suas características.

Armstrong oferece exemplos de trabalho com as oito inteligências, e a seguir, apresentamos um dos quadros presentes no seu livro *Inteligências múltiplas na sala de aula*.

Atividade/Avaliação	Linguística	Lógica-matemática	Espacial	Musical	Corporal/cinestésica	Interpessoal	Intrapessoal	Naturalista
<b>Linguística</b>	Leia um livro, depois escreva uma resposta	Examine um gráfico estatístico, depois escreva uma resposta	Veja um filme, depois escreva uma resposta	Ouçá uma música depois escreva uma resposta	Faça uma pesquisa de campo, depois escreva uma resposta	Jogue um jogo coletivo, depois escreva uma resposta	Pense sobre uma experiência pessoal, depois escreva uma resposta	Observe a natureza, depois escreva uma resposta
<b>Lógica-matemática</b>	Leia um livro, depois desenvolva uma hipótese	Examine um gráfico estatístico, depois desenvolva uma hipótese	Veja um filme, depois desenvolva uma hipótese	Ouçá uma música, depois desenvolva uma hipótese	Faça uma pesquisa de campo, depois desenvolva uma hipótese	Jogue um jogo coletivo, depois desenvolva uma hipótese	Pense sobre uma experiência pessoal, depois desenvolva uma hipótese	Observe a natureza, depois, desenvolva uma hipótese
<b>Espacial</b>	Leia um livro, depois faça um desenho	Examine um gráfico estatístico, depois faça um desenho	Veja um filme, depois faça um desenho	Ouçá uma música, depois faça um desenho	Faça uma pesquisa de campo, depois faça um desenho	Jogue um jogo coletivo, depois faça um desenho	Pense sobre uma experiência pessoal, depois faça um desenho	Observe a natureza, depois faça um desenho
<b>Corporal/cinestésica</b>	Leia um livro, depois construa	Examine um gráfico	Veja um filme, depois	Ouçá uma música,	Faça uma pesquisa de campo, depois	Jogue um jogo coletivo	Pense sobre uma experi	Observe a natureza,

	um modelo	estatístico, depois construa um modelo	s construa um modelo	depois construa um modelo	construa um modelo	vo, depois construa um modelo	ênncia pessoal, depois construa um modelo	depois construa um modelo
<b>Musical</b>	Leia um livro, depois crie uma canção	Examine um gráfico estatístico, depois crie uma canção	Veja um filme, depois crie uma canção	Ouçã uma música, depois crie uma canção	Faça uma pesquisa de campo, depois crie uma canção	Jogue um jogo coletivo, depois crie uma canção	Pense sobre uma experiência pessoal, depois crie uma canção	Observe a natureza, depois crie uma canção
<b>Interpessoal</b>	Leia um livro, depois compartilhe com um amigo	Examine um gráfico estatístico, depois compartilhe com um amigo	Veja um filme, depois compartilhe com um amigo	Ouçã uma música, depois compartilhe com um amigo	Faça uma pesquisa de campo, depois compartilhe com um amigo	Jogue um jogo coletivo, depois compartilhe com um amigo	Pense sobre uma experiência pessoal, depois compartilhe com um amigo	Observe a natureza, depois compartilhe com um amigo
<b>Intrapessoal</b>	Leia um livro, depois planeje sua própria resposta	Examine um gráfico estatístico, depois planeje e sua própria resposta	Veja um filme, depois planeje e sua própria resposta	Ouçã uma música, depois planeje e sua própria resposta	Faça uma pesquisa de campo, depois planeje sua própria resposta	Jogue um jogo coletivo, depois planeje e sua própria resposta	Pense sobre uma experiência pessoal, depois planeje e sua própria resposta	Observe a natureza, depois planeje e sua própria resposta

							sta	
<b>Naturalista</b>	Leia um livro, depois faça um projeto de ecologia	Examine um gráfico estatístico, depois faça um projeto de ecologia	Veja um filme, depois faça um projeto de ecologia	Ouçuma música, depois faça um projeto de ecologia	Faça uma pesquisa de campo, depois faça um projeto de ecologia	Jogue um jogo coletivo, depois faça um projeto de ecologia	Pense sobre uma experiência pessoal, depois faça um projeto de ecologia	Observe a natureza, depois faça um projeto de ecologia

Quadro – Contexto de Avaliação de IM (Fonte, ARMSTRONG, 2001, p. 128-129)

### Considerações finais

Como se pode observar, o quadro proposto por Armstrong contempla cada uma das inteligências múltiplas (IM) e, ao mesmo tempo, traz propostas multimodais. Todavia, isso não configura modelo único, senão um conjunto de exemplos de possibilidades de trabalho. Cabe aos professores, analisadas as características de sua classe, organizar o conjunto de atividades mais apropriadas para o desenvolvimento de cada uma das inteligências e para a realização de cada atividade multimodal, focalizando então uma linguagem ou código específico a explorar.

Cada disciplina do currículo enfatizará o(s) tipo(s) de inteligência a ser(em) trabalhado(s), segundo também o conteúdo a ensinar. Da mesma forma, as linguagens e códigos precisam ser selecionadas para que seja possível treinar a leitura e a compreensão presente nas peças de comunicação (poemas, letras de música, narrativas, gráficos, tabelas, tirinhas, HQs, charges, cartuns, fotos, vídeos etc). Como afirmou Freedman (2003), a educação precisa do trabalho com as artes visuais com as quais é possível despertar/aguçar as inteligências que existem potencialmente nos seres humanos.

Ainda com Freedman (2003, p. 69), entendemos que: As artes visuais, em certo sentido, ajudam a fazer a vida valer a pena. Elas nos permitem criar, obrigam-nos a pensar, dão-nos novas possibilidades e

permitem-nos visitar velhas ideias. É a liberdade artística — a liberdade de criar e ter acesso a ideias e objetos que expandem a mente — que talvez melhor ilustram o pensamento democrático. Em um momento em que a democracia está sendo desafiada até mesmo por nossos próprios formuladores de políticas, a proteção da arte e da educação artística nas instituições sociais está se tornando cada vez mais importante.

Assim sendo, os professores deverão estar atentos às possibilidades nos recursos digitais disponíveis (projektor multimídia, televisão, smartphone, cartazes, livros, jornais, revistas etc.) para deles tirar o melhor proveito possível, uma vez que tais recursos irão favorecer o desenvolvimento de diferentes competências de leitura e interpretação, explorando assim diferentes inteligências, em geral mais de uma simultaneamente.

Com apoio em uma relevante literatura, esperamos ter deixado razoável contribuição para a otimização da sala de aula a partir da exploração da multimodalidade e das múltiplas inteligências.

## Referências

- ARMSTRONG, Thomas. **Inteligências múltiplas na sala de aula**. 2. ed. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.
- BLYTHE, Tina. Interlúdio. “As duas retóricas da reforma escolar; teorias complexas versus rápido arranjo”. In: GARDNER, H. **Inteligências múltiplas**. A teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 73-76.
- FREEDMAN, K. “Cultura Visual e Identidade”. **Cadernos de Pedagogia**. n. 312, Barcelona, 2002. 59-61.
- FREEDMAN, Kerry. **Teaching Visual Culture: Curriculum, Aesthetics and the Social**. New York: Teacher College Columbia University, 2003.
- GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**. A teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 1994.
- GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a Teoria na Prática**. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- KRESS, Gunther. **Multimodality**. A social semiotic approach to contemporary communication. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2010.
- KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication**. London/UK: Hodder Arnold, 2001.

- MOORE, Stephen. **Sociology alive**. Oxford/Reino Unido: Universidade de Oxford, 2001.
- PALFREY, John.; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração dos nativos digitais. Porto Alegre: ARTMED, 2011.
- POSTER, Mark. **A segunda era dos media**. Oeiras/Portugal: Celta, 2000.
- PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo/SP: Senac, 2001.
- SARDELICH, Maria Emilia. “Leitura de Imagens, Cultura Visual e Prática Educativa”. **Cadernos de Pesquisa**, v.36, n.128, maio/agosto. 2006. 415-472.

## REPRESENTAÇÕES SOBRE O SUJEITO-ALUNO DO NOVO ENSINO MÉDIO EM MEMES: UMA PEÇA ÚTIL E ROBOTIZADA?

KOHLER, Irene Cristina (UFFS)<sup>1</sup>  
LUZ, Mary Neiva Surdi da (UFFS)<sup>2</sup>

### Introdução

O presente artigo analisa quais representações de sujeito-aluno do Novo Ensino Médio são materializadas em memes que passam a circular na esfera digital em 2016, ano em que se iniciam as discussões sobre a Reforma do Ensino Médio. Para alcançar o nosso objetivo, temos como aporte teórico-metodológico a Análise de Discurso (AD) de linha franco-brasileira, representada por Pêcheux (2015), Orlandi (2000, 2001, 2012) e Dias (2016, 2018, 2019), mobilizando, principalmente, os conceitos de discurso, formação discursiva, arquivo, memória discursiva e memória digital. Deste modo, olhamos para os memes fundamentando-nos em uma perspectiva discursiva que permite compreender que estes produzem sentidos entre os sujeitos que os elaboram, recebem e os compartilham a partir de determinadas condições sócio-históricas (DIAS, 2019).

O arquivo da pesquisa se constitui por memes sobre a Reforma do Ensino Médio, recortados do site de notícias *on-line* G1<sup>3</sup>, que circularam, inicialmente, na rede social Twitter. Destes, escolhemos dois para compor o *corpus* da pesquisa, por compreender que eles, a partir de sua circulação, produzem efeitos de sentido que atravessam o imaginário que constitui o sujeito-aluno do Novo Ensino Médio.

O ano de 2017 foi marcado por importantes mudanças no cenário da educação, impactando diretamente o Ensino Médio. A Lei

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. E-mail: [irene.kohler@estudante.uffs.edu.br](mailto:irene.kohler@estudante.uffs.edu.br). Bolsista UNIEDU/FUMDES (Pós-Graduação/2022-chamada pública nº 261/sed/2022).

<sup>2</sup> Professora doutora da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. E-mail: [neivadalu@uffs.edu.br](mailto:neivadalu@uffs.edu.br)

<sup>3</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/reforma-do-ensino-medio-e-alvo-de-memes-nas-redes-sociais.ghtml>. Acesso em: 20 jun. 2022. Ressaltamos que o site de notícias foi utilizado apenas para delimitar o nosso arquivo. Não focaremos nos efeitos de sentido da notícia veiculada no jornal.

nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), até então vigente, produziu uma reestruturação nessa etapa de ensino. A ampliação da carga horária e uma nova organização curricular pautada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trazem outros olhares para os direitos e objetivos de aprendizagem no Ensino Médio, agora também, com a oferta de diferentes itinerários formativos (PFEIFFER, 2018).

Destinados à escolha dos alunos, os itinerários formativos<sup>4</sup> são projetos, núcleos de estudos, oficinas, disciplinas, entre outras situações de trabalho, que visam aprofundar os conhecimentos de uma área do conhecimento específica, como, por exemplo, Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo os conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. Cabe a cada estado decidir quais destes ofertará, envolvendo a contribuição da comunidade escolar na decisão final.

Complementamente, o parágrafo 2º do artigo 12 das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNem)<sup>5</sup> propõe que os itinerários formativos se organizem em quatro eixos estruturantes, a saber: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo. De acordo como o Ministério da Educação (MEC), esta reformulação curricular tem como justificativa fomentar o protagonismo juvenil, por meio da possibilidade de escolhas, para melhorar o interesse do estudante, bem como os resultados da aprendizagem.

Na esteira da reforma, questões relacionadas a essa nova configuração foram alvo de discussões. Tanto as incertezas quanto a viabilidade das propostas foram postas em pauta, tendo em vista a realidade brasileira, assim como foram levantados questionamentos

---

<sup>4</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>. Acesso em: 28 jul. 2022.

<sup>5</sup> As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho. Essa informação encontra-se disponível no site <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2022.

sobre a proposição dos recortes curriculares e suas implicações para a formação básica dos estudantes. Com um olhar mais crítico, a atenção se voltou para a forma como serão implementados os itinerários formativos, de modo a respeitar as diferenças dos estudantes sem gerar ainda mais desigualdade escolar e social.

Somando-se a isso, a forma autoritária com que a proposta foi elaborada provocou inúmeras manifestações em todo o país; escolas foram ocupadas por estudantes<sup>6</sup> que não concordavam com a atual transformação proposta pela política educacional brasileira. A apresentação da medida provisória (MP) pelo Governo Federal da época, no dia 22 de setembro de 2016, provocou tensão, ganhando espaço nas redes sociais. A inclusão e exclusão de disciplinas, bem como a obrigatoriedade de outras no currículo passaram a ser assunto presente em memes. Frases e imagens indicavam certo descontentamento por parte dos estudantes com a nova reformulação, o que nos chamou a atenção e nos levou a investigar: Que sujeito-aluno é este do Novo Ensino Médio, que se constitui na circulação de memes?

Esse movimento que aconteceu nas ruas, tem seu espaço também nas mídias, o qual podemos chamar, segundo Dias (2018c, p.100), de movimentos que esticam a cidade “[...] como um tecido que se expande, que tem elasticidade, e que pode se romper, mas que tende a acomodar-se moldando as diferenças”. São formas de manifestação com distintas maneiras de organização. A primeira acontece no espaço físico escolar, esticando o tecido para as mídias sociais com a circulação de memes. Assim,

[...] se propõe uma reflexão sobre essas formas distintas de manifestação, na rua pelo digital; tecnologias atravessadas por duas memórias (a metálica e a discursiva) produzindo um confronto como real e um deslocamento da ordem e da organização da cidade, construindo marcas, rugas, e quiçá fissuras em sua tessitura. Mas, para além disso, proponho refletir sobre os efeitos para a constituição do sujeito, desses movimentos contemporâneos (DIAS, 2018c, p.103).

---

<sup>6</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2016/10/mais-de-mil-escolas-estao-ocupadas-por-estudantes-em-19-estados-e-no-df.html>. Acesso em: 20 jun. 2022.

Compreendemos que, para pensar os memes em uma perspectiva discursiva, precisamos refletir sobre a ressignificação que a esfera digital produziu em sua materialidade, nas relações históricas, sociais e ideológicas que atravessam os modos de constituição dos sujeitos, tais como língua, leitura, escrita e os demais movimentos da sociedade. Deste modo, a seguir, buscamos apresentar o conceito de meme a partir de diferentes perspectivas, focando, principalmente, nos estudos da Análise de Discurso.

### **Os memes sob um olhar discursivo**

Para Dias (2018), o modo de produção de vida conduzida pelas tecnologias digitais consiste em formas diferentes de sociabilidade e de relacionamento que afetam os modos de consumo das pessoas e de produzir informações ligadas ao entretenimento. A autora destaca que não se trata de reduzir a informação e outras formas de conhecimento e arte, ao mero entretenimento, mas sim, pensar que este passou a ser uma das formas de textualizar a própria informação. Assim, como exemplo desse modo de produção que envolve arte e conhecimento pelo entretenimento, têm-se os memes.

De acordo com o site do Museu dos Memes<sup>7</sup>, embora estejam atualmente na moda, e os estudos sejam recentes, os memes têm uma história. Conforme o site, o termo foi empregado pela primeira vez pelo etólogo Richard Dawkins, no ano de 1970, em seu livro “O Gene Egoísta.” Assim, a partir de um olhar do campo da Biologia, o meme, tal como o gene, tem a capacidade de se multiplicar. No caso dos memes, sua proliferação acontece por meio da circulação de informações e ideias que se propagam de pessoa para pessoa.

Silva (2020) esclarece que, na sociedade atual, os memes se configuram como textos que circulam no ambiente digital, representados por imagens com legendas, vídeos, muitas vezes, com frases engraçadas e animações excêntricas. A autora discorre que muitos memes são constituídos por elementos verbais e não verbais,

---

<sup>7</sup> Os efeitos de sentido sobre os memes foram retirados do site do Museu dos Memes, disponível em: <https://museudememes.com.br/o-que-sao-memes>. Acesso em: 27 jun. 2022. Concordamos com Orlandi (2014) ao descrever o museu “como parte do processo de produção de arquivos, ou seja, discursivamente, como discurso documental. E aqui podemos introduzir a afirmação de que os museus são práticas de significação” (ORLANDI, 2014, p.02).

e que ambos são constitutivos para produzir sentidos, pois o seu funcionamento está relacionado às condições de produção vivenciadas pelos sujeitos-internautas. Nessa direção, temos em Surdi, Surdi da Luz e Surdi (2021), os memes como objeto de interpretação, visto que, por meio deles, é possível acessar um discurso heterogêneo e carregado de já-ditos. Para as autoras, os memes, sob um olhar discursivo, se estabelecem como um lugar de “[...] jogo de sentidos, de trabalho da linguagem, de funcionamento da discursividade [...]” (SURDI, SURDI DA LUZ, SURDI, 2021, p. 52). Isso só é possível, segundo Orlandi (1999), porque a memória é mobilizada no interdiscurso. Assim,

[...] é o que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada (ORLANDI, 2000, p. 29).

Já a memória que se configura no ambiente virtual, Orlandi (2010) denomina em suas pesquisas como memória metálica que, como categoria de análise, mobiliza a ideia de uma expansão horizontal do enunciado, que produz efeito como se fosse uma memória vertical, ou seja, o enunciado inscrito historicamente, trabalhado na Análise de Discurso como interdiscurso. Nas palavras da autora: “Há o que chamo memória metálica, a da informatização, a digital, a da informação de massa: a que se realiza, repete na horizontalidade, sem se historicizar. Memória descartável.” (ORLANDI, 2010, p. 06).

Dias (2016), ao avançar na formulação proposta por Orlandi, nos apresenta a memória digital que, segundo a autora, difere da metálica, mas não se afasta dela, pois, se por um lado, há este funcionamento da memória computacional, da quantidade, do processamento e armazenamento, por outro, há um

[...] resíduo que escapa à estrutura totalizante da máquina e se inscreve já no funcionamento digital, pelo trabalho do interdiscurso. Portanto, a memória digital não é uma reatualização técnica da memória, ou seja, uma expansão horizontal dos enunciados, mas uma

atualização discursiva pelo trabalho do interdiscurso, considerando o acontecimento do digital (DIAS, 2016, p. 11).

Estudos mais recentes, desenvolvidos a partir da Rede Franco-brasileira de Análise do Discurso Digital (LABEURB/UNICAMP)<sup>8</sup>, em consonância com pesquisas realizadas na França por Marie-Anne Paveau (Universidade de Paris), abordam o funcionamento de diferentes *corpora* digitais, bem como seus métodos de análise (DIAS, 2016). Deste modo, para aprofundar a nossa compreensão sobre a esfera digital, buscamos em Paveou (2013), que, a partir de uma abordagem cognitiva do discurso, descreve a tecnologia discursiva como um conjunto de processos que inserem a linguagem discursiva em um ambiente tecnológico. Assim, compreendemos esse espaço como um sistema dentro do qual a produção linguística e discursiva está intrinsecamente ligada às ferramentas tecnológicas *on-line* ou *off-line*, tais como, computadores, telefones, tablets, softwares, aplicativos, sites, blogs, redes, plataformas.

A autora destaca que a noção de ambiente é central na Análise do Discurso Digital, por ser uma alternativa crítica ao contexto atual na AD, enfatizando, principalmente, as questões sociais, históricas e políticas. Essa noção é consistente com uma abordagem ecológica para a produção de enunciados, implicando que o objeto de análise não é mais apenas o enunciado, mas todo o sistema no qual é produzido, uma vez que considera os aspectos compostos (tecnolinguísticos e tecnodiscursivos) dos discursos, ou seja, a técnica não é um simples “suporte”, mas um componente estrutural do discurso em que o agente enunciativo está distribuído no ecossistema digital.

A definição que Paveou (2013) nos apresenta sobre a noção de ambiente é importante para compreender que os aspectos que compõem o gênero meme também são passíveis de interpretação, já que estes, e no caso dos que apresentaremos aqui, circularam primeiramente no Twitter. Nesta rede social, segundo a autora, encontramos símbolos, formas icônicas, emoticons ou formas

---

<sup>8</sup> O Laboratório de Estudos Urbanos (Labeurb) - núcleo de pesquisa multidisciplinar, centro de extensão e produção cultural - foi criado em 1992, e é um centro de referência em estudos discursivos. Disponível em: <https://www.labeurb.unicamp.br/site/web/>. Acesso em: 02 ago. 2022.

de arte. Também *technowords* (palavras técnicas) clicáveis como a *hashtag* (precedida do sinal #), que possibilita a organização de informações reunindo várias mensagens e o apelido (precedido pelo sinal @), que oferece a mesma função e permite que se consulte a conta do *Twitter*; palavras de instrução clicáveis; links clicáveis (URLs), muitas vezes, reduzidos por meio de ferramentas específicas, que permitem o acesso a outros sites.

Diante da formulação apresentada acima, salientamos que a garantia de textualidade dos memes são todos os elementos inseridos naquele espaço digital específico e que compõem aquele determinado gênero, somando-se ao “[...] jogo entre a repetição (por compartilhamento, curtidas, etc.) e a variedade do sentido dos elementos repetíveis, ou seja, o mesmo elemento produz sentidos diferentes na relação com distintas formulações” (DIAS, 2009, p. 65).

Assim, a seguir, olhamos para os memes e sustentamos o nosso gesto analítico no entrecruzamento entre a memória discursiva, metálica e digital, olhando também para o seu ambiente, a fim de analisar quais representações sobre o sujeito-aluno do Novo Ensino Médio estão materializadas em memes que circularam na esfera digital, em 2016, ano em que se iniciam as discussões sobre a Reforma do Ensino Médio.

### **Do gesto analítico dos memes**

Ao analisarmos os memes, entendemos, com base em Orlandi (2000, p. 66-67), que estes são apresentados como discurso cuja “[...] materialidade está escrita na relação com a exterioridade”. Trata-se da historicidade do meme em sua materialidade – “[...] o que chamamos historicidade é o acontecimento deste como discurso, o trabalho dos sentidos nele”.

A organização do arquivo deu-se a partir de uma busca no *Google* pela sequência de palavras: “memes alunos Reforma do Ensino Médio/Novo Ensino Médio”. Cabe aqui destacar que, segundo Dias (2018b), em uma perspectiva discursiva, o conceito de arquivo assume uma posição relevante e complexa que envolve “[...] o político, as instituições, a memória, as tecnologias, as subjetividades e a interpretação” (DIAS, 2018b, p. 67). Outro aspecto importante que Dias (2018b) nos apresenta é a reflexão sobre como se lê um arquivo

na esfera digital, já que este é recolocado, e sua leitura é direcionada à proliferação de dados que se produzem repetidamente nas diferentes mídias sociais, com fotos, vídeos, compartilhamentos, comentários, enfim, tudo o que é permitido no espaço digital.

Essa informação é relevante para a presente pesquisa, pois quando buscamos por esse arquivo, acerca dos memes mencionados acima, tivemos, aproximadamente, 666.000 resultados em 0,52 segundos, para todas as informações que aquelas palavras-chave pudessem direcionar. Assim, diante deste mundo de números, precisávamos ler o arquivo de uma forma discursiva, procurando delimitar as informações que nos permitissem responder à nossa pergunta de pesquisa. Em imagens, selecionamos o primeiro meme que apareceu sobre o sujeito-aluno, o qual nos conduziu para o site jornalístico *on-line G1*, na seção Educação, com a notícia intitulada “Reforma do Ensino Médio é alvo de memes nas redes sociais”. Nesta, havia um breve relato sobre a apresentação da MP pelo Governo Federal, e como esta mudança poderia afetar o atual contexto educacional brasileiro. Logo abaixo, a notícia era ilustrada com onze memes retirados do *Twitter*. Destes, sete (07) eram sobre as mudanças no currículo e no novo formato da Reforma, dois (02) sobre professores e dois (02) de representações de alunos.

Escolhemos, para compor o *corpus* da pesquisa, dois memes, por acreditar que estes nos permitiam uma possível resposta para a nossa pergunta: “Que sujeito-aluno é esse do Novo Ensino Médio que se constitui na circulação de memes?”. Problematicamos que os recortes selecionados, ao trazerem elementos de fatos que os sujeitos optam por enfatizar em relação ao Novo Ensino Médio, de forma humorística, mobilizam uma memória que acompanha essa etapa de ensino em diferentes propostas ao longo dos anos. É importante destacar que os memes escolhidos são compostos por elementos verbais e não verbais em seu contexto, sendo que, no entrecruzamento deles, pode-se empreender efeitos de sentido.

O primeiro meme selecionado, intitulamos Meme-1, “sujeito-aluno em tempos do Novo Ensino Médio”, o qual é composto por um enunciado na parte superior, “*essa mudança no ensino médio vai facilitar a inserção no mercado de trabalho*”, e uma imagem, logo abaixo, retratando uma cena icônica do filme *Tempos Modernos*

(1936)<sup>9</sup>, em que Charles Chaplin interpreta Carlitos, um operário que enfrenta péssimas condições de trabalho.

**Figura 1.** Meme-1 – Sujeito-aluno em tempos do Novo Ensino Médio



Fonte: G1<sup>10</sup>

No filme, a busca por uma visibilidade profissional, bem como um lugar na sociedade carregada por inovações tecnológicas, faz com que a vida de um cidadão comum seja marcada por contradições, pois sua função é rosquear parafusos de forma repetitiva, o que se torna cansativo e desmotivador. O personagem, ao ser “engolido” pela máquina, se torna desumanizado, uma peça mecânica que compõe as engrenagens para que o setor produtivo funcione. Assim, em tempos do Novo Ensino Médio, cujo sujeito-aluno é discursivizado como protagonista de seu futuro, não seria ele apenas uma peça inserida nessa proposta que, na ilusão de escolha, esta, ainda se mantém controlada? Instigados por este questionamento, no Meme-1, nos chama a atenção o jogo discursivo entre os elementos verbal e não verbal, pois, ao enunciar que a

<sup>9</sup> Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/tempos-modernos-filme-chaplin/>. Acesso em: 20 jun. 2022.

<sup>10</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/reforma-do-ensino-medio-e-alvo-de-memes-nas-redes-sociais.ghtml>. Acesso em: 18 abr. 2022.

Reforma do Ensino Médio vai *facilitar a inserção no mercado de trabalho*, a marca linguístico-discursiva *facilitar*, mobilizada em contraste com a imagem da cena do filme, produz efeitos de sentido que apontam, de forma irônica, para um sentido oposto. Na representação imaginária, o estudante estaria no papel de Chaplin, um trabalhador à frente de uma maquinaria, a escola, produzindo algo em série, repetidamente, controlado, robotizado.

Podemos justificar a posição irônica sustentada no Meme-1 a partir das discursividades instauradas em documentos sobre o Novo Ensino Médio, os quais, segundo Pfeiffer e Grigoletto (2018, p. 21), apontam que o currículo deve estar “[...] dentro das demandas do século XXI e dialogando com o setor produtivo – garantindo que o ensino ganhe sentido”. As autoras destacam que esse discurso se potencializa ao ser reforçado pelas estatísticas, que funcionam como efeito de verdade, presente principalmente nas políticas públicas voltadas à educação, que legitimam ainda mais as divisões. Deste modo, o sentido para o que se ensina a alguns, consoante à proposta do Novo Ensino Médio, deve estar alinhado ao mercado de trabalho. “É aí que “naturalmente,” por suposto, deve estar a escolha deste jovem específico – o pobre da escola pública. A escolha por um itinerário formativo condizente com seu projeto de vida: o mínimo e o necessário para atender com qualidade ao mundo do trabalho”. (PFEIFFER, GRIGOLETTO, 2018, p. 22).

Outro aspecto importante a destacar, textualizado nesse meme, consiste no atravessamento de saberes da formação discursiva do mercado de trabalho ao da educação, que, de certo modo, funcionou historicamente para instaurar imagens sobre o sujeito-aluno, bem como para fomentar dizeres que legitimam a escola como aporte principal para a formação profissional nessa etapa de ensino. Esta discursividade está tão enraizada que nos permite compreender o porquê da escolha dessa imagem para compor o meme em questão. Nesse sentido, nas palavras de Carvalho (2010), é possível identificar que, ao longo dos últimos anos, as políticas educacionais relativas ao Ensino Médio têm mobilizado dizeres que, dispersos e repetidos, apontam para novos modelos de ensino e formação. O autor destaca que as diferentes propostas fomentam dizeres de superação dos conflitos históricos do Ensino Médio, os quais remetem à questão da terminalidade e da dualidade.

“[...] a necessidade de novo perfil profissional, moldado pelo desenvolvimento de "competências" e de "saberes" que estariam sendo exigidos pelo mundo do trabalho em razão das novas formas de organização do trabalho e produção,” também são enfatizadas pelas políticas públicas (CARVALHO, 2010, p. 08).

Logo, para compreender as filiações de sentido inscritos no Meme-1, é importante salientar que ele funciona como parte cindida de um fato, ou seja, o seu sentido está ligado “[...] à exterioridade do acontecimento e a processos parafrásticos, uma vez que apresentam retomadas de dizeres que se mantêm e apresentam diferentes efeitos de significação [...]” (DIAS, 2018, p. 06). Assim, segundo a autora, toda vez que um dizer é retomado, há deslocamento de sentidos, que funcionam pela memória e pelo esquecimento.

Pêcheux (2015) nos mostra que é possível estabelecer diferentes sentidos para uma mesma formulação, porque a existência das formações discursivas (FDs) com o seu objeto pressupõe o interdiscurso e a organização que ele distribui para essas terem a sua existência. Quando o objeto emerge de uma FD, o que acontece é a possibilidade de deslizos, de caminhos, de movimentos, de um objeto metaforizado, e o que determina esta condição é a existência de um interdiscurso que está, a todo momento, dando condição de possibilidade de existência das FDs. A partir desse entendimento, Orlandi (2020) completa com o que chamamos de interdiscurso, que se configura num conjunto de todas as formações discursivas, possibilitando que, ao falar, o sujeito possa alternar uma FD à outra. Isto é, para a Análise de Discurso, o interdiscurso é considerado como o já-dito, como a possibilidade de dizer. Como escreve Orlandi (2020, p. 43-44): “[...] o interdiscurso disponibiliza dizeres, determinando, pelo já-dito, aquilo que constitui uma formação discursiva em relação à outra. Dizer que a palavra significa em relação a outras é afirmar essa articulação de formações discursivas dominadas pelo interdiscurso em sua objetividade material contraditória”.

A partir das considerações dos autores mobilizados acima e do nosso gesto de interpretação, é possível interpretar que a formulação do Meme-1 produz sentidos que reforçam o atravessamento do mercado de trabalho no campo da educação. Essa imbricação constitui-se de uma memória que perpassa por diferentes propostas ao longo dos anos e que ressoam naquilo que está materializado no

recorte em análise. Desse modo, é a partir do entrecruzamento entre a memória discursiva e digital que buscamos representações sobre o sujeito-aluno do Novo Ensino Médio que se materializam nos memes atuais, ressoam e ressignificam. Assim, questionamos: Que sujeito-aluno é este que essa etapa de ensino pretende forma(ta)r?

Para buscar uma resposta para a pergunta levantada, trazemos os sentidos advindos da informática que problematizam este jogo, pois, ao mesmo tempo em que a escola objetiva formar e desenvolver as competências e saberes desse sujeito, também o formata, impõe determinado padrão, configuração ou modelo a seguir e produz uma representação imaginária do sujeito-aluno como robô. Essa reflexão nos leva o Meme-2, intitulado “*sujeito-aluno robotizado*”, composto por um enunciado na parte superior, “*estudantes brasileiros depois da reforma do ensino médio*”, e uma imagem com o personagem do filme *Wall-e*.

**Figura 2.** Meme-2 –Sujeito-aluno robotizado



Fonte: G1<sup>11</sup>

O Meme-2 apresenta como figura central a imagem do personagem Wall-e<sup>12</sup>, um robô, mais precisamente, um *Waste Allocation Load Lifter Earth-class* (Elevador de carga para alocar

<sup>11</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/reforma-do-ensino-medio-e-alvo-de-memes-nas-redes-sociais.ghtml>. Acesso em: 18 abr. 2022.

<sup>12</sup> As informações sobre o filme foram retiradas do site: <https://www.finom.edu.br/blog/tecnologia-lixo-e-individualismo-com-wall-e>. Acesso em: 07 de jul. 2022.

resíduos terrestres) inserido em um cenário cinzento, com entulhos de lixos e embalagens por todos os lados e programado para fazer a limpeza de resíduos deixados pelos seres humanos que foram morar no espaço. Sem nenhuma educação ambiental, o lixo continua sendo produzido em larga escala, o que impede as pessoas de retornarem ao planeta Terra. No decorrer do filme, é possível verificar que as pessoas agem de forma egoísta e acumuladora, pois mesmo estando perto umas das outras, se comunicam apenas por dispositivos eletrônicos, se distanciam. Em meio a todo esse contexto, o robô *Wall-e* permanece juntando fragmentos e em busca de algo que tivesse vida, para que o mundo pudesse voltar ao ‘normal’. Assim, projetado para um tempo futuro, compreendemos a partir do gesto analítico, que o sujeito-aluno *depois da reforma do ensino Médio* poderia ser aquele que busca juntar fragmentos, dentro de um ensino que se propõe ser “à la carte”, constituído por itinerários formativos que o aluno escolhe sem saber como/o que escolher exatamente.

Podemos problematizar que as diferentes reformas, ao longo dos anos, produziram resquícios, resíduos que ressoam na proposta atual. Esta busca pelo novo, de certo modo, foi constituindo uma maneira de olhar para o Ensino Médio, bem como, para o sujeito-aluno que ali se forma. Uyeno (2012, p.17) aponta que “[...] vivemos um tempo de qualidade total” – preocupação que resultou em discursos sob a perspectiva neoliberal com ênfase no mercado globalizado. Assim, segundo a autora, a partir desse pensamento positivista, se estabeleceu a crença de que tudo que é novo é para melhorar. “A escola vinha, a algum tempo sendo objeto do discurso da inovação, fosse por razões políticas ou por razões técnicas, sobretudo, a partir de meados dos anos setenta.” (UYENO, 2012, p. 19). A partir de tal discurso, destaca a autora, as grades curriculares foram sendo modificadas, bem como estabelecidos quais conhecimentos disciplinares e não disciplinares deveriam ser ensinados. Assim, em Orlandi (2012), é possível compreender que, “[...] há individu(aliza)ção dessa forma sujeito-histórica pelo Estado, estabelecida pelas instituições, discursos que resultam em um indivíduo ao mesmo tempo, responsável e dono de sua vontade” (ORLANDI, 2012, p. 154). Corroborando essa ideia, Pfeiffer (2018) aponta que a Reforma do Ensino Médio produz efeito de evidência de

que o aluno pode tudo escolher; construção esta que permite sustentar e legitimar um mundo dividido.

Tal perspectiva tem predominado na história da educação brasileira e tem sido legitimada em políticas públicas de educação. Ela opera para que essa divisão e esse efeito de completude estabeleçam quais devem ser os “[...] conhecimentos úteis que o estudante deve adquirir para impulsionar a produtividade dos setores econômicos, a fim de potencializar a competitividade nos mercados, ou para criar condições de empregabilidade” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 358), desconsiderando a formação integral dos alunos enquanto sujeitos sócio-históricos.

### **Palavras Finais**

No decorrer do trabalho buscamos analisar quais representações sobre o sujeito-aluno estão materializadas nos memes sobre a reforma do Ensino Médio. Observamos que certos fatores referentes à organização curricular apontavam para um descontentamento entre os estudantes que, mobilizados pela inclusão e exclusão de disciplinas, bem como pela forma autoritária com que a proposta estava se apresentando, foram levados a se organizar.

O movimento, como nos traz Dias (2018c), se estica como um tecido e ganha espaço também nas mídias sociais com a circulação de memes que produzem uma memória que se materializa. Assim, buscamos olhar para os memes sob um olhar discursivo, o que nos permitiu compreender que este texto produz sentidos entre os sujeitos que o produzem, recebem e o compartilham a partir de determinadas condições sócio-históricas (DIAS, 2019).

A partir das análises, foi possível compreender que a formação do sujeito-aluno do Ensino Médio ainda está carregada por uma memória que acompanha essa etapa ao longo dos anos e que ressoa nos memes atuais. O atravessamento de uma formação discursiva do mercado de trabalho na educação ainda causa um certo desconforto, uma incerteza. A formação humana é posta em falta, constituindo um imaginário de sujeito-aluno forma(ta)do apenas para seguir padrões da sociedade atual.

Assim, os memes, ao trazerem elementos de fatos que os sujeitos optam por enfatizar sobre o sujeito-aluno, de forma humorística, mobilizam uma memória produzida pelo atravessamento de formações discursivas de cunho neoliberal que acompanham as diferentes propostas ao longo dos anos e que constituem imagens de sujeito-aluno como uma peça útil para o mercado de trabalho, um corpo que não é humano. É robotizado.

A partir do gesto analítico empreendido nos memes, entendemos que, desde o início das discussões sobre a Reforma do Ensino Médio, há um receio por parte dos sujeitos-alunos a respeito do caminho curricular que esta proposta desenha. A flexibilização, alinhada ao discurso do mercado de trabalho, de cunho neoliberal, poderia não proporcionar a esses sujeitos conhecimentos tecnológicos/científicos, mas apenas formatá-los para mão de obra 'barata'. Nesta perspectiva, ao delimitá-los apenas como uma peça útil para o funcionamento da engrenagem mercadológica, a escola deixa de ofertar uma educação que permita construir um sujeito-aluno crítico e que compreenda a sua realidade social, afastando o direito a uma educação de qualidade, principalmente, para os inseridos nas escolas públicas.

## Referências

BRASIL. **Lei 13.415/2017.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em 17 mar. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3/2018** - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNem). Brasília: MEC, 2018.

CARVALHO, Celso do Prado Ferraz. **Conhecimento e profissionalização no Ensino Médio:** a lógica da naturalização e da adaptação social. EccoS- Rev. Cient., São Paulo, v. 12, n. 2. p. 289-306. Jul./Dez. 2010.

DIAS, Cristiane. **A análise do discurso digital:** Um campo de questões. REDISCO. Vitória da Conquista. v. 10. n. 2, p. 8-20. 2016.

DIAS, Cristiane. **Análise do discurso digital:** sujeito, espaço, memória e arquivo. Campinas: Pontes, 2018.

DIAS, Cristiane. "E quando o arquivo é o sujeito? Uma análise da digitalização dos afetos", In: DIAS, C. **Análise do discurso digital:** sujeito, espaço, memória e arquivo, 2018b (p. 67 a 98).

DIAS, Cristiane. “E quando o sujeito não cabe no arquivo? Uma análise da resistência na era digital”, IN: DIAS, Cristiane. **Análise do discurso digital: sujeito, espaço, memória e arquivo**, 2018c. (p. 99 a 118).

DIAS, Cristiane. **Textualidades seriadas: entre a repetição, a regularização e o deslocamento, o caso dos memes**. Rasal. *Revista de la Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos*. Argentina, 2019, p. 55-74.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio?** Medida Provisória n.º 746/2016 (Lei n.º 13.415/2017). *Educação & Sociedade*, v. 38, n. 139, p. 355-372, jun. 2017.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 12. ed. São Paulo: Pontes, 2000.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e texto: formulação e circulação de sentidos**. Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso em Análise: Sujeito, Sentido e Ideologia** /Eni Puccinelli Orlandi. 2ª Edição – Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

PAVEAU, Marie-Anne. **Technodiscursivités natives sur Twitter**. Une écologie du discours numérique, *Epistémè* 9, p. 139-176, 2013.

PÊCHEUX, Michel. **O Discurso: estrutura ou acontecimento**/Tradução: Eni P. Orlandi -7ª Edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

PFEIFFER, Cláudia Regina. **Reforma do Ensino Médio – a evidência de uma liberdade de escolha em uma escola para todos**. *Cadernos de Letras da UFF*, v. 28, n. 57, p. 27-51, 26 dez. 2018.

PFEIFFER, Cláudia Regina.; GRIGOLETTO, Marisa. **Reforma do Ensino Médio e BNCC – Divisões, Disputas e Interdições de Sentidos**. *Revista Investigações*, Pernambuco, v. 31, n. 2, p. 9-25, 3 out. 2018.

SILVA, Andressa Cristina Oliveira da. **O discurso mêmico sobre o sujeito-professor em redes sociais**. 2020. 107f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2020.

SURDI, Marcia Ione. SURDI DA LUZ, Mary Neiva. SURDI, Mary Stela. **Representações sobre o sujeito-professor no contexto de pandemia: o que os memes têm a nos dizer**. In: PETRI, Verli et al. *Ditos e não ditos: Discurso da, na e sobre a pandemia*. 2021.

UYENO, Elzira Yoko. **A relação teoria-prática na formação continuada do Professor de Línguas: a contradição como a negação da falta**. Curitiba: Appris, 2012.

## A PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES ACERCA DE EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS APOIADAS NOS CONCEITOS DE ENSINO HÍBRIDO, APRENDIZAGEM AUTORREGULADA E EXPERIÊNCIA CRÍTICA

NACHTIGALL, Cícero (UFPeI)<sup>1</sup>  
ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (UFPeI)<sup>2</sup>

### Introdução

Neste capítulo apresentamos parte de uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento no programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. A investigação em tela busca compreender se, como e com que sentido o Seminário de Pesquisa-Formação, na qualidade de espaços de reflexão e de (auto)formação na acepção jossoniana (JOSSO, 2010), possibilitam aos sujeitos participantes significar e dar sentido às suas experiências formativas, especialmente no que se refere à experimentação de abordagens diferenciadas de ensino utilizando Tecnologias Digitais e o potencial destas como possibilidade de fomento à autorregulação da aprendizagem.

Ao integrar três grandes campos teóricos – a Pesquisa (Auto)biográfica, a Aprendizagem autorregulada e o uso das Tecnologias Digitais no Ensino de Matemática – esta pesquisa ancorase na potência dos Seminários de Pesquisa-Formação e dos Memoriais de Formação enquanto dispositivos de pesquisa e formação. Integram o coletivo participante deste estudo, dez estudantes do curso de Licenciatura em Matemática e eu, primeiro autor deste texto, na qualidade de participante/pesquisador. Todos os sujeitos experimentaram a metodologia Sala de Aula Invertida em uma disciplina regular de cálculo integral ao longo do ano de 2019.

Tendo como base as características da pesquisa em desenvolvimento e as manifestações dos participantes nos seminários de Pesquisa-Formação, buscaremos no presente texto

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Educação, ccnachtigall@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Universidade Federal de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Educação, abrahamhmb@gmail.com

problematizar a partir da seguinte questão: como a experiência com a aprendizagem invertida dialoga com o conceito de experiência crítica, segundo Woods (1997, 1999)?

Nas próximas três seções, apresentamos a perspectiva teórico/metodológica e epistemológica da pesquisa.

### **Um panorama geral da pesquisa em desenvolvimento**

Nesta seção eu, primeiro autor deste trabalho, escrevo utilizando a primeira pessoa do singular para apresentar algumas inquietações, reflexões e movimentos que orientaram o meu percurso formativo pessoal/profissional ao longo dos últimos anos, desde o meu ingresso na profissão docente até os dias atuais, nos quais tenho me dedicado à elaboração de uma pesquisa junto ao programa de Pós-Graduação em Educação, na qualidade de doutorando, sob orientação da segunda autora deste texto.

A origem desta pesquisa se encontra naquele que é o espaço mais representativo da prática docente: a sala de aula. Mais especificamente, na minha atuação como professor em disciplinas de Cálculo Diferencial e Integral e em projetos de apoio a aprendizagem em matemática. A inserção Tecnologias Digitais (TD) no contexto educativo e o meu desejo de experimentar novas metodologias de ensino, nas quais o estudante assuma maior protagonismo acerca da sua aprendizagem, me possibilitaram conhecer e experimentar uma das formas de Ensino Híbrido, a Sala de Aula Invertida (NACHTIGALL, 2020; NACHTIGALL e FRISON, 2020; NACHTIGALL e ALVES, 2021, NACHTIGALL e ABRAHÃO, 2021).

Em uma das intervenções decorrentes destas inquietações, enquanto docente do curso de Licenciatura em Matemática, no segundo semestre letivo do ano de 2019, propus a adoção da metodologia Sala de Aula Invertida para uma turma de Cálculo Integral. Os estudantes matriculados nesta turma, futuros professores de matemática, prontamente aceitaram a minha proposta/provocação. Dado o “contrato pedagógico” estabelecido, todas as aulas daquele semestre foram invertidas, totalizando 41 (quarenta e um) encontros presenciais nos quais esta abordagem foi adotada. A abordagem invertida foi adotada ao longo todo o semestre letivo e permitiu, tanto para os estudantes quanto para

mim, professor ministrante, a identificação de algumas das principais características atribuídas a esta abordagem – tais como o incentivo a autonomia do aprendiz e melhor adequação ao ritmo de aprendizagem de cada estudante – e me provocou a indagar se esta iniciativa poderia estar contribuindo para fomentar a aprendizagem autorregulada dos participantes, a qual foi reforçada por meio de uma investigação exploratória ao final daquele semestre (NACHTIGALL e FRISON, 2020).

Diversos trabalhos apontam para as potencialidades da Aprendizagem Invertida enquanto abordagem facilitadora no processo de Autorregulação da Aprendizagem. Neste sentido, Talbert (2019) afirma que algumas características da SAI, tais como o incentivo ao estudo antecipado e a flexibilização das atividades, ocupam uma posição estratégica no processo autorregulatório, uma vez que o estudante é incentivado a prever e planejar a cognição, a motivação e o contexto. Silva (2019) destaca que a aprendizagem invertida possibilita melhores condições de aprendizagem e redução da evasão escolar, mas pondera que os benefícios da SAI podem ser potencializados se forem acompanhados por atividades que visem fomentar a Aprendizagem Autorregulada dos estudantes.

Silverajah et al. (2022) realizaram uma revisão sistemática que buscou identificar as principais descobertas, métodos de medição e direções para pesquisas futuras relacionadas a Aprendizagem Autorregulada em ambientes de Aprendizagem Invertida. Dentre as principais abordagens metodológicas de pesquisa identificadas neste estudo, destacam-se o questionário de autorrelato, a análise de aprendizado, a entrevista, o protocolo *think-aloud* (precisamente o pensamento simultâneo em voz alta), o documento de reflexão e a observação.

Uma das formas de fomentar a autorregulação da aprendizagem e analisar as implicações das intervenções realizadas ocorre mediante a adoção do trabalho com narrativas (auto)biográficas (SIMÃO, FRISON e ABRAHÃO, 2012). Nesta perspectiva, da ação de narrar as próprias vivências e experiências formativas, reflexivamente, emerge a possibilidade formativa potente e promotora de processos autorregulatórios. As autoras desacam que

a autorregulação da aprendizagem e as narrativas (auto)biográficas são temas candentes nas investigações realizadas na contemporaneidade.

As duas abordagens promovem um conjunto de considerações teóricas, conceituais, metodológicas e contam com variados estudos empíricos. Revelam-se através de verbalizações emitidas pelos indivíduos e, ao fazê-lo, é possível perceber seus percursos e processos de vida e aprendizagem. (SIMÃO, FRISON e ABRAHÃO, 2012, p. 13)

Os estudos supracitados nos permitem identificar elos importantes entre a Aprendizagem Autorregulada, a Aprendizagem Invertida e as narrativas (auto)biográficas. A pesquisa de doutoramento em tela busca aporte teórico/metodológico e epistemológico no paradigma (auto)biográfico (ABRAHÃO, 2004, 2016; ABRAHÃO e PASSEGI, 2012). Mais especificamente, nos seminários de Pesquisa-Formação inspirados em Josso (2010). Nesta concepção, entendermos as narrativas (auto)biográficas sob três dimensões: como fenômeno, como metodologia de investigação e como processo formativo de ressignificação do vivido (ABRAHÃO, 2013).

A perspectiva da formação por meio de narrativas (auto)biográficas, entendida segundo essa tríade em que os elementos que a compõem produzem sentido mútuo, prepara o terreno para a *autoformação*, entendida não como uma formação que abdica do formador, mas como um sujeito consciente da sua formação, baseada na ideia de “produzir a si mesmo”, reflexivamente e na interação com o outro, centrada no *sujeito aprendente* que se torna capaz de resgatar, identificar e compreender as suas *experiências formadoras*, seus percursos, suas origens e suas aprendizagens, estabelecendo uma relação indissociável entre passado, presente e futuro. Para Josso (2010, p. 47), uma experiência é considerada formadora quanto compreendida na perspectiva das aprendizagens no decorrer da vida, implicando as “atitudes, comportamentos, pensamentos, o saber fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades”.

Nesta concepção, entende-se que narrativa (auto)biográfica possibilitará aos sujeitos rememorem e reflitirem acerca de suas

experiências acadêmicas e de vida, configurando assim uma potente oportunidade formativa. Ao imbricar passado, presente e futuro, infere-se que a narrativa de si poderá descortinar aspectos fundamentais da formação docente dos sujeitos participantes deste estudo, implicando novas formas compreender o processo de ensino e aprendizagem e, em especial, acerca da mediação proporcionada pela tecnologia no contexto educacional. Entendemos que esta abordagem de pesquisa poderá propiciar a emergência de dimensões autorregulatórias, tais como o fomento à adoção de estratégias autorregulatórias, tanto no período no qual o grupo experimentou a Sala de Aula Invertida, quanto em relação às implicações destas em experiências posteriores. Acreditamos, em particular, que a perspectiva longitudinal do estudo – que abrange a experimentação da abordagem invertida no ano de 2019, passa pelo período de aulas remotas ao longo dos anos de 2020 e 2021 e chega ao ano de 2022, no qual os seminários estão sendo realizados – poderá contemplar e revelar diferentes dimensões do percurso formativo dos participantes.

Como apresenta Josso (2006, p. 29), estamos entendendo o conceito de formação “no sentido em que a pessoa é afetada, tocada, empurrada, perturbada pela situação educativa, o que exige, de início, que se transforme, se enriqueça, se afirme ou se desloque, em uma palavra, que um projeto se forme, se construa, evolua”. Josso (2006) destaca que a partilha das histórias de vida em grupo “(...) permite numerosas tomadas de consciência que ajudam os aprendizes a melhor situar os desafios da sua formação em curso, os procedimentos de trabalho que favorecem suas aprendizagens, seus pontos fortes e mais fracos na gestão de suas próprias aprendizagens”. (JOSSO, 2006, p. 23)

Em uma perspectiva similar, Guimarães, Rosário e Trigo (2003, p. 125) afirmam que a narrativa “pode constituir-se como uma oportunidade para que os alunos tomem consciência de um conjunto de estratégias de aprendizagem e processos auto-regulatórios que utilizam na sua aprendizagem ou sabem que deveriam utilizar”.

Na próxima seção, buscamos apresentar os Seminários de Pesquisa-Formação que estão sendo realizados.

## Os Seminários de Pesquisa Formação

Ao integrar três grandes campos teóricos – a Pesquisa (Auto)biográfica, a Aprendizagem Autorregulada e o uso das Tecnologias Digitais no Ensino de Matemática – esta pesquisa ancora-se na potência dos Seminários de Pesquisa-Formação e dos Memoriais de Formação enquanto dispositivos de pesquisa e formação.

O seminário de Pesquisa-Formação que estamos realizando inspira-se na abordagem proposta por Josso (2010). A autora desenvolve os seminários em quatro fases, sendo a primeira delas intitulada fase de introdução à construção da narrativa da história da formação, seguida pelas fases de elaboração da narrativa, fase de compreensão e de interpretação das narrativas escritas e, por fim, a fase de balanço dos formadores e dos participantes.

Na fase de introdução à construção da narrativa da história da formação, a autora sugere que algumas questões, como a forma de trabalho e os temas que serão abordados nos seminários sejam negociados com os participantes, no intuito de estabelecer o que chama de “contrato de formação”. Para Josso (2010), este processo apresenta-se “como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural” (JOSSO, 2010, p. 84-85).

Na fase de elaboração da narrativa, cada integrante faz uma exposição oral e preliminar da sua narrativa. Os demais integrantes do grupo podem fazer intervenções buscando maior compreensão, quando julgarem necessário. A autora destaca que é importante que os integrantes acompanhem a exposição dos demais, sem julgamentos. A narrativa oral tende a pôr em movimento um processo de rememoração e um trabalho de pesquisa das articulações e das suas significações. Depois da narrativa oral, realiza-se a narrativa escrita.

Na fase de compreensão e de interpretação das narrativas escritas, os participantes são convidados a lerem as suas narrativas para o grupo. A autora destaca que os dizeres de cada um serão,

antes de tudo, indicadores do seu sistema de valores, das suas representações Socioculturais e das suas referências de compreensão. Para o autor da narrativa se trata de estar atento aos efeitos provocados pelas palavras como fonte de observação de si e de reflexão. A autora destaca ainda que a abordagem reflexiva “permite a cada um encontrar uma margem de liberdade na sua vida, em seus pensamentos, suas atividades por meio de uma atenção consciente ao que é utilizado de si nos lugares onde se está e nas atividades que aí são realizadas” (JOSSO, 2010, p. 149).

Na última fase, denominada de balanço dos formadores e dos participantes, cada um faz um balanço pessoal do trabalho do seminário. Josso (2016) sintetiza o método com o entendimento formativo das trocas e ganhos devidos ao compartilhamento de vivências entre os pares que interessam ao projeto da pesquisa que pretendo desenvolver:

O compartilhamento das questões, preocupações e das inquietudes explicitadas, graças ao trabalho individual e coletivo sobre as narrativas de cada participante, permitem que as pessoas em formação saiam do isolamento e iniciem uma reflexão sobre a possibilidade de desenvolver novos recursos, estratégias e solidariedade que faltam descobrir ou inventar. (JOSSO, 2016, p. 60)

Cabe salientar, neste ponto, que pesquisas (auto)biográficas e, especialmente, realizadas no contexto de formação (inicial ou continuada) configuram espaços de formação tanto para todos os participantes, inclusive para o pesquisador que, ao integrar-se ao grupo, reflete e se (trans)forma, como declara Bragança (2018, p. 68) a afirmar que, na *pesquisa-formação*, a narrativa mobiliza “processos reflexivos, conhecimentos e, assim, pesquisadores/as e sujeitos se formam em partilha, tendo como fios desta formação as questões de estudo tematizadas” e, complementa, “mesmo quando o objetivo consiste no desenvolvimento de uma proposta de investigação, o fato de narrar a vida produz, potencialmente, um movimento de (trans)formação que envolve todos, investigador/a e participantes”.

A partir das narrativas de (auto)formação, das reflexões provocadas no momento da narração, da escrita do memorial e do processo de socialização das suas narrativas biográficas com o grupo, no seminário, se manifesta a “busca ativa de desejos e realizações

humanas, despertando potencialidades. A arte de narrar a própria história atrela-se à busca interior e imbrica-se com as dimensões espaço/tempo em que os sujeitos se encontram ao narrarem suas experiências” (ABRAHÃO, 2013, p. 9).

No momento da escrita deste texto, a pesquisa de doutorado encontra-se na fase de realização dos seminários de Pesquisa-Formação. A próxima seção foi destinada para fazer um relato sobre a realização dos seminários.

### **A realização dos seminários**

O processo de composição do grupo participante do Seminário de Pesquisa-Formação e a organização dos encontros foi realizado em três momentos. Dado o fato que todos já se conheciam entre si desde o ano de 2019, quando todos os participantes experimentaram as aulas invertidas na turma de Cálculo II, optamos por fazer um primeiro movimento, ainda informal no ano de 2021, para verificar o interesse e disponibilidade de cada um em participar da pesquisa de doutorado que estava sendo proposta. Por meio de um questionário de interesse on-line, 11 (onze) estudantes se manifestaram positivamente. Um ano depois, em julho de 2022, ocorreu o segundo contato, após realização da submissão e aprovação do projeto de pesquisa no exame de qualificação e no Comitê de Ética em Pesquisa. Neste segundo contato, 10 (dez) estudantes se manifestaram ainda disponíveis e interessados em participar da pesquisa e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. Na sequência, foi realizado o terceiro movimento para organização dos seminários, no qual os participantes manifestaram, por meio de um formulário eletrônico de consulta, sobre as datas disponíveis e o formato (presencial ou remoto) dos encontros.

O grupo optou por encontros virtuais síncronos aos sábados à tarde, os quais foram agendados em comum acordo com o grupo, para os meses de agosto (13/08 e 27/08), setembro (10/09) e outubro (01/10, 08/10 e 22/10) de 2022. No momento da escrita deste texto, quatro das seis reuniões previstas na pesquisa já foram realizadas, e o grupo se encontra na fase de elaboração da narrativa (JOSSO, 2010). Os próximos passos da pesquisa preveem a análise das transcrições

das gravações dos seis encontros virtuais síncronos e dos respectivos memoriais de formação.

Cabe salientar que, durante o exame de qualificação, uma das integrantes da banca de apreciação do projeto sugeriu que fossem investigadas possíveis aproximações da pesquisa em desenvolvimento com em o conceito de Experiência Crítica, segundo Woods (1997, 1999). Desta indagação, emergiu a seguinte questão: como a experiência com a aprendizagem invertida dialoga com o conceito de experiência crítica, segundo Woods (1997, 1999)?

Neste capítulo, buscamos apresentar alguns elementos que podem contribuir para responder a esta indagação. Temos consciência de que qualquer resposta a esta pergunta, neste momento, será parcial e provisória. Salientamos, entretanto, que as primeiras leituras que estamos realizando acerca do conceito de Experiência Crítica (WOODS, 1997, 1999; FIGUEIREDO e SIMÃO, 2014) e as manifestações orais dos participantes da pesquisa durante os seminários nos permitem identificar alguns elementos que passamos a destacar na próxima seção.

### **Experiências críticas**

Os primeiros encontros realizados nos seminários – ocorridos em agosto de 2022 – proporcionaram o reencontro do grupo. A turma não se reunia desde dezembro de 2019, quando se encerraram as aulas da disciplina de Cálculo II. Convém salientar que, neste decurso, passamos por um longo e traumático período de distanciamento acarretado pela pandemia da COVID-19 (vírus SARS-CoV-2). Muitas memórias daquela época foram resgatadas. Houve inúmeras referências às aulas invertidas e relatos que indicaram reflexões e mudanças decorrentes daquela experiência. Expressões como “para mim, foi uma virada de chave” e “representou um ponto de virada” ocorreram, espontaneamente, por parte dos estudantes participantes da pesquisa. Almeida (2009, p. 187) destaca que é comum ocorrer, em uma experiência/evento crítico, “situações tais que levem o aluno ou o professor a dizer: Nunca mais serei o mesmo depois disso”.

Os participantes da pesquisa são unânimes ao afirmarem que uma das principais motivações para que o grupo se sentisse motivado

a experimentar a Sala de Aula Invertida foi a possibilidade de experimentar uma abordagem que proporcionasse outras formas de mediação pedagógica, problematizando novas formas de aprender/ensinar matemática. Embora esta abordagem fosse desconhecida pelo grupo até 2019, a proposta de inverter todas as aulas foi imediatamente aceita pelo grupo. Representou, segundo os relatos dos participantes nos seminários, uma possibilidade de reflexão acerca de como eles próprios aprendem. Enquanto estudantes de cálculo e futuros professores de matemática, os participantes da pesquisa se encontraram duplamente implicados pelo processo de experimentação da Sala de Aula Invertida.

Além da aprendizagem dos conteúdos de cálculo integral, específicos da disciplina, o estudo autônomo e antecipado, a elaboração dos resumos, a gestão do tempo, do lugar e do modo de estudo, a redescoberta do espaço da sala de aula, sob uma nova perspectiva, configuraram caminhos potentes para a autorreflexão e autoconhecimento. Ao longo dos seminários, foi possível observar diversos relatos dos participantes acerca do desenvolvimento de diversas estratégias de aprendizagem adotadas ao longo das aulas invertidas. Os relatos indicam que muitas destas estratégias foram implementadas em outros contextos, especialmente durante o período de aulas remotas decorrentes da pandemia da COVID-19. Entendemos que esta experiência representou também uma provocação orientada ao autoconhecimento e ao desenvolvimento de novas habilidades voltadas para o “aprender a aprender”, algo extremamente pertinente e necessário em um curso de formação de professores.

Nesta perspectiva, Figueiredo e Simão (2014) nos ajudam a pensar sobre duas características principais das experiências críticas. As autoras referenciam Woods (1999) para destacar que

As experiências críticas apresentam duas grandes características. Uma prende-se com o sentido de uma *aprendizagem real* porque se constrói sobre as próprias necessidades e experiências dos seres humanos e sobre as estruturas cognitivas e afetivas existentes nos mesmos. O objetivo principal é o de ensinar as pessoas como podem aprender, como podem desenvolver a sua própria capacidade para pensar e como podem desenvolver uma atitude de interrogação e de reflexão (FIGUEIREDO e SIMÃO, 2014, p. 120-121).

Outra característica importante da referida experiência com as aulas invertidas refere-se à intencionalidade e ao planejamento das atividades. Entendemos aqui o planejamento em duas perspectivas: do professor e dos estudantes. Ao professor, coube o planejamento de cada encontro. Para cada um dos encontros presenciais, os materiais enviados aos estudantes foram criteriosamente selecionados e disponibilizados aos estudantes previamente. Os encontros presenciais foram, da mesma forma, planejados com o objetivo de configurarem espaços de partilha, de aprendizagem colaborativa e fortalecimento de laços entre os participantes. Da mesma forma, os estudantes foram convidados a planejar o estudo prévio, a organizarem e transformarem as informações na forma de resumos e formulários, a anotarem suas principais dúvidas e dificuldades para serem discutidas nos encontros presenciais.

Neste sentido, Almeida (2009, p. 186) destaca que “eventos críticos são intencionais, planejados, controlados na sua execução. São críticos por serem excitantes, envolventes, por levarem a uma aceleração no desenvolvimento do professor e do aluno, ao autoconhecimento de ambos, à descoberta e vivência de valores”.

A experiência com a Sala de Aula Invertida proporcionou a mim, enquanto professor da turma, um espaço de troca e de partilha, muito além de um espaço de discussão sobre conteúdos de matemática, como talvez fosse de se esperar em uma disciplina de Cálculo Integral, mas também de convivência, colaboração e partilha de experiências de vida e de aprendizagem. A sala de aula foi transformada pela abordagem invertida, deixando de ser um espaço onde, majoritariamente, o professor fala e escreve e os estudantes escutam e anotam, para se transformar em um espaço de estudo colaborativo, mediante o qual fomos convidados a interagir, compartilhar experiências, dificuldades da vida universitária e, por vezes, alguns acontecimentos da vida pessoal que implicavam formação. Os estudantes se organizavam voluntariamente em grupos, discutiam questões e me convidavam para participar de alguma discussão quando julgavam necessário. Utilizavam espontaneamente o quadro para melhor organizar seus raciocínios matemáticos ao desenvolver alguma questão e, melhor, possibilitou colocar-me na condição de orientador e facilitador no processo de aprendizagem. A maneira com que os estudantes interagem e

colaboravam entre si, nas aulas invertidas, e as diversas manifestações de gratidão pela nossa coragem, enquanto grupo, de realizarmos algo que à época representava um caminho desconhecido, repercutem até hoje e se fizeram presentes nas manifestações nos reencontros proporcionados pelos Seminários de Pesquisa-Formação.

Esta experiência representou, para mim, um momento charneira (JOSSO, 2010) e, inclusive, motivou a continuar meus estudos em nível de doutorado. Possibilitou identificar, com maior precisão, qual o meu lugar como professor formador de professores, a ampliar a minha visão acerca do mundo e da Educação. Figueiredo e Simão (2014, p. 120) destacam que as experiências críticas se apresentam como “momentos ou episódios que têm grandes consequências para a mudança e desenvolvimento pessoal do indivíduo” e destacam que estas representam situações orientadas para a educabilidade, podendo “ser críticas para a mudança de um professor” (FIGUEIREDO e SIMÃO, 2014, p. 120).

Nesta mesma perspectiva, as autoras destacam que, segundo Woods (1999),

A segunda característica das experiências críticas prende-se com o conceito de *Communitas*, isto é, trata-se de um esforço grupal, baseando-se num mútuo apoio e estima, promovendo tanto o desenvolvimento do professor como do aluno, comunidade de sentimentos, de habilidades, de pensamentos onde as expectativas e aspirações são igualmente partilhadas (FIGUEIREDO e SIMÃO, 2014, p. 121).

Outro aspecto importante que permite uma aproximação com o conceito de Experiência Crítica proposto por Woods (1999) nos parece ser a configuração na qual a pesquisa vem se desenvolvendo. Podemos observar, concretamente, dois momentos distintos. O primeiro deles consistiu na realização da experiência com as aulas invertidas no ano de 2019, que culminou na produção das primeiras fontes de dados que, por sua vez, suscitaram outras questões (NACHTIGALL e FRISON, 2020). O segundo momento consiste no reencontro do grupo em uma pesquisa de doutorado, implicados em um processo de Pesquisa-Formação. Neste segundo momento, tendo passados quase três anos da experiência com as aulas invertidas, se

concretiza uma nova possibilidade refletir sobre a experiência realizada, sob diversas dimensões, agora coletivamente. Esta fase tem possibilitado novos olhares, reflexões mediadas pelas discussões/partilhas realizadas nos seminários e culmina, novamente, no que poderíamos chamar de uma segunda produção/recolha de fontes e dados de pesquisa.

Neste sentido, Figueiredo e Simão (2014) destacam que

Uma experiência crítica surge como um “estúdio” de investigação qualitativa, onde as concepções iniciais provocam uma recolha de dados que, depois de analisados, provocam por sua vez mais uma recolha de dados, o que vai clarificando sucessivamente as ideias, ficando igualmente claro que cada etapa constrói-se sobre a precedente. (FIGUEIREDO e SIMÃO, 2014, p. 121).

Cabe salientar, também, que propostas metodológicas que buscam propor novas formas de abordagem, tais como a SAI, necessitam de recursos que vão além dos que geralmente se fazem necessários nas chamadas “aulas expositivas tradicionais”. Entre os recursos materiais, destacamos os equipamentos e ferramentas necessárias para acessar os materiais disponibilizados previamente ao encontro presencial. Além destes, destacamos a necessidade de canais de comunicação efetivos que mantenham o grupo conectado fora da sala de aula, permitindo e fomentando a colaboração entre pares, que são fundamentais para a implementação da abordagem SAI. As TD desempenham, neste contexto, um papel privilegiado na mediação pedagógica. Espera-se, das instituições de ensino, a disponibilidade de conexão de internet com boa qualidade e espaços nos quais os estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica, especialmente, possam acessar equipamentos para interagir com os materiais. Entre os recursos humanos, destacamos o investimento de tempo e esforço por parte de professores e estudantes, especialmente no que se refere às primeiras experiências. Ao docente, em particular, caberá pesquisar sobre a metodologia, verificando quais as especificidades da instituição e do público em questão.

Na universidade na qual está sendo realizada a pesquisa, em particular, podem ser observados movimentos que visam incentivar a adoção de metodologias que incentivam o protagonismo dos

estudantes no processo de ensino/aprendizagem, pelo menos desde 2018<sup>3</sup>. Embora as discussões acerca da adoção do Ensino Híbrido – tais como a SAI e outras propostas de aprendizagens ativas utilizando TD – tenham se popularizado durante a pandemia da COVID-19, cabe registrar que algumas experiências já buscavam implementá-las mesmo antes de 2020 (NACHTIGALL e ALVES, 2021).

Nesta perspectiva, Figueiredo e Simão (2014) destacam que

As experiências críticas requerem também algumas condições. Requerem legitimação dentro da estrutura de currículo e devem estar apoiadas por uma política global da escola. Necessitam também de recursos, frequentemente acima do que é normal. Requerem também um agente crítico, um professor fortemente comprometido, que antes de ser técnico é prático reflexivo que realiza uma aprendizagem real e significativa. (FIGUEIREDO e SIMÃO, 2014, p. 121).

Além do comprometimento dos estudantes com a proposta, é fundamental destacar o papel do professor que, igualmente, precisa acreditar na proposta e dedicar tempo e esforços orientados para que os objetivos propostos sejam plenamente alcançados (MATTAR, 2017). Neste sentido, o esforço e o comprometimento do docente foram pontuados, por uma das participantes dos seminários, como uma condição fundamental para que a SAI seja efetiva.

### **Em síntese**

Neste texto, buscamos problematizar como a experiência com a aprendizagem invertida na disciplina de Cálculo II, ao longo do ano de 2019, dialoga com o conceito de experiência crítica, segundo Woods (1997, 1999). Os resultados parciais da pesquisa permitem identificar diversas dimensões presentes na experiência em tela e elencadas por Woods (1997, 1999) como requisitos para que uma experiência seja considerada crítica.

Entendemos que a continuidade desta pesquisa permitirá, em particular, melhor compreender a potencialidade dos Seminários de Pesquisa-Formação sob três perspectivas formativas distintas e complementares. Como recurso que permite revelar pontos de

---

<sup>3</sup> <https://ccs2.ufpel.edu.br/wp/2018/12/07/ufpel-quer-a-aprendizagem-criativa-no-ensino-na-pesquisa-e-na-extensao/>. Acesso em 30/09/2022 às 14:02.

conexão entre a experiência realizada com a SAI e o conceito de experiência crítica segundo Woods (1997, 1999), assim como apresentamos neste texto, mas também no sentido de problematizar se/como os próprios Seminários de Pesquisa-Formação realizados podem ter configurado experiências críticas. Como instrumento promotor de diálogos e reflexões coletivas acerca das potencialidades da SAI enquanto abordagem promotora da Aprendizagem Autorregulada, especialmente no que se refere ao “aprender a aprender” e desenvolvimento de estratégias de aprendizagem. Como dispositivo orientado a formação pessoal/profissional dos participantes, na perspectiva compreender a importância de espaços reflexivos, coletivos e colaborativos, que possibilitem problematizar e experimentar novas formas de aprender/ensinar, especialmente as formas de Ensino Híbrido, tais como a SAI.

## Referências

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Intencionalidade, reflexividade, experiência e identidade em pesquisa (auto)biográfica: dimensões epistemo-empíricas em narrativas de formação. In: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FERREIRA, Mairce Santos (Orgs.). **Perspectivas epistemo-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Curitiba: CRV, 2016, v. 1, p. 29-50.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Prefácio. In: FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; PORTO, Gilceane Caetano (Org.). **Diálogo entre a formação inicial e continuada através da escrita e autoformação**. 1. ed. Porto Alegre: Observatório Gráfico, 2013, p. 9-11.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGI, Maria da Conceição. (orgs) Pesquisa (Auto)Biográfica Temas Transversais. **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Tomo 1. Tradução: Albino Pozzer. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: PUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho. O incidente crítico na formação e pesquisa em educação. **Educação & Linguagem**, v. 12, n. 19, p. 181-200, 2009.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. *Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas*. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto Abraão; CUNHA, Jorge Luiz da;

- VILLAS BOAS, Lúcia (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistemio-metodológicos**. Curitiba: Editora CRV, 2018. p. 65-81.
- FIGUEIREDO, Elvira Dargent, SIMÃO, Ana Margarida Veiga. Desenvolvimento profissional e experiências críticas. In: FLORES, M. A.; COUTINHO, C. **Formação e trabalho docente: tendências e desafios atuais**. Portugal: De Facto editores, 2014. p. 113-132.
- GUIMARÃES, Carina; ROSÁRIO, Pedro; TRIGO, João. Estórias para estudar, histórias sobre o estudar: narrativas auto-regulatórias na sala de aula. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n 2, p. 117-133, 2003.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo/Natal: PAULUS/EDUFRN, 2010.
- JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Orgs.) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p. 21-40.
- JOSSO, Marie-Christine. Processo Autobiográfico do Conhecimento da Identidade Evolutiva Singular-Plural e o Conhecimento da Epistemologia Existencial. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BARREIRO, Cristhianny Bento (Orgs.). **A Aventura (Auto)Biográfica – Tomo I**, 458p. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016, p.59-89.
- MATTAR, João. **Metodologias Ativas para educação presencial, blended e a distância**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.
- NACHTIGALL, Cícero e ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Reflexões acerca da Produção de Vídeos Pedagógicos por Estudantes de Licenciatura: Uma Experiência Com a Metodologia Sala de Aula Invertida Adaptada ao Ensino Remoto. **Pleiade**, v. 15, n. 32, p. 64-73, Jan.-Jun., 2021.
- NACHTIGALL, Cícero e ALVES, Rozane da Silveira. O uso da Sala de Aula Invertida no ensino superior: preenchendo lacunas em conteúdos de matemática elementar. **Educação Matemática Pesquisa**, v. 23, n. 2, p. 309-336, 2021.
- NACHTIGALL, Cícero. O uso da Sala de Aula Invertida no ensino superior: preenchendo lacunas em conteúdos de matemática elementar. 2020. 133f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Matemática): Instituto de Física e Matemática. Universidade Federal do Pelotas. Pelotas, 2020.
- NACHTIGALL, Cícero; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. A Aprendizagem Autorregulada potencializada em um ambiente de Sala de Aula Invertida: Uma experiência em uma turma de Cálculo Integral. **Currículo & Docência**, v. 2, n. 3, p. 65-83, 2020.
- PERGHER, Rejane; NACHTIGALL, Cícero. A atuação do Projeto Grupo de Apoio em Matemática no período 2010-2020: Principais ações e resultados.

**Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 59-72, 2021.

SILVA, João Carlos Sedraz. Uma Abordagem de *Learning Analytics* para a Autorregulação da Aprendizagem de Estudantes em Sala de Aula Invertida.

**Tese** (Doutorado em Ciência da Computação) – Centro de Informática da Universidade Federal de Pernambuco. Recife. p. 248. 2018.

SILVERAJAH, Giita; WONG, Su Luan; GOVINDARAJ, Anandraj; KHAMBARI, Mas Nida; RAHMAT, Rahmita Wirza Binti Ok; DENI, Ann Rosnida Mohd. A Systematic Review of Self-Regulated Learning in Flipped Classrooms: Key Findings, Measurement Methods, and Potential Directions. **IEEE Access**, v. 10, p. 20270-20294, 2022.

SIMÃO, Ana Margarida Veiga; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Orgs.) **Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas**. Natal/Porto Alegre/Salvador: EDUFRN/EDIPUCRS/EDUNEB, 2012. p. 23-52.

TALBERT, Robert. **Guia para utilização da aprendizagem invertida no ensino superior**. Porto Alegre: Penso, 2019.

WOODS, Peter. **Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje**. Barcelona, Paidós, 1997.

WOODS, Peter. **Investigar a arte de ensinar**. Porto, Porto Editora, 1999.

## REFORMA GREGORIANA E SUA RELEVÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO MEDIEVAL<sup>1</sup>

BONETTI, Carolina Peixoto Gontijo de Oliveira (UEM)<sup>2</sup>

PERIN, Conceição Solange Bution (UNESPAR e UEM)<sup>3</sup>

### Introdução

Os tempos antigos e medievais geraram intelectuais que discutiram sobre a formação dos homens de seus tempos. Pautados nas movimentações e transformações sociais de suas comunidades, os autores do passado nos legaram escritos sobre conceitos perenes que nos auxiliam a compreender os comportamentos das sociedades. Temos observado em nossas pesquisas os escritos do mestre medieval Hugo de São Vítor (1096 – 1141), e nesses textos encontramos ensinamentos que foram relevantes para a educação do século XII.

O presente artigo é um dos frutos de nossa pesquisa de mestrado, na qual observamos o projeto de formação sugerido por Hugo de São Vítor em *Didascálicon de Studio Legendi* (2001 [1127]). Em nossa dissertação tivemos o propósito de compreendermos o método de ensinar e de aprender baseado na leitura, sugerido pelo mestre Vitorino. Os resultados de nossa pesquisa nos fizeram concluir que a linguagem escrita é um método de estudo com relevância atemporal para as sociedades. A escolha do autor deu-se pela importância de seus textos para seu período, pois as práticas de ensino da abadia de São Vítor lograram lugar de importância entre finais do século XI e início do século XII.

---

<sup>1</sup> Trabalho aceito para compor os anais da XXI Jornada de Estudos Antigos e Medievais, XI Jornada Internacional de Estudos Antigos e Medievais, VI Ciclo de Estudos Antigos e Medievais, II Encontro Internacional do Núcleo Interdisciplinar Clássicos na Educação – JEAM 2022.

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Maringá, doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPE – UEM). E-mail: [carolina\\_p\\_gontijo@hotmail.com](mailto:carolina_p_gontijo@hotmail.com).

<sup>3</sup> Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, Campus Paranavaí. Professora do Colegiado de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino - Formação Docente Interdisciplinar - PPIFOR, UNESPAR, Campus de Paranavaí e Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPE – UEM). Pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) com Estágio na Universidade de Salamanca – ES. E-mail: [solperino1@gmail.com](mailto:solperino1@gmail.com).

Para além de pensamentos que geminaram frutos que colhemos como ciência e tecnologia em nossos dias, os intelectuais antigos e medievais nos legaram um espaço físico importante para a sociedade contemporânea: a universidade. Gamero (2008) nos explica que os estudos referentes ao conhecimento teológico tinham grande relevância para a escola da Abadia de São Vítor desde quando ela foi fundada por Guillermo de Champaeux até o período em que Hugo a direcionou. A autora ainda esclarece que os estudos teológicos do mestre Vitorino sistematizaram os conhecimentos estudados em seu período de tal modo que se percebe sua fundamental participação para o florescimento dos estudos teológicos do século XIII.

Entendemos que o conhecimento sobre a História da Educação colabora com a formação do docente, contribuindo principalmente com as pesquisas no âmbito da educação. O historiador Guizot (1787-1874) nos ensina em seus textos que, quando aprendemos sobre fatos e discussões dos tempos anteriores ao nosso, percebemos a permanência de alguns comportamentos dos homens. O movimento da história nos mostra a importância da sucessão de diversos fatos para que um determinado acontecimento floresça. O cotejamento de projetos de formação de intelectuais da educação medieval, como São Vítor, se faz necessário para que percebamos a permanência de comportamentos humanos que ocasionam as movimentações da história da educação ocidental.

No presente trabalho, temos o objetivo de discorrer sobre a Reforma Gregoriana (ou Reforma Papal), processo de grande relevância para o ocidente medieval, ocorrido entre 1050 e 1150, que influenciou o pensamento e o contexto socioeconômico de Hugo de São Vítor. Recorreremos à Leandro Duarte Rust e Jacques Le Goff (1924-2014) para compreendermos essa mobilização da Cristandade. O método de pesquisa que escolhemos para análise das nossas fontes apoia-se na perspectiva da Longa Duração da história, e com o amparo dela buscou-se observar os comportamentos próprios da natureza humana contidos nas informações compartilhadas por tais historiadores.

As transformações vivenciadas pelo ocidente medieval entre os séculos XI e XII foram fundamentais para o florescimento de uma sociedade onde a Universidade nasceu (meados do século XIII). Por

ser uma das instituições surgidas no medievo que continuaram a fazer parte do cotidiano ocidental, sua importância social pode ser notada sem muitas análises, apenas por sua idade. Os espaços universitários carregam em si uma história de dependência urbana mútua desde seus primórdios e é certo que ainda hoje “[...] se fazem presente no nosso universo intelectual e material... como lugares de preservação, de criação do conhecimento, da ciência e da cultura, permanecendo como patrimônios históricos” (OLIVEIRA, 2007, p. 120). Poucos lugares carregam em si essa histórica capacidade instrumental de formar como a universidade.

São os detalhes de nossa humanidade que nos identificam desde os tempos mais remotos e permitem que hoje, nos fundamentemos em teorias clássicas do tempo antigo e medieval para realizarmos pesquisas no âmbito da educação (BLOCH, 2002). Por isso, utilizamos a teoria da História Social para observamos nossas fontes. Dada a importância da movimentação da cristandade entre os séculos XI e XII, nos próximos parágrafos discorreremos sobre a Reforma Papal e sua relação com o trabalho de Hugo de São Vítor.

## **Desenvolvimento**

Nos séculos X e XI, aconteceram algumas movimentações entre os clérigos, que estavam insatisfeitos com a excessiva interferência dos nobres nos assuntos da cristandade. A incômoda influência acontecia por meio de vendas de funções religiosas, trocas de favores e demais barganhas com elementos cristãos, e que tinham como objetivo alimentar o jogo feudal em favor de interesses pessoais. Essa inquietação perdeu algum tempo, e rompeu em um enfrentamento feito com o apoio do Papa Gregório VII contra os poderosos laicos. Por isso também o uso do termo Reforma Gregoriana (RUST, 2013).

A insatisfação entre os clérigos resultou em uma reorganização das normas de funcionamento da Igreja. O aborrecimento foi decorrente de um período de concessões da própria instituição para com a nobreza, como, por exemplo, a permissão da compra de cargos eclesiásticos e a infiltração de

costumes de outras religiões, fatos que reduziram paulatinamente a autonomia da Igreja. Gamero (*in*: HUGO DE SAN VÍCTOR, 2011) sublinha que essa reforma monástica tinha o objetivo de neutralizar a “feudalização eclesiástica”<sup>4</sup>. A Reforma Gregoriana ou Reforma Papal foi “[...] um meio de subtrair a Igreja da dominação e das intervenções dos leigos e, particularmente... das pretensões do imperador germânico... resultou, de uma maneira mais geral, na separação entre clérigos e leigos, entre Deus e César, entre o papa e o imperador” (LE GOFF, 2007, p. 91).

Rust (2013) explica que “os gregorianos partilhavam a moral inicial de Cluny, eram os principais herdeiros de um ascetismo ancestral, fundado sobre os escombros da Era Carolíngia” (p. 58). As reformas ocorridas na Abadia de Cluny incentivaram, por exemplo, que a vida monástica se dedicasse também ao cuidado com a comunidade pobre, à vida pastoral e a implantação de mosteiros que dependessem dos senhores feudais. Essas modificações internas aos poucos refletiram na organização da vida comum, inclusive pela própria influência que os monges tinham fora dos espaços de claustro. Os tais eram tidos como exemplo a ser seguido (OLIVEIRA, 2006).

Ao transformar intensamente a cristandade e sedimentar o que se institucionalizou como Igreja, “[...] a reforma gregoriana definiu e fez reinar novas formas de enquadramento da sociedade... batismo de crianças, célula familiar, matrimônio cristão [...]” (LE GOFF, 2007, p. 91), deixando características duradouras na cultura europeia. E ainda:

[...] invadiu também, de maneira simbólica, mas profunda, o universo da alma e da piedade. Mais do que nunca, a salvação dos homens e das mulheres depende do resultado de um conflito constante. O do combate entre as virtudes e os vícios. As virtudes são representadas

---

<sup>4</sup> Feudalização eclesiástica é um termo que resume a relação de interdependência entre Igreja e Nobreza medieval. A influência da religião para propiciar coesão social e, a compra/venda de cargos eclesiásticos entre nobres desprovidos de vocação, são fatos que colaboraram para a permanência deles na liderança dos reinos medievais.

como cavaleiros fortemente armados, e os vícios como guerreiros pagãos desordenados (LE GOFF, 2007, p. 92).

Essas soluções tomaram forma com a publicação do *Dictatus Papae* em 1075, feita por Papa Gregório VII. O decreto o sancionou como líder soberano da Igreja, o que repercutiria em mudanças consideráveis no funcionamento das comunidades, desagradando os laicos. Toda essa movimentação impulsionou graves lutas “[...] entre nobreza y rey, entre monarquía y papado, que demandarán reformas y cambios importantes<sup>5</sup>” (GAMERO, 2011, p. 6). Para Le Goff (1979), nessas lutas em que o espiritual se confundia com o material, despontou-se conflitos políticos que aumentaram, sobretudo, as agitações entre laicos e clero.

Ainda assim, a Igreja do século XII esteve muito longe de reaver a autoridade que exerceu no baixo medievo. Além da batalha pela autonomia eclesiástica, o período de reformas também foi marcado por lutas contra as chamadas heresias e “[...] a Igreja organiza a luta contra o diabo e o inferno; exorcismo, orações e purgatório fazem parte desse arsenal de defesa [...]” (LE GOFF, 2007, p. 93). A reforma iniciou-se em Cluny, e ao longo do tempo proporcionou um “[...] renacimiento espiritual, moral y cultural del que la Iglesia salió especialmente beneficiada<sup>6</sup>” (GAMERO, 2011, p. 6).

Esta reorganização proporcionou benefícios em relação a sua autoridade espiritual, ou seja, a igreja continuou como referencial de regras e moralidade social. As Sagradas Escrituras continuaram como fonte do conhecimento. Os intelectuais dos séculos XI e XII buscavam respaldo na razão, e entendiam que a filosofia cristã seria o caminho para formar um novo homem, que se adequariam aos ambientes citadinos que se formavam. A influência da Igreja e o desenvolvimento urbano foram protagonistas na

---

<sup>5</sup> “[...] entre nobreza e rei, entre monarquia e papado, que demandaram reformas e mudanças importantes” (GAMERO in: HUGO DE SAN VÍCTOR, 2011, p. 6) [Tradução nossa].

<sup>6</sup> “[...] renascimento espiritual, moral e cultural do qual a Igreja saiu especialmente beneficiada” (GAMERO in: HUGO DE SAN VÍCTOR, 2011, p. 6) [Tradução nossa].

[...] evolução das estruturas e dos comportamentos familiares. É na cidade que se passa da família ampliada, que é o tipo de família do campo e da feudalidade, em que vivem juntos os filhos, os parentes, diversas gerações, em suma, à família nuclear – os pais e filhos apenas [...] Assim, a partir dos séculos XII-XIII, desenvolve-se na arte cristã o tema da Sagrada Família” (LE GOFF, 1998, p. 100).

A reforma Gregoriana refletiu sobremaneira no movimento citadino. A urbanização da mesma forma, colaborou para o desenrolar desta reestruturação da Igreja. Configurando-se partes do mesmo todo, os fenômenos ocorridos entre os séculos XI e XII refletiram na memória do Ocidente Medieval, que Le Goff (1990) nos explica ser equilibrada entre a memória oral e a memória escrita. Vemos isto por intermédio de *Didascalicon de Studio Legendi*, um excelente exemplo de memória escrita deste período. Nele encontramos informações sobre o trabalho, estudo, organização social e outras nuances de seus contemporâneos.

Situados em um ambiente de alterações sociais e econômicas, os mestres da Idade Média acreditavam que o estudo seria um dos meios para solucionar as mazelas de seu tempo. Hugo de São Vítor está entre os principais pensadores da Idade Média Central, que compreenderam “[...] um novo papel da razão no estudo do mundo natural e supranatural” (MARCHIONNI, 2001, p. 18). O mestre sugeriu em *Didascálicon* um método de estudo baseado na leitura que idealizava a formação de um homem novo, apto a conviver em comunidade e buscar o bem comum. Sua metodologia tinha como hipótese que o homem encontraria no estudo das artes e das sagradas escrituras a restauração de sua amizade com o Criador, e assim percorreria caminhos virtuosos.

No contexto do mestre Vitorino a Igreja estava atenta aos trabalhos do comerciante. Le Goff (2005) nos explica que entre o século XI e XII

[...] a Igreja protege o comerciante e ajuda-o a vencer o preconceito que fazia dele um objeto de desprezo pela classe senhorial ociosa. Ela procura reabilitar a atividade responsável pelo progresso econômico e

transformar o trabalho-castigo definido no Gênesis - o homem decaído deve, como penitência, ganhar o pão com o suor de seu rosto - num valor de salvação (p. 77).

Ao se ajustar às mudanças, os clérigos consideravam necessário ao homem voltar ao seu estado original de amizade com Deus, pois assim reencontraria “[...] os verdadeiros valores dos quais o mundo ocidental parecia afastar-se sem cessar [...]” (LE GOFF, 2005, p. 77). Neste mesmo período se originaram novas ordens monásticas que buscavam este reencontro no claustro e que preconizavam o trabalho manual. Diversas mudanças e movimentações aconteceram ainda no século XI e sinalizaram outras reformas internas que demonstraram a mudança de prisma da cristandade:

O movimento se esboça no século 11, sinalizando as reformas e suas múltiplas aproximações de um retorno à simplicidade evangélica (*vita vere apostolica*), inspirando uma reforma do clero em sentido comunitário - o movimento canonical que renova a instituição dos cônegos impondo-lhes a regra dita de Santo Agostinho -, e expandiu-se no fim do século 11 e início do 12 (LE GOFF, 2005, p. 77).

Seguindo as regras de Santo Agostinho e atento às necessidades de seu tempo, Hugo de São Vítor propôs a busca pelo caminho de retidão no estudo (*lectio*) de todas as ciências (tanto as que dizem respeito ao trabalho prático, como as que tratam do espiritual, as teóricas). Nessa busca por uma vida reta e virtuosa, o cônego demonstrou estar atento às necessidades materiais da sua sociedade - que se adequava às várias transformações sociais, culturais e econômicas das quais observamos ao longo deste trabalho. Para atender as demandas de uma sociedade que se delineava urbana, o cônego entendeu ser necessário que os estudos sobre a filosofia, oferecidos aos seus alunos, fossem divididos em quatro Ciências. Na ramificação da filosofia, chamada por São Vítor de Ciência Mecânica, incluiu as sete artes mecânicas: lanifício, armadura, navegação, agricultura, caça, medicina e teatro (ATHAYDE, 2007).

Adequar o homem cristão medieval a um novo modo de convivência coletiva parece ter sido uma das pautas do projeto

educativo de Hugo de São Vítor. Na proposta educativa de *Didascálicon*, o conhecimento proporcionado pelas sete artes mecânicas tornaria o homem medieval apto para o trabalho manual, zelando por seu sustento físico. Todavia não foram apenas as habilidades técnicas a serem consideradas. A obra hugoniana também demonstrou certo empenho em ensinar e estimular bons costumes, que seriam um dos frutos de uma vida espiritual diligente. O uso das capacidades intelectivas em busca de uma vida reta foi incentivado e para isso seria necessário o estudo das ciências teóricas e das doutrinas espirituais.

Citadinos e senhores feudais combatiam comportamentos que divergiam dos moldes da cristandade: as heresias<sup>7</sup>, que ao lado da pobreza foi classificada por Franco Jr (1989) entre as marginalidades do período das cruzadas. A primeira, ocasionada também pela Reforma Gregoriana, era combatida com vigor pelos cruzados, pois “[...] combater as heresias era para as camadas dirigentes combater um elemento desagregador da sociedade feudal, era preservá-la e, portanto, preservar-se” (FRANCO JR, 1989, p. 22).

Os excluídos da comunidade cristã e, por conseguinte, das estruturas fundamentais da Europa medieval, não eram só os heréticos, mas também os infiéis, ou seja, pessoas que professavam uma fé diferente, e os pagãos. O simples facto de não se aceitar a verdade da ortodoxia cristã era motivo suficiente para se ser considerado diferente e ser excluído (GEREMEK, 1989, p. 247).

Qualquer sujeito que, com seu modo de pensar, pudesse causar divisões entre os cristãos poderia tornar-se alvo de perseguições. A segunda categoria marginalizada é a que trata dos pobres. Além daqueles camponeses que não obtiveram êxito ao optarem viver de outro trabalho, muitos outros não conseguiam obter o sustento vindo da terra. Esse crescente aumento de dependentes da terra gerou transtornos, pois nesse sistema

---

<sup>7</sup> “O herético é o homem que a Igreja mais detesta porque se encontra, simultaneamente, dentro e fora e ameaça os alicerces ideológicos, institucionais e sociais da religião dominante, a fé, o monopólio religioso e a autoridade da Igreja” (LE GOFF, 1989, p. 18).

senhorial não havia terras para sustentar tantos camponeses e seus respectivos senhores. Sendo assim, esse excedente populacional passou a depender “[...] da caridade alheia, de serviços eventuais ou do crime” (FRANCO JR, 1989, p. 22).

Enviar os marginalizados ao Oriente, para o embate nas cruzadas, foi uma alternativa a esse mal-estar social. Franco Jr (1989) cita o comentário do cronista Guilbert de Nogent a respeito da tranquilidade para a França naqueles dias devido ao envio dos chamados marginais. Outro cronista, alemão, também tem suas ideias mencionadas por Franco Jr, o qual afirma que o interesse na participação da Segunda Cruzada ia além do anseio em combater os que eram considerados inimigos do cristianismo. Os desprovidos de posses tiveram as mais diversas intenções, já que muitos, levados pela sua situação precária, encontravam nessas viagens um alívio para sua pobreza. O autor salienta que “Havia ainda os que estavam oprimidos por dívidas para com outros, ou que desejavam fugir do serviço devido aos seus senhores [...]” (FRANCO JR, 1989, p. 23). Alguns estavam ansiosos pela possibilidade de vivenciarem coisas novas, outros iam em busca de remissão de seus pecados ou então esperando ser castigados por suas desonras. No entanto, não foram somente os camponeses marginalizados que participaram desse controle populacional. Também houve grande participação dos nobres, porque com a conseqüente escassez de terras, os seus segundos filhos acabavam despossuídos – já que o herdeiro dos bens da família era o primogênito – e desta forma viam as cruzadas como fornecedora de senhorios.

As cruzadas também ajudaram a definir a personalidade do Ocidente Medieval. Nunes (1979) enuncia que em seu bojo ocorreram apropriações culturais de novos saberes que colaboraram para o renascimento cultural e intelectual e que são evidenciadas em todo o método hugoniano. De acordo com Pirenne (1964), a recuperação de territórios que até aquele tempo estavam sob o comando dos mulçumanos e árabes propiciou a aproximação dos cristãos aos conhecimentos da filosofia da Grécia Helenística. Esses saberes foram traduzidos por árabes com algumas contribuições de culturas da

Antiguidade como a da Persa e da Índia, até então eram desconhecidos pelos ocidentais do medievo. Entretanto, as peregrinações não podem ser analisadas de maneira isolada, pois ao mesmo tempo em que deram o tom para algumas modificações ocorridas, foram motivadas pela exuberante movimentação social daquele período que retratamos até aqui.

Em paralelo à Reforma Gregoriana, houve um crescente florescimento de atividades intelectuais, “[...] al auge de las escuelas catedralicias, situadas en sus marcos monumentales, y surgidas al cobijo de maestros de prestigio reconocido”<sup>8</sup> (GAMERO, 2011, p. 11). Aos poucos, o homem medieval compreendia que o conhecimento era princípio essencial da cultura, e como resultado de um longo despertar, passou a exercitar um pensamento com caráter mais humanista.

## Conclusões

Os conteúdos que foram apontados por São Vítor como necessários ao estudo, abrangeram a vida humana em dois aspectos: material e espiritual. Em seu método, o mestre acrescentou aos estudos da filosofia os conteúdos das sete Artes Mecânicas (lanifício, armadura, navegação, agricultura, caça, medicina e teatro), demonstrando assim sua diligência em orientar seus alunos sobre as necessidades da vida terrena. Vemos também que *Didascálicon* propôs formar cristãos que alcançassem um bom relacionamento com seu Criador (vida espiritual). Essa amizade do homem com Deus proporcionaria benefícios para toda a humanidade, já que aquele que encontrasse sua essência original (a que foi idealizada no momento da criação do ser humano), viveria em retidão, fugiria dos vícios e buscaria o bem de sua comunidade.

Quando observamos textos medievais, como *Didascálicon*, empregando a perspectiva de longa duração, percebemos a

---

<sup>8</sup> “[...] a ascensão das escolas das catedrais, situadas em seus quadros monumentais e que surgiram sob o abrigo de mestres, de prestigio reconhecido” (GAMERO, 2011, p. 11) [Tradução nossa].

permanência de reivindicações que despontaram na Reforma de Cluny, que estão manifestadas no *Dictatus Papae* e que influencia o modo de pensar, viver e ensinar de monges como Hugo de São Vítor. Adequando-se às demandas de uma comunidade que ansiava por mudanças que gerassem crescimento, São Vítor elaborou um manual sobre estudar e aprender utilizando a leitura. Sugeriu também o estudo de conteúdos práticos, zelando pela vida terrena tanto quanto pela vida espiritual de seus discípulos.

Illich (2002) considerou a obra hugoniana *Didascalicon*, e todo o arcabouço sobre ler e estudar contido nela, como testemunho do nascimento de um estilo de leitura escolástico. Este modo de observar os escritos influenciou por oitocentos anos as instituições escolásticas ocidentais, responsáveis pela escolarização que durante este tempo foi oferecida, sobretudo, pela Igreja. O método escolástico, posterior a Hugo de São Vítor, trouxe à tona a necessidade de um espaço especial para a elaboração e preservação dos saberes oriundos de uma necessidade social daqueles dias: a universidade (OLIVEIRA, 2007).

A permanência dos comportamentos e das peculiaridades dos homens é a história, e por isto, o laço que nos une (GUIZOT, 1907). Para Bloch (2002, p. 65)

[...] o homem também mudou muito: em seu espírito e, sem dúvida, até nos mais delicados mecanismos de seu corpo. Como poderia ser de outro modo? Sua alimentação, não menos. É preciso, claro, no entanto, que exista, na natureza humana e nas sociedades humanas, um fundo permanente, sem o que os próprios nomes de homem e de sociedade nada iriam querer dizer.

São estas características que nos ligam e nos possibilitam compreender um pouco mais sobre a natureza humana, e a elaborarmos estratégias que apoiem nossas decisões no presente. Com auxílio do historiador François Guizot, entendemos que o ser humano, com todas as suas particularidades, foi capaz de civilizar-se, e por isso hoje temos a oportunidade de conhecer o caminho trilhado pela humanidade. O autor explica que “[...] história é também a parte

que usamos chamar philosophia da história, as relações dos acontecimentos, o laço que nos une, as suas causas e os seus resultados; tudo isto são factos; constituem a história...” (GUIZOT, 1907, p. 28). Ao observarmos o homem como algo vivo e que com toda a sua movimentação logrou a civilização, identificamos a longa duração da história. A história é contexto e contraste, afirma Bastos (2016) e observar os fatos de modo isolado não é suficiente para compreender a natureza humana, que persiste no âmago das sociedades.

A movimentação da cristandade em prol da manutenção e retomada de direção de suas instituições demonstra como a política foi exercida naquele período. E assim como nós, os intelectuais medievais também organizaram suas vidas e estudos conforme a cultura política e social de seus tempos. Rust (2013) nos alerta para o cuidado em julgar os acontecimentos que chamamos de Reforma Gregoriana com base na organização da política contemporânea. As reivindicações eclesiásticas do século XI estavam relacionadas aos vínculos morais e se materializaram em escritos religiosos. O pensamento político existia, e as relações políticas discutidas com “linguagem eclesiástica tradicional” para a autoridade ser reconhecida e então, respeitada (RUST, 2013, p. 201).

O método de estudo sugerido pelo mestre Vitorino sugeria que a linguagem escrita poderia ser utilizada como meio para crescimento intelectual e espiritual, tornando mais completa a formação daqueles que o seguia. Tais apontamentos colaboraram com a transição do método de leitura monástico para o escolástico. Estudar as propostas educativas de autores como Hugo de São Vítor, favorece a nossa compreensão histórica. Isto porque obras como *Didascalicon*, com linguagem específica ao seu período e ao seu contexto, carregam consigo tanto a história da leitura quanto a história da Educação.

## Referências

- BASTOS, Mario Jorge Motta. Quatro décadas de História Medieval no Brasil: contribuições à sua crítica. In: **Diálogos**, Maringá-PR, v. 20, n.3 p. 2-15, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4025/dialogos.v20i3.33600>, último acesso em 10 jan. 2022.
- BLOCH, Marc. **A Apologia da História, ou, O Ofício do Historiador**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 2002.
- FRANCO JR., Hilário. **As Cruzadas**. São Paulo - SP: Editora Brasiliense, 1989.
- GAMERO, Carmen Muñoz. El pensamiento pedagógico de Hugo de San Víctor Didascalicon de Studio legendi. 2008. 554 f. Tese (Doutorado História de la Educación y Educación Comparada) – UNED, Madrid. 2008.
- GAMERO, Carmen Muñoz. Estudio Preliminar in: **Didascalicon de studio legendi** (El afán por el estudio). Madrid: BAC, 2011.
- GEREMEK, Bronislaw. O Marginal. In: LE GOFF, Jacques (Org.). In: **O Homem Medieval**. Lisboa: Editorial Presença, 1989.
- GUIZOT, François. **História da Civilização na Europa**. Lisboa: Parceria Antonio João Maria, 1907.
- LE GOFF, Jacques. **A civilização do ocidente medieval**. Bauru - SP: Edusc, 2005.
- LE GOFF, Jacques. **As Raízes Medievais da Europa**. Petrópolis -RJ: Vozes, 2007.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas - SP: Editora da UNICAMP, 1990.
- LE GOFF, Jacques. **La Baja Edad Media**. Madrid: Siglo XXI, 1979.
- LE GOFF, Jacques. **Por amor às cidades**. São Paulo - SP: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- MARCHIONNI, Antônio. Introdução in: HUGO DE SÃO VÍTOR, *Didascálicon*. Da arte de ler. Petrópolis - RJ: Vozes, 2001 [1127].
- NUNES, Ruy Afonso Costa. **História da Educação na Idade Média**. São Paulo - SP: USP, 1979.
- OLIVEIRA, Terezinha. Leis e Sociedade: o bem-comum na Alta Idade Média. **Revista Brasileira de Direito Constitucional – RBDC**, n. 08, jul./dez/ 2006. Disponível em <http://esdc.com.br/seer/index.php/rbdc/article/view/120/114>. Acesso em 31 jul. 2022.
- OLIVEIRA, Terezinha. Origem e memória das universidades medievais: a preservação de uma instituição educacional. **Varia História**, Belo Horizonte - MG, v.23, n.37, p. 113-129, jun. 2007. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-87752007000100007>. Acesso em 30 jul. 2022.

PIRENNE, Henri. **As Cidades da Idade Média**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1964.

RUST, Leandro Duarte. **A Reforma Papal (1050-11150)** Trajetórias e críticas de uma história. Edufmt: Cuiabá-MT, 2013.

## GÊNERO MULTIMODAL ANÚNCIO PUBLICITÁRIO NO MEIO DIGITAL: CONTRIBUIÇÃO DA REFERENCIAÇÃO PARA CONSTRUÇÃO DE SENTIDO

TENO, Neide Araujo Castilho (UEMS)<sup>1</sup>;  
BUENO, Elza Sabino da Silva (UEMS)<sup>2</sup>  
DI CAMARGO, Ivo (UFSCar)<sup>3</sup>

### Introdução

O artigo que ora apresentamos aborda os resultados parciais de um projeto de pesquisa em desenvolvimento, sobre a multimodalidade do gênero propaganda em meio digital cujo gênero tem o fito de constituir instrumento e suporte pedagógico para o ensino de língua portuguesa. Integrar a compreensão de texto, a leitura, a produção textual tem sido uma prática em sala de aula na contemporaneidade dados os avanços dos usos das tecnologias e das

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação /Mestre em Letras. Pesquisadora Sênior do Programa de Mestrado Profissional em Letras–PROFLETRAS, e do Programa de Mestrado Acadêmico em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS/Dourados /Campo Grande. Coordenadora do projeto de Pesquisa: (Multi) Letramentos e Os Gêneros Textuais e/Ou Discursivos: Contribuições para o Ensino e Aprendizagem de Línguas em Tempos Digitais (cadastrado na Proppi/UEMS). Foi colaboradora do projeto de pesquisa “Apoio à Qualificação Docente: PROFLETRAS- Mato Grosso do Sul” com recurso da FUNDECT. Orcid. <https://orcid.org/0000-0001-5062-9155> E-mail: [cteno@uol.com.br](mailto:cteno@uol.com.br)

<sup>2</sup> Elza Sabino da Silva Bueno. Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista–FCL-UNESP/Assis-SP. Docente da graduação e da pós-graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS/Dourados e Campo Grande-MS. Coordenadora adjunta do Mestrado Profissional em Letras – Profletras. Coordena o projeto de pesquisa “Apoio à qualificação docente: Profletras em MS”, com recurso da Fundect, pelo Edital 025/2015. Colaboradora no projeto de Pesquisa: (Multi) Letramentos e Os Gêneros Textuais e/Ou Discursivos: Contribuições para o Ensino e Aprendizagem de Línguas em Tempos Digitais (Proppi/UEMS) ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0071-4372>. E-mail: [elza@uems.br](mailto:elza@uems.br)

<sup>3</sup> Pós-Doutorado em Formação de Professores (PPGFP-UEPB). Mestre e Doutor em Linguística (UFSCar). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (Faculdade Metropolitana); Educação Infantil (UFU); Ensino de Filosofia no Ensino Médio (UnB); Educação Empreendedora (UFSJ); Gestão Escolar, Orientação e Supervisão (Faculdade São Luís); Pedagogia Universitária (UFTM); Mídias na Educação (UFSCar). Licenciado em Letras (UNESP/Assis), Filosofia (UFSJ) e Bacharel em História (UNESP/Franca). Doutorando em Educação pela UFSCar e Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica ProfEPT/IFSP. Desenvolve pesquisas sobre Mikhail Bakhtin, cinema e outras mídias/linguagens e educação. Colaborador no projeto de Pesquisa: (Multi) Letramentos e Os Gêneros Textuais e/Ou Discursivos: Contribuições para o Ensino e Aprendizagem de Línguas em Tempos Digitais (Proppi/UEMS). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4259-4711> E-mail: [side\\_amalar@hotmail.com](mailto:side_amalar@hotmail.com)

práticas dos multiletramentos. Admitimos que os impactos da multiplicidade de linguagens nos gêneros textuais têm sido relevantes para lidar com o ensino da língua portuguesa e os efeitos que essa multisseimose tem causado nos diferentes contextos. Assim, o objetivo desse recorte é analisar gênero multimodal propaganda do contexto digital para entender sua contribuição na construção de sentido.

O ensino de língua fundamentado nas suas diferentes concepções, mormente as vinculadas à interação implica considerá-la na sua função social. Toda atividade no espaço de sala de aula deve estar alicerçada numa concepção de usos da linguagem para vida, como instrumento de aprendizagem de saberes para construção de sentidos. O gênero online propaganda da hortifrúti utiliza uma linguagem muito próxima ao ambiente do cotidiano e exercem autoridade sobre a constituição do sujeito. Uma proposta de leitura sob a perspectiva no processo interacional, conforme propõe Bakhtin (2000), favorece o professor na organização de suas atividades, numa possível intervenção pedagógica, além de instrumentalizar e o professor para um ensino de diversidade de gêneros textuais como um potencial para escrita, leitura e oralidade.

O ensino da língua portuguesa pautada numa concepção sociointeracionista da linguagem concebe os gêneros textuais, e os gêneros discursivos sob orientação bakhtiniana para as reflexões acerca da linguagem. Trata de olhar a linguagem na forma de interação em situações reais de uso, de maneira que o aluno possa refletir sobre sua própria condição social no seu dia a dia, estudos esses advindos da década de 1980 e ganharam destaques em várias correntes teóricas: Linguística da Enunciação ou Linguística Interacional, Semântica Enunciativa, Pragmática, Análise do discurso, Análise da Conversação, Linguística Textual, Sociolinguística, Linguística da Enunciação, dentre outras.

O que essas correntes têm em comum? Na realidade o comum entre as teorias está no fato de serem reconhecidas como filosofia da linguagem, alicerçando a interação como princípio explicativo dos fatos da língua. Os termos enunciado/enunciação, gêneros discursivos, foram elementos da interação utilizados por diferentes estudiosos da linguagem que passam a compartilhar da visão dialógica e interacional de Bakhtin (2000), aliado aos

ensinamentos de Marcuschi (2008) que vê na interação humana é uma “atividade constitutiva da própria linguagem e não simples decorrência de suas virtudes imanentes” (MARCUSCHI, 2008, p. 77).

A concepção sociointeracionista percebe a língua como social, não se concebe explicar a língua portuguesa por meio de palavras ou frases isoladas, e ignorando sua situação de uso, o sujeito precisa interagir reconhecer a funcionalidade da língua para que tenha domínio maior do gênero e da linguagem.

A opção do gênero propaganda em contexto digital, no ensino fundamental demanda da importância de envolver os sujeitos com textos multimodais, presentes no cotidiano, textos que fazem parte da rotina da família e que estão presentes na vida diária desses sujeitos. Um aluno crítico passa pelo conhecimento de informações advindas do contexto digital e uma maneira de construção social conforme prevê a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em sua habilidade **(EF67LPo8)** de prática de linguagem:

Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição) etc. em notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, memes, *gifs*, anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, sites na internet etc. (BNCC, 2017).

Essa habilidade **(EF67LPo8)** chama atenção para a multimodalidade à medida que destaca cores, profundidade, ângulo, foco, tonalidades como parte inerente para ser observada nos textos publicitários. Fundamentamos as discussões sobre os gêneros a partir de teóricos como Koch e Elias (2007), Bakhtin (2000), além das considerações sobre a multimodalidade de Kress e Van Leeuwen (2006[1996]), Dionísio (2011), entre outros. Este texto propõe mostrar as contribuições da referenciação na leitura de textos multimodais e como se processam os mecanismos de produção de sentido.

Este artigo está organizado em três partes: na primeira encontra-se a discussão sobre aspectos ligados a referenciação. A segunda parte descreve os caminhos para uma metodologia amparando aspectos ligados às atividades realizadas. E a terceira

parte trata das discussões e análises das propagadas em sua concepção interacionista.

### **Aspectos relacionados à referência e ao multiletramento**

Situamos a escrita deste texto no campo da Linguística Textual, de cunho interacional, e concebemos a linguagem como uma atividade que proporciona a interação social. São, por conseguinte, constructos, que surgem na materialidade textual, oriundos dos conhecimentos partilhados, das inferências de elementos envolvidos na interação entre outras materialidades. Duas estudiosas são evidências na ideia de referência, com destaques para Mondada e Dubois (2003) que entendem essa teoria como “os sujeitos constroem, através de práticas discursivas e cognitivas social e culturalmente situadas, versões públicas do mundo” (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 17). Nessa visão, a enunciação tem condições de criar categorias referenciais conforme a progressão textual, assim, as categorias podem ser moldadas, recriadas e ou recategorizadas formando o que podemos denominar de objetos de discurso.

Partimos dessa explicação de Mondada e Dubois (2003) quando posicionam que o referente é objetos de discurso e não como objetos de mundo dada suas características de ser construído na interação o que lhe dá o caráter de ser uma relação ligada indiretamente entre a língua e o mundo. Toda essa tendência de funcionamento da linguagem tem relação com a linguística textual desde os estudos de Koch e Marcuschi (1998), que ensinavam que as relações entre os elementos textuais ocorriam por meio de anáforas e as categorizações iam se ampliando, com as retomadas por meio de antecedentes lexicais ou pronomes, como elementos necessários nas estratégias de referência textual.

O que mais interessa é compreender que o ponto central da discussão é olhar a referência em sua relação com a linguagem e com o mundo, conforme aponta Marcuschi (2007), na relação face a face, a referência se desvenda no processo interativo, porém não podemos deixar de considerar o papel da cognição nesse processo de construção. Na essência dessa visão, que falamos da importância dos modelos socioculturais no processo de constituição das práticas linguísticas e interacionais.

Quando Kock (2001) indica a possibilidade de trabalhar a língua observando os interlocutores em seu contexto social, de certo modo, a estudiosa está alertando para aquelas ações situadas e desenvolvidas no cotidiano, entendidas como elementos linguísticos e sociocognitivos, pois o texto nunca aparece sozinho, ele sempre apresenta um conjunto de “pistas” e/ou sequências textuais colocadas à disposição do leitor para facilitar a reconstrução de sentidos do texto. Envolve todo um conjunto de estratégias enciclopédico e interacional, desempenhando um papel definitivo no estabelecimento do sentido, e o conhecimento de mundo por estar armazenado na memória e poder ser retomado quando ativado, por meio de estratégias de caráter sociocognitivo e textual

Quando trazemos a referenciação para discussão, é oportuno dizer que a estudiosa Cavalcante (2011) concebe a referenciação como um ato negociável e cooperativo entre os interlocutores com a finalidade de dar resposta para necessidades da interação, visto que é “na interação, mediada pelo outro, e na integração de nossas práticas de linguagem com nossas vivências socioculturais que construímos uma representação – sempre instável – dessas entidades a que se denominam referentes” (CAVALCANTE, 2011, p. 15-16).

Ao lado do fenômeno referenciação buscamos olhar para as múltiplas semioses (multimodalidade) dadas as características do gênero propaganda digital que utiliza articulações de várias linguagens dentro de um contexto intencional. Os textos multimodais são definidos por Kress e Van Leeuwen (2006[1996]) como textos que combinam linguagem visual e verbal para dar completude ao sentido do texto. O gênero que ora analisamos traz essas características e a combinação de modos semióticos como cores, formatos de letras, imagens com o fito de atingir o leitor e com propósitos específicos.

Os multiletramentos de acordo com Rojo e Moura (2012, p. 23) têm características importantes a serem consideradas: “a) são interativos (colaborativos); b) fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas; e c) são híbridos, fronteirizos, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas)”. Deste modo, podemos dizer da importância das mídias na cultura da produção de propagandas e na interação do sujeito com o manuseio das tecnologias digitais na construção de novos saberes.

O estudioso Lemke (2010) corrobora com a temática dos multiletramentos argumentando que as linguagens presentes nos textos multimidiáticos servem para articular significados necessários para a comunicação, por isso:

[...] antes de ensinar, precisamos compreender como vários letramentos e tradições culturais combinam essas modalidades semióticas diferentes, para construir significados que vão além do que cada um, separadamente, poderia significar (LEMKE, 2010, p. 461-462).

O autor chama a atenção para os sentidos dos diferentes signos que a mídia proporciona ao construir as propagandas, trazendo aspectos visuais fortes, atrativos combinatórios com cores, imagens, formas, entre outros.

### **Aspectos ligados aos gêneros textuais**

Podemos vincular o estudo dos textos a partir de Bakhtin (2000) como leitura obrigatória acerca dos gêneros, pois como os gêneros materializam a língua e esta, por sua vez, encontra-se vinculada ao cotidiano das pessoas contraindo assim um elo entre língua e quem dela se utiliza. Encontramos em Bakhtin (2000) a importância das esferas de atividade humana quer sejam elas (esferas sociais de comunicação ou ainda, esferas comunicativas) as condições comunicativas inerentes para atender a humanidade para se expressar, e aos “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2000, p. 279) denomina de gêneros do discurso ou discursivos, o que nos interessa nesse extrato.

A abordagem de Marcuschi (2008, p. 149 ) acerca dos gêneros textuais não deixa de ser histórica também por anunciar a noção de gênero textual, ou discursivo, de maneira sistematizada, mostrando como “formas de ação social”, abalizando os gêneros textuais como “entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa”, de maneira que os gêneros surgem para atender as necessidades de comunicação humana, e apresentam características próprias, “os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas” (2008, p. 155). São considerados dinâmicos porque acompanham a

evolução dos tempos, por isso podemos dizer de gêneros que caem em desuso e outros que surgem de maneira modificada para atender os anseios da humanidade. Podemos citar, por exemplo, os e-mails, as mensagens em Blog, em WhatsApp, substituindo as cartas escritas manuais.

Bentes, Cavalcanti e Koch (2007, p. 64), vão além na questão dos gêneros textuais e trazem uma outra roupagem a Intergenericidade que não deve ser confundida com heterogeneidade tipológica. A primeira, a Intergenericidade são os “gênero(s) pertencentes a outras molduras comunicativas, evidentemente, com o objetivo de produzir determinados efeitos de sentido”. Ou seja, um gênero que assume a função de outro, muito bem exemplificado por Marcuschi (2008) quando aponta um texto de publicidade em formato de música, ou um artigo de opinião em forma de poema, ou ainda um texto publicitário se apresentar em formato de uma receita, articulando, assim, diferentes possibilidades.

A segunda, a heterogeneidade tipológica trata de mais de um tipo no texto ressaltado por Bentes, Cavalcanti e Koch (2007, p. 77) como narração, descrição e exposição respondendo a materialização do construto textual “[...] sequências narrativas, responsáveis pela ação propriamente dita (enredo, trama), sequências descritivas (descrições de situações, ambientes, personagens), expositivas (intromissões do narrador) [...]”, dentre outros fatores que possam combinar diferentes tipologias textuais, estabelecendo o que chamamos de gêneros textuais (artigos, receitas, propagandas, lista de compras etc.).

Os gêneros textuais se organizam para atender determinados propósitos, de acordo com as práticas sociais, por isso, encontramos em determinado contexto social adequação dos usos, e para uma efetiva comunicação é que encontramos fatores como: situacionalidade, aceitabilidade, informatividade etc., de tal modo que “o produtor do texto conta com o conhecimento prévio dos seus ouvintes/leitores a respeito dos gêneros em questão” (BENTES, CAVALCANTE e KOCH, 2007, p. 64).

Podemos pensar numa hibridização textual como uma estratégia discursivo textual com determinados propósitos, misturando formas e funções, consideradas por Marcuschi (2010) aqueles gêneros do ambiente digital que já existem, podem ser

transmutados de outras esferas de comunicação para o ambiente eletrônico virtual. As práticas sociais, na verdade, são permeadas de gêneros e, assim como a sociedade muda, os gêneros sofrem transformações dando espaço para outras mobilidades, muito bem explicitado por Marcuschi (2010, p. 19) quando considera os gêneros como flexíveis, “caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos”. Essa necessidade de hibridização surge dadas as características das atividades socioculturais e pelos avanços tecnológicos, como o gênero anúncio publicitário, por exemplo, citado por Marcuschi (2010).

### **Caminhos para a metodologia**

O recorte para este capítulo é o estudo de um *corpus* do gênero propaganda em meio digital, cuja finalidade foi a realização de leitura de imagens alcançando referências para construção de sentidos em aulas de Língua Portuguesa. Iniciamos com a realização de pesquisas, em meios digitais, na biblioteca envolvendo alunos do ensino fundamental e posteriormente organização de um banco de textos de (propagandas) de diferentes temáticas e produtos, de forma que contemplasse a linguagem verbal e visual (multimodalidade). Dentre os textos encontrados nos espaços digitais destacamos: o da publicidade de Bombril, comercial de carro, produtos de limpeza, propaganda de brinquedos, de hortifrúti, de sucos naturais, de perfumes importados, da natureza, de bebidas, entre outras propagandas importantes para a pesquisa.

Uma sequência de atividades foi organizada para direcionar a leitura e análise do material no decorrer de dois meses de aula. Todas as atividades foram desenvolvidas coletivamente e os sujeitos foram estimulados para as múltiplas facetas do material exposto.

A perspectiva de análise partiu sempre da concepção de texto que segundo Koch (2001,2005), o próprio texto é o lugar da interação, de relações dialógicas entre os sujeitos, o que proporcionou a escuta de diferentes vozes para a construção de sentidos.

Entre as aulas de leitura, argumentação e debates os alunos se colocaram como consumidor e, principalmente, como críticos nas situações de vendedor e comprador e as referências foram o ponto

estratégico na partilha dos conhecimentos e dos saberes acerca do assunto tratado.

### **Da referência a busca pelos sentidos**

Nesta etapa do estudo descrevemos as análises das propagandas selecionadas estabelecendo um diálogo com a referência. As propagandas analisadas consideraram o contexto do aluno, os conhecimentos de mundo, os conhecimentos multimodais dos textos entre outras pistas necessárias à construção de sentidos. Algumas perguntas serviram de roteiro para reflexão: Observar os elementos contextuais que estão presentes na propaganda? Onde esse texto está hospedado? Que tipo e público atinge a propaganda? Caracterizar as personagens da propaganda? Pensar na motivação das cores, das roupas dos gestos, dos objetos presentes na propaganda.

Foi necessário realizar um recorte das propagandas selecionadas para discussão e análise, uma vez que o banco de dados das propagandas coletadas em sala de aula era bastante extenso. Para este estudo selecionamos propagandas da hortifruti e o *corpus* das imagens referentes a essas propagandas poderá ser visualizado no decorrer do texto. A referência foi vista como uma perspectiva de construção negociada na propaganda e na interação entre enunciadores e coenunciadores, conforme propõe Marcuschi (2007), a referência é muito mais uma ação ligada aos sujeitos interativos utilizando as inferências presentes na enunciação, sem de fato esquecer que a cognição faz parte do processo de construção, de modo especial, da construção de sentidos

FIGURA 1 - AMOSTRA DE ANÁLISES



FONTE: <https://www.detodaforma.com/2012/03/as-propagandas-divertidas-e-criativas.html>

O primeiro texto imagético selecionado trata de uma propaganda da hortifrúti veiculada desde 2008 nas mídias, com uma campanha criada pela agência de MP publicidade realizando associações dos produtos com nomes de filmes ou personagens conhecidos nos meios nacionais e internacionais cujo acesso para captura se deu em marco de 2022 no site: <https://www.detodaforma.com/2012/03/as-propagandas-divertidas-e-criativas.html>.

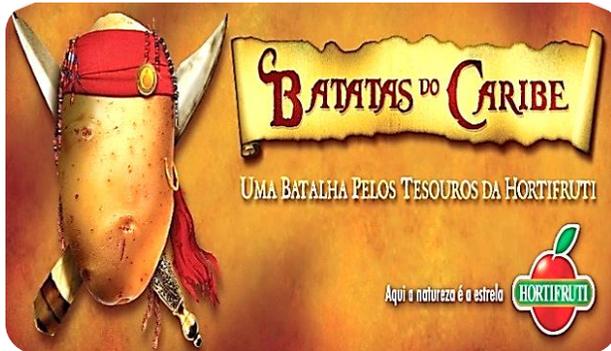
A análise da imagem tem como metodologia o foco nos elementos verbais e não verbais que compõem o gênero textual multimodal com uma abordagem nas várias formas de representar a linguagem visual, espacial e também do ponto de vista linguístico.

A frase “A Hortifruti apresenta” já anuncia com contexto próprio comum que encontramos no mundo do cinema, dos filmes. No caso da propaganda, quem entra em cena é a alface, temos o jogo da linguagem verbal e visual concorrendo para a intertextualidade implícita. A frase “dois rivais e uma certeza” faz uma referência a um filme e a imagem da alface concorre para essa remissão fílmica. Outra referência importante na leitura dessa propaganda está na linguagem do trocadilho “a outra alface” versus “a outra face” que nos adverte a pensar no *détournement*.

A noção desse termo *détournement*, muito utilizado quando estudamos intertextualidade implícita, explica Bentes, Cavalcante e Koch, (2007) que se trata de “levar o interlocutor a ativar o enunciado original, para argumentar a partir dele[...] adaptá-lo a novas situações, ou orientá-lo para um outro sentido, diferente do sentido original” (BENTES, CAVALCANTE e KOCH, 2007, p. 45).

A compreensão do termo, neste estudo, está no fato de considerar um fenômeno linguístico de ordem intertextual que visa a referência à leitura de mundo do sujeito. O caso de *détournement* pode ser considerado pela substituição de palavras no trocadilho “a outra alface” versus “a outra face”. O exemplo da propaganda da hortifruti utiliza a similaridade como uma maneira de realizar referenciarão entre o título original do filme e a publicidade, no caso de “A outra alface” faz a referência a um seriado de ação, uma maneira de ativar os conhecimentos prévios para que o sentido seja correspondido.

FIGURA 2 – ANALOGIA BATATAS DO CARIBE VS PIRATAS DO CARIBE



FONTE: Fonte: Disponível em: <<http://www.saiadolugar.com.br/marketing/marketing-viral-propagandas-mais-do-que-criativas-da-hortifruti/>> e <<https://www.baixaki.com.br/papel-de-parede/465-piratas-do-caribe.htm>>. Acesso em março 2022.

A segunda propaganda trata de um anúncio da hortifrúti e coloca em evidência o mesmo produto, uma batata vestindo um lenço vermelho numa posição superior (imitando cabeça) de maneira que parte desse lenço fica solto. Duas espadas fazem parte do contexto e colocadas em formato de X o que já anuncia alguma coisa e remete a piratas, isto é, ao filme “Piratas do Caribe”.

A leitura dos elementos estruturais é necessária para a devida compreensão do sentido da propaganda. A propaganda surge com a frase “Batatas do Caribe” ao lado da imagem do produto

acompanhada da mensagem “Uma batalha pelos tesouros da Hortifruti” e, na parte inferior da imagem, o slogan “Aqui a natureza é a estrela” acompanhada de uma logomarca da hortifrúti.

Essa frase “Aqui a natureza é a estrela” faz associação ao ator principal do filme, que é um pirata chamado de capitão, representado na imagem pelo ator Johnny Deep. O uso da bandana, do brinco, da cor vermelha, da espada são signos visuais multimodais que contribuem para a construção de sentidos, uma vez que composições visuais, de certo modo, auxiliam na reprodução da realidade de acordo com o interesse do interlocutor, pois “estruturas visuais nunca são meramente formais: elas possuem uma dimensão semântica extremamente importante” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996], p. 47, tradução nossa). Todo esse conjunto de referência trata de um aparato para dar pistas nas relações do todo neste anúncio, veja que as cores e os elementos presentes na batata são idênticos às cores que estão presentes no filme Piratas do Caribe.

Há um discurso circundante nessa frase por meio do dêitico de referência “aqui” que vai servir para guiar o leitor na construção de uma imagem acerca da empresa. Outro ponto de referência que serve de contributo à construção de sentido. O jogo de palavras que “batalha” e “tesouros” trazem interpretações que admitem diferentes possibilidades. Dentro do contexto frasal a palavra “Batalha” pode estar vinculada ao próprio protagonista do anúncio, como pode também fazer remissão ao mundo dos piratas. Da mesma maneira que a palavra “tesouros” pode estar relacionada a objetos raros como joias. O enunciado faz referência ao motivo da batalha como uma batalha em busca de conquistar o produto anunciado da Hortifruti, uma vez que traz a associação de ser um bom tesouro e carece lutar pela conquista dele.

Essa composição de linguagens (escrita e visual), denominada de multimodal, tem sido objeto de estudo de Dionísio (2011) que compreende o termo como um atributo do discurso em que se articula mais de uma linguagem, por isso partimos da premissa de que “imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada” (DIONÍSIO, 2011, p. 138) o que justifica o gênero anúncio publicitário a utilizar de imagens em seus produtos para produção de sentido.

FIGURA 3 – PROPAGANDA PIMENTÃO AMÉRICA



FONTE: Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/463589355374267811/>>;  
 <[https://quasepublicitarios.files.wordpress.com/2012/05/ligadasaude\\_4.jpg](https://quasepublicitarios.files.wordpress.com/2012/05/ligadasaude_4.jpg)>;  
 <[https://www.amazon.com.br/Billy-Wrecks/e/Boo6WFUNX6/ref=dp\\_byline\\_cont\\_pop\\_book](https://www.amazon.com.br/Billy-Wrecks/e/Boo6WFUNX6/ref=dp_byline_cont_pop_book)>.

Acesso em: março/2022.

O Anúncio publicitário da figura 3, como os demais anúncios analisados, faz parte da Campanha da Hortifruti, essa mais especificamente a Campanha da Ligada Saúde ([www.hortifruti.com.br](http://www.hortifruti.com.br)) cujo personagem é um Pimentão América, entre outros dessa campanha como: tomate, melão, inhame, laranja e limão.

Iniciamos nossa análise pelo Slogan da Hortifruti que é “Aqui a natureza é a estrela” que está presente em todos os anúncios como um diferencial para colocar a campanha em destaque, com a forma dêitica “aqui” um elemento linguístico que carrega um campo mental de referência situando o leitor para a informação que pretende destacar. Ademais, encontramos elementos visuais que chamam atenção como destaque para construção de sentido: um pimentão centralizado, vermelho com uma cor chamativa, rica em energia com um emblema (escudo) que conduz à leitura de mundo do leitor e à intertextualidade com a imagem do Capitão América. Um objeto (escudo) propagando a ideia de superpoderes, são signos cores e aspectos visuais que evocam o capitão américa para que o alimento ganhe o *status* de herói, de forte e saudável.

A frase “Pimentão América” transporta o leitor ao mundo dos super-heróis equiparando as forças do pimentão com as forças do herói, ressaltando a ideia de poder e de força. Encontramos a referência tanto na forma dêitica “aqui” como na figura dos quadrinhos (super-herói), que semelhante ao Hulk, o pimentão tem forças sobre-humana. A frase “massacra o esquadrão da indisposição” complementa a referência de efeito que o pimentão pode provocar com o que realmente seus benefícios trazem para aquele que o consumir.

Ambas as imagens da figura 3 fazem aproximações de referências com a cor azul, vermelha e branco, isto é, com o escudo do Capitão América. Bentes e Rio (2005), estudam a relação entre referência e multimodalidade e apontam a dinamicidade das construções referenciais em situações de conhecimento compartilhado entre os leitores, para compreensão da referência. O fato de o sujeito partilhar os elementos da imagem, as cores, os símbolos já são reconhecimentos de leitura de mundo, cumprindo a função que leva à construção de sentido.

A posição do pimentão na imagem encontra-se no centro como uma informação real, aquela que existe e a frase “massacra o esquadrão da indisposição” funciona como elementos que auxiliam na referenciação. Os autores (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996], p. 179-201), chamam essa relação Dado-Novo e que representa os elementos posicionados à esquerda ou à direita. No caso da frase “massacra o esquadrão da indisposição” estamos considerando como o Dado, por estar à esquerda, e ser uma informação como se fosse conhecida, consensual. Todo mundo tem conhecimento da fama do pimentão de ser indigesto, todavia existe um esquadrão no hortifruti que acaba com essa indisposição pelos benefícios que o legume oferece.

### **Considerações finais**

Este estudo ainda se encontra em fase de construção envolvendo gêneros textuais do meio digital e o conhecimento das múltiplas semioses, e a competência de leitura trouxe alguns fatores que já podemos considerar de suma importância para a construção de sentidos. O recorte realizado restringiu-se ao campo da Hortifruti enquanto gênero do meio digital por enquadrar e trazer aspectos relacionados à importância na construção de sentido numa visão sociointeracionista de linguagem.

O fenômeno da referenciação ganhou, no estudo, um aspecto mais de conhecimento de leitura de mundo do interlocutor do que uma análise do discurso propriamente dita. Os fatores da linguagem escrita e visual foram considerados, contemplando, assim, a natureza multimodal do texto e, conseqüentemente, do processo de referenciação. Nossa intenção foi trazer uma amostra acerca da interpretação de sentido do gênero anúncio publicitário e sua relação com a referenciação. Os recursos multimodais não ficaram alheios às análises e os efeitos visuais contribuíram sobremaneira para a construção dos sentidos, principalmente por trazerem à tona informações necessárias para o processo de construção textual.

Várias campanhas se apoiam em personagens conhecidos, em figura dramática do cinema, das histórias em quadrinhos, nacionais e internacionais retomando cenas, personificando objetos de maneira lúdica, persuasiva para dar sentido aos anúncios. Nos anúncios da

hortifrúti encontramos um nicho de informações com a presença de elementos visuais e expressões metafóricas, compondo o que chamamos de gêneros textuais do meio digital.

O arcabouço teórico da Linguística Textual e da multimodalidade possibilitou olhar para os implícitos, para as convergências dos referentes imagéticos e verbais, e iluminar nossas análises. A leitura ora realizada do recorte dos anúncios publicitários ainda está longe de ser esgotada, outros mecanismos teóricos de diferentes gêneros, podem ser analisados sob viés de outras áreas de conhecimento.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail . **Estética da criação verbal**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 277-326.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal** . São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BENTES Anna Christina; RIO, Vivian Cristina. A construção conjunta da referência em uma entrevista Semi monitorada com jovens universitários. In: KOCH, Ingedore Villaça.; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina (Org.) **Referenciação Anna Christina e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.p. 265-291
- BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE; Mônica Magalhães; KOCH, Ingedore Villaça. **Intertextualidade: Diálogos possíveis**. São Paulo: Cortez, 2007.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Sobre coisas ditas e não ditas. Fortaleza: Edições UFC, 2011.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2012.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Anáfora e dêixes: quando as retas se encontram. In: KOCH, Ingedore Villaça.; MORATO, Edwiges Maria.; BENTES, Anna Christina (Org.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 125-49.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECKZA, Beatriz.; BRITO, Karim Siebeneicher . (Org.) **Gêneros textuais : reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011. p. 137 -152.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vânia Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

- KOCH, Ingedore Villaça. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCH, Ingedore G. V.; MORATO & BENTES. **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 33- 52.
- KOCH, Ingedore Villaça. e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 122-135.
- KOCH, Ingedore Villaça. A referenciação como atividade cognitivo-discursiva e interacional. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**. 41. p. 75-89. Campinas-SP: IEL, 2001.
- KRESS, Gunthe.; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading Images: the Grammar of visual design**. London: Routledge, 2006 [1996].
- LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em linguística Aplicada* 49.2 (2010): 455-479. Campinas: IEL/UNICAMP, 2010 Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>>. Acesso em: março 2022.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Daniele. Construção dos objetos de discurso e categorização: Uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica et al. (org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p.17-52.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

## ASSERTIVIDADE EM ADOLESCENTES NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

ALVES, Ana Júlia de Carvalho Pereira (UERJ)<sup>1</sup>

LEME, Vanessa Barbosa Romera (UERJ)<sup>2</sup>

### Introdução

O papel desempenhado pela escola no desenvolvimento de crianças e adolescentes, assim como na chamada pré-adolescência, idade que intermedia infância e adolescência, é de suma importância (Cerqueira-Santos et al., 2014). Para além de seu desenvolvimento cognitivo e acadêmico, a escola é um espaço de desenvolvimento social infanto-juvenil, viabilizando experiências de convivência com diferenças, relações hierárquicas e outras experiências que ajudam na formação de um cidadão (Bandeira & Hutz, 2012).

Não obstante a universalização do Ensino Fundamental (EF) que se deu no país, os problemas encontrados nesse nível de ensino não foram extintos (Lima & Alves, 2017). Pode ser observado que a conclusão do EF continua sendo um desafio seletivo, cujo nível de dificuldade é maior para jovens socioeconomicamente desfavorecidos (Lima & Alves, 2017). De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) realizada no Brasil em 2020, antes do início da pandemia da COVID-19, 20,2% da população jovem, com idade entre 14 e 29 anos, não havia completado a educação básica, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020). Esse número contempla pessoas que abandonaram seus estudos e também com aquelas que nunca puderam frequentar a escola, numa proporção de gênero em que 58,3% delas eram homens e 41,7% mulheres (IBGE, 2020). Dentre essas pessoas, 27,3% eram brancos e 71,7% pretos ou pardos.

Segundo o IBGE (2020), a idade do abandono à escola era 15 anos, ao iniciar o Ensino Médio. Os dados coletados em 2019

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social (PPGPS - UERJ); Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). [anajualves@gmail.com](mailto:anajualves@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (USP) e professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ-PPGPS), E-mail: [vanessaromera@gmail.com](mailto:vanessaromera@gmail.com)

mostraram que o percentual de abandono quase dobrou em relação à faixa etária anterior, passando de 8,1%, aos 14 anos, para 14,1%, aos 15 anos, e aumentando a partir dos 16 anos, chegando a 18,0% para pessoas com 19 anos ou mais (IBGE, 2020). Na análise do fluxo escolar no Ensino Básico no Estado do Rio de Janeiro feita por Lima e Alves (2017), entre 2007 e 2015, indicou-se que o número de matrículas nos anos finais do EF esteve em constante decréscimo, correspondendo a 67% das matrículas no 9º ano. Costa (2013) acrescenta que o decréscimo nas matrículas para o EM ocorre em consequência das elevadas taxas de reprovação nos anos finais do EF, o que contribui para a distorção idade-série, que já se mostrou associada ao fracasso escolar, tanto pela não aprovação no EF, quanto pela evasão do EM.

Embora a presença escolar feminina encontrada seja maior, as jovens não conseguem traduzir tais vantagens acadêmicas em conquistas ocupacionais, segundo pesquisas recentes, jovens mulheres exibem considerável desigualdade na participação no mercado de trabalho e emprego, apresentando taxa de desemprego perto do dobro dos rapazes e fazendo parte principalmente da população que não trabalha nem estuda (Gomes & Lima, 2013). Tanto na Educação Básica nacional quanto na Educação Básica fluminense, autores observaram que os anos finais do EF constituem um complexo obstáculo (Gomes & Lima, 2013). Transparecem através desses dados e de estudos recentes que os últimos anos do EF são um estágio que pode ser visto como crítico para o abandono e evasão escolar e, ao mesmo tempo, um momento apropriado para a investigação de fatores de proteção dos alunos e dos seus contextos (Lima & Alves, 2017).

Dentre tantos desafios, são os recursos dos alunos e dos seus contextos, tais como as habilidades sociais e o apoio social da família, professores e pares e o clima escolar podem funcionar como fator de proteção (Achkar et al., 2019; Cassoni et al., 2021; Fernandes et al., 2018). A presença desses fatores de proteção facilita interações positivas entre os alunos e seu meio social, facilitando o reconhecimento e a busca por redes de apoio frente às situações adversas (Noltemeyer & Bush, 2013). A comunicação e bom relacionamento familiar chegam a auxiliar tanto na socialização quanto para felicidade e satisfação com a vida (FERNANDES et al., 2018).

As habilidades sociais podem ser vistas como fatores de proteção em si mesmos, por sua melhora nos fatores internos e externos da vida do aluno (CASSONI *et al.*, 2021). Sua promoção e aperfeiçoamento podem diminuir ou impedir que fatores de risco afetem negativamente o desenvolvimento, contribuindo para manifestação de processos de resiliência, assim como criação de oportunidades de relações e vidas mais saudáveis (CASSONI *et al.*, 2021).

Dentro do campo teórico-prático das habilidades sociais, pode ser destacada a assertividade que corresponde a expressão de sentimentos, pensamentos e crenças visando o respeito dos próprios direitos (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2012). A assertividade é uma maneira de interação que envolve ações verbais e não verbais cujo propósito é tornar as relações sociais mais equilibradas e respeitadas, almejando o fim ou, ao menos, evitação da agressividade, abusos e desrespeitos (CABALLO, 2006). Os autores Del Prette e Del Prette (2017), consideram que o conceito de assertividade se encontra diretamente associado à noção de igualdade de direito e deveres, de legitimidade dos comportamentos voltados para a reivindicação e defesa desses direitos, de respeito e dignidade.

Diante do processo crescente de empoderamento feminino, pode ser observada até mesmo uma maior presença das meninas no ensino formal do que dos meninos (Gomes & Lima, 2013), um fato que não era nem imaginável há 100 anos no Brasil. Neste trabalho o que se busca compreender é como a habilidade social da assertividade se apresenta no contexto escolar, observando as diferenças que possam existir entre as manifestações femininas e masculinas desta habilidade.

O presente estudo é fundamentado na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH) (BRONFENBRENNER & MORRIS, 1998). A concepção bioecológica enfatiza o contexto na compreensão das condições e dos processos envolvidos no desenvolvimento humano permitindo, portanto, uma compreensão ampla da adolescência e dos desafios e oportunidades presentes nos anos finais do EF. Nessa teoria, o desenvolvimento é considerado sistêmico e dinâmico, passível de múltiplas trajetórias, uma vez que contextos diversos produzem formas diferenciadas de desenvolvimento (BRONFENBRENNER & MORRIS, 1998). O contexto

escolar é compreendido como um importante microsistema em que ocorrem trocas dinâmicas que podem promover o bem-estar e oportunizar um curso de desenvolvimento saudável, quando oferece recursos e apoio para tal (NOLTEMEYER & BUSH, 2013).

À vista disso, abordagem bioecológica se apresenta como valorosa para o estudo por assumir a complexidade do desenvolvimento, buscando apreender a rede de relações que ocorrem em diferentes contextos, integradas em diversos níveis. Em sua teoria do desenvolvimento, Bronfenbrenner e Morris (1998) buscam enfatizar o papel dos contextos nos quais a pessoa, como ser um ser biológico, psicológico e social, está inserida e reconhecem o papel ativo e transformador dos indivíduos sobre esses contextos, destacando, portanto, sua capacidade de mudar e melhorar as relações sociais. Diante do caráter relacional, contextual e dinâmico da adolescência, a concepção bioecológica é um sistema teórico-metodológico vantajoso para o estudo científico desse momento do ciclo vital (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Ao longo da história, houve o tempo em que era popular acreditar que mulheres não seriam aptas em cargos de liderança por não serem "suficientemente assertivas" ou não terem "habilidades de comando" (Twenge, 2001), em outros momentos, as demonstrações de assertividade feminina não foram vistas como características positivas, podendo ser inclusive confundidas por vezes com arrogância ou prepotência, apesar de raramente o serem nas situações em que os pares do gênero masculino tenham atitudes semelhantes. Atualmente, na sociedade brasileira, esse tipo de interpretação se torna cada vez mais rara, uma vez que se tem distanciado aos poucos dos estereótipos de gênero e permitindo a existência de vivências mais subjetivas (Araújo, 2005). É insustentável a ideia de que uma mulher ou homem universal exista nos dias de hoje, considerando os diferentes modos de manifestação da masculinidade e da feminilidade presentes (Araújo, 2005).

Sem deixar de levar em consideração tendência crescente de empoderamento feminino, o presente trabalho virou seu enfoque para a população jovem e estudante do EF nas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro. Diante dos muitos desafios encontrados por essa população, as habilidades sociais são consideradas fatores protetivos no ambiente estudantil (Achkar et al., 2019). Assertividade,

foi demonstrada como protetiva, inclusive para alunos com baixo desempenho escolar (ACHKAR et al., 2019). As habilidades assertivas são capazes de contribuir para os enfrentamentos e às adaptações que se manifestam ao longo dos processos de transição na escola, como é o caso dos anos finais do EF (Teixeira et al., 2016). Visto isso, a assertividade dos jovens pode contribuir para seu aproveitamento da escola e impedir que condições adversas o atrapalhem, portanto, fazendo com que sua aprendizagem ganhe consideravelmente, melhorando inclusive seu desempenho escolar (ACHKAR et al., 2019). Neste trabalho buscou-se compreender como a habilidade social da assertividade se apresenta no contexto escolar, observando as diferenças que possam existir entre as manifestações femininas e masculinas desta habilidade.

Dentre os estudos internacionais sobre os temas assertividade e gênero, há predominância de estudos envolvendo mulheres adultas ou de idade universitária (TWENGE, 2001; ONYEIZUGBO, 2003). As referências internacionais encontradas sobre adolescência, EF, assertividade e o gênero feminino incluíram os estudos Paezy et al. (2010) e Sarkova et al. (2013), ambos com mais de 5 anos de publicação. No Brasil, a literatura sobre assertividade, especialmente sobre o sexo feminino, se foca principalmente em mulheres adultas também. Destacando estudos que tratam de assertividade e adolescência, é comum encontrar a subclasse incluída em pesquisas sobre as habilidades sociais como um todo, por exemplo, Murta et al. (2012) e Achkar et al. (2019), que tratam da assertividade com jovens, porém não a tem como enfoque principal de suas pesquisas. Foi concluído por Teixeira et al. (2016) com seu artigo de revisão que da literatura nacional em assertividade que embora os estudos sobre assertividade estejam em ascensão, existem áreas carentes de investigações, dentre elas está a assertividade feminina. Na literatura nacional sobre assertividade e gênero, faltam estudos que interseccionam estes temas com o ambiente escolar e a adolescência. Dentre os exemplos presente Falcão et al. (2021) que abarca também as demais habilidades sociais e a autoeficácia acadêmica.

## Objetivo

Diante da relevância que a assertividade pode ter na vida das estudantes, a longo e curto prazo, tanto academicamente e pessoalmente, mostrou-se pertinente investigar sobre elas na adolescência, investigando as diferenças de gênero. Assim, o estudo teve por objetivo comparar a habilidade social de assertividade entre meninos e meninas dos anos finais do EF.

## Método

### Participantes

O estudo configura-se como uma pesquisa correlacional com abordagem quantitativa e delineamento transversal. Participaram 709 alunos, com idade entre 11 e 20 anos ( $M=14,05$  anos;  $DP=1,59$ ), selecionados por conveniência que frequentavam o 7º, o 8º e o 9º ano do Ensino Fundamental de cinco escolas públicas da região metropolitana do estado Rio de Janeiro. A amostra foi composta por 364 (51,3%) meninas e 345 (48,7%) meninos. Do total de alunos 199 cursavam o 7º ano (28,1%), 263 frequentavam o 8º ano (37,1%) e 247 alunos estavam cursando o 9º ano (34,8%). A maioria (42,2%) dos estudantes se declararam como pardos. Em relação ao histórico de reprovação, 50,2% informou ter reprovado de ano em algum momento. Os escolares relataram que a maior parte das mães e dos pais terminaram o Ensino Fundamental.

## Instrumentos

**Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes - versão breve:** É um instrumento desenvolvido por Z. Del Prette e Del Prette (2009) que avalia as habilidades sociais de adolescentes a partir dos seus autorrelatos sobre situações cotidianas. O inventário contempla quatro fatores: (1) empatia ( $\alpha=0,78$ , “Quando um amigo tem uma posição contrária à minha, consigo negociar uma solução boa para nós dois”); (2) autocontrole ( $\alpha=0,66$ , “Ao ser injustamente criticado, consigo responder sem perder o controle”); (3) assertividade ( $\alpha=0,75$ , “Consigo tomar a iniciativa de encerrar a conversa (bate-papo) com outra pessoa”); (4) abordagem afetiva ( $\alpha=0,69$ , “Quando

estou a fim de ficar com alguma pessoa, eu digo isso a ele (a) na primeira oportunidade”). A versão composta por 16 itens, com respostas que estão dispostas numa escala tipo Likert que varia de 5 pontos (0=nunca a 4=sempre), em que o adolescente é solicitado a avaliar a frequência com que apresenta aquela reação.

**Questionário com Informações Demográficas:** É um instrumento elaborado para este estudo com intuito de investigar as características sociais e demográficas dos participantes e suas famílias. A investigação demográfica está dividida em dois tópicos: (1) Dados dos alunos: idade; sexo; cor; ano escolar; se já havia reprovado de ano, qual ano e quantas vezes; tipo de escola que cursou o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano; (2) Informações sobre a família: quantas pessoas moram com o participante; quem mora; escolaridade da mãe e do pai; profissão da mãe e do pai.

## **Procedimentos**

### **Aspectos éticos**

A presente pesquisa procurou por meio de seus instrumentos e procedimentos, assegurar a integridade física e moral dos participantes, abrangendo os aspectos éticos considerados essenciais em pesquisas com seres humanos pela Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ (CAAE: 74416117.0.0000.5282). Todos os responsáveis pelos alunos assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual todas essas informações estarão descritas. Os alunos também assinaram ao Termo de Assentimento (TA), no qual declararam que concordavam em participar da pesquisa.

### **Coleta de dados**

Após sua aprovação pelo Comitê, a pesquisadora entrou em contato, por telefone e pessoalmente, com as escolas, eleitas por conveniência, para apresentar o projeto de pesquisa e pediu permissão aos respectivos diretores para a coleta de dados junto aos alunos. Tendo obtido a permissão, a pesquisadora foi até a escola,

verificou o interesse dos professores do 7º, 8º e no 9º ano do Ensino Fundamental em colaborar com a aplicação dos instrumentos.

Na sequência, a pesquisadora agendou com os professores um horário para a apresentação da pesquisa aos alunos, dos objetivos, dos instrumentos a serem utilizados, do método de aplicação e da garantia de anonimato dos dados. Além disso, a pesquisadora entregou duas cópias, aos adolescentes que manifestaram interesse em participar do estudo, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi assinado pelo responsável do adolescente. Foi solicitado que os alunos entregassem os termos assinados para os coordenadores pedagógicos, que foram repassados à pesquisadora, antes da aplicação dos questionários. A coleta de dados ocorreu de março a outubro de 2018 e foi realizada de forma coletiva nas salas de aula das escolas dos adolescentes, no horário de aula que foi combinado com os professores. Mediante a entrega do TA, no início de cada aplicação foi apresentado aos alunos o objetivo da pesquisa, a garantia de confidencialidade dos dados coletados e reiterando a participação voluntária na pesquisa. Em seguida, a pesquisadora entregou os instrumentos para os adolescentes que responderam individualmente. A coleta foi realizada pela primeira autora, com a ajuda de uma aluna de graduação e três alunas de pós-graduação. A aplicação dos instrumentos teve duração média de 50 minutos.

### **Análise de dados**

A análise de dados foi executada com o software *Statistical Package for the Social Sciences for Windows* (SPSS, versão 22.0). Primeiramente foram testados e confirmados os pressupostos de normalidade. Na sequência, usou-se o teste *t-Student* para comparar as variáveis habilidades sociais, dos alunos do sexo feminino e masculino. Para medir o tamanho do efeito (magnitude da diferença entre condições ou poder de um relacionamento) foi utilizado o *d* de Cohen que corresponde à distância entre duas médias em termos de desvio padrão (Dancey & Reidy, 2013). Na análise do tamanho de efeito do *d* de Cohen foram adotados os seguintes valores: < 0,20 insignificante; 0,20 a 0,49 = pequeno; 0,50 a 0,79 = moderado; > 0,80 = grande (Dancey & Reidy, 2013).

## Resultados e Discussão

A Tabela 1 apresenta os resultados entre meninos e meninas em relação às habilidades sociais. A análise comparativa entre meninos e meninas mostra que dentre as habilidades sociais, apenas a empatia deixou de apresentar uma diferença significativa. Os dados indicam que houve diferença estatística significativa entre meninas e meninos nas habilidades sociais de autocontrole, assertividade e abordagem afetiva (baixa magnitude). Os meninos apresentam mais autocontrole e abordagem afetiva que as meninas. Já as meninas apresentaram mais assertividade que os meninos.

Tabela 1  
Comparações entre Meninos e Meninas em Relação às Habilidades Sociais

Habilidades Sociais	Estudantes		<i>t</i>	<i>d</i> de Cohen
	Meninos (n= 345)	Meninas (n=364)		
Empatia	8,43 (4,06)	8,77 (3,86)	-1,14	0,08
Autocontrole	6,84 (4,06)	5,76 (3,73)	3,70*	0,27
Assertividade	8,23 (4,25)	9,32 (4,50)	-3,30*	0,24
Abordagem afetiva	7,18 (3,93)	6,44 (3,57)	2,60*	0,19
Total	30,68 (11,82)	30,27 (10,41)	0,49	0,03

Nota. N=709

\* $p < 0,05$

Os resultados mostraram que existe diferença significativa entre os gêneros nessa fase da vida, sendo a assertividade feminina mais elevada, o que concorda com a hipótese deste trabalho e com o estudo mais recente sobre o tema feito por Falcão et al. (2021). Considerando que a assertividade das mulheres possa mudar em conjunto com seus status e papéis sociais (TWENGE, 2001), esses resultados sugerem que a mudança social nas décadas mais recentes foi internalizada pela população brasileira. Considera-se que a influência do ambiente social na formação das personalidades seja mais forte nos anos da infância, Twenge (2001) indica que as meninas podem absorver as mensagens culturais recebidas do mundo que as

cerca e que isso contribui para moldagem do seu ser. Portanto, o que foi mostrado por este estudo é pode ser relacionado a fatores socioculturais do Brasil, no século XXI, como o crescimento do movimento de empoderamento feminino e ter uma presidenta mulher pela primeira vez na história do país. Pela perspectiva do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano (MBDH), nota-se que o fator Tempo foi essencial para que os resultados fossem encontrados.

Para Twenge (2001), o status social das mulheres num determinado momento em uma sociedade se torna internalizado pela geração mais seguinte, influenciando no desenvolvimento das personalidades desses jovens, de tal maneira criando um ciclo que pode se autoperpetuar. A influência do meio social durante a infância poderia então explicar as mudanças na assertividade feminina de duas formas. Primeiro, as meninas podem absorver ideias sobre os seus papéis sociais como mulheres e, então, ter isso influenciando seu desenvolvimento de personalidades assertivas ou não assertivas, dependendo do seu meio. Segundo a influência das ideias sobre o status e os papéis das mulheres na sociedade podem influenciar pais e mães a tratar suas filhas de certo jeito e as encorajando a serem assertivas ou não-assertivas (Twenge, 2001). De acordo com o MBDH, o meio no qual essas meninas se desenvolvem equivale ao seu contexto. Poderia ser previsto a partir dos resultados presentes que há tendência a maior assertividade feminina no futuro, porém, com as mudanças políticas mais recentes é possível que ocorra justamente o oposto.

Maia et al. (2011) observou que professoras do EF consideravam que o progresso do movimento feminista a participação das meninas dentro da escola modificou-se e estavam se igualando aos meninos em seus resultados. Tal dado pode não cooperar diretamente com a assertividade, como no estudo de Onyeizugbo (2003), numa amostra nigeriana, no qual nenhuma diferença entre gêneros nas habilidades assertivas, porém, na interação de escolaridade e gênero analisando a assertividade foi observado que as mulheres de menor escolaridade tendem a ser mais assertivas que os homens desse mesmo grau. O oposto foi visto nos participantes de maior escolaridade: os homens são mais assertivos que as mulheres de maior escolaridade, sugerindo justamente que

assertividade é capaz de se inter-relacionar com outros fatores sociais (ONYEIZUGBO, 2003).

No presente estudo os resultados das comparações das demais habilidades sociais, não mostrou diferença significativa entre gêneros na empatia, revelando uma diferença de Falcão et al. (2021), que indicou que as meninas apresentaram mais empatia e assertividade do que os meninos. A semelhança desta habilidade entre eles mostra mudanças nessa dinâmica dos gêneros que não foi demonstrada antes na literatura. O contrário foi explicado pelas práticas sociais e valores culturais vigentes por Falcão et al. (2021), entretanto, é crível pensar que com o curso histórico se tornou mais perceptível a natureza mutável das identidades, assim como sua pluralidade e diversidade, permitindo espaço para mudanças nessas maneiras de agir dos sujeitos nas relações sociais (Costa et al., 2012).

Entende-se que a conduta social esperada das meninas é que elas sejam sensíveis, emocionais, delicadas, quietas, apazíveis e empáticas (Falcão et al., 2021; Maia et al., 2011). Os comportamentos esperados dos meninos são outros como a inibição de emoções negativas, agressividade, agitação, impaciência e ausência de afeto (Araújo, 2005; Costa et al., 2012; Maia et al., 2011). A naturalização dos padrões de masculinidade e feminilidades que ocorreu na sociedade ocidental contribui para que esses papéis sejam atribuídos de tal maneira uma vez que esses modos de agir se estabelecem pela cultura, decorrendo do meio social (Maia et al., 2011). A ausência de diferença significativa entre os gêneros no âmbito da empatia no presente estudo permite também a reflexão sobre as mudanças destes papéis sociais no Brasil.

O desempenho competente de habilidades sociais pode ser um contraponto aos comportamentos agressivos nas relações sociais, incluindo as amorosas, posto que ao ampararem as estratégias de resolução de problemas, possibilitam um melhor manejo da raiva (Cardoso & Costa, 2019). O que por sua vez contribui para que os sujeitos articulem melhor suas emoções, pensamentos e ações, sendo capazes de ter comportamentos que favorecerão suas relações a curto, médio e longo prazo (Cardoso & Costa, 2019). É especialmente relevante observar esses melhores desempenhos masculinos e femininos porque podem significar melhorias nas relações e no equilíbrio de poder que há nelas. Isso pode fazer

diferença para dados de violência doméstica ou em relacionamento amoroso no futuro.

A análise neste estudo também indicou que meninos apresentaram mais as habilidades sociais de autocontrole e de abordagem afetiva que as meninas. No que se refere ao autocontrole, os achados da presente pesquisa destoam dos achados de Falcão et al (2021), que encontrou níveis semelhantes de civilidade e autocontrole entre os gêneros. Pode ser suposto que os resultados atuais desta habilidade decorram da influência dos estereótipos de gênero nas habilidades sociais, visto que a estipulação e manutenção desses padrões podem ser orientadas por diferentes agentes no âmbito social da criança (Costa et al., 2012). Pela perspectiva do MBDH, se coloca que a influência mais preponderante pode vir do que está mais próximo, como o microsistema que envolve o adolescente, que inclui sua família, escola e grupo religioso. Embora possam ter ocorrido mudanças no macrosistema, as ideias desses grupos sociais podem prevalecer devido a sua proximidade e importância no desenvolvimento do jovem.

Além disso, destacando, então, a abordagem afetiva, os meninos apresentaram mais dessa habilidade do que as meninas. A abordagem afetiva, segundo Del Prette e Del Prette (2009), diz respeito a comportamentos que visam estabelecimento de contato e conversão para relações de amizade, como se apresentar a estranhos, dizer o que desagrada em relação a carinhos, demonstrar interesse em ficar com alguém e convidar pessoas para um programa. Essa subclasse de habilidades sociais envolve diversos comportamentos de demanda do interlocutor ou contexto e do próprio jovem adulto na situação de interação social (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2017). Portanto, é importante compreender as determinações sociais e padrões que a cultura e a subcultura esperam dos adolescentes, ao serem levadas em consideração as suas características sociodemográficas, como nível socioeconômico, gênero, idade, papéis sociais (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2009).

A partir da definição de papéis e funções diferenciadas aos sujeitos conforme a identidade de gênero firmou-se a desigualdade na sociedade contemporânea (Costa et al., 2012). De tal forma, a construção do feminino e do masculino se dá de forma díspar e afeta inevitavelmente a forma como as pessoas se comportam no seu meio

social (Almeida et al., 2013). Isso reflete no contexto das relações afetivas e sexuais, com a expectativa de que a primeira atitude de aproximação seja feita pelos rapazes, enquanto as garotas esperam e aceitam ou não os avanços deles (Falcão et al., 2021). Os dados analisados sobre autocontrole e abordagem emotiva corroboram essa ideia, porém os níveis de assertividade encontrados no presente estudo mostram que existiram avanços no sentido da igualdade simultaneamente. Pode se inferir o mesmo sobre os achados de empatia.

### **Considerações finais**

O estudo teve por objetivo comparar a habilidade social de assertividade entre meninos e meninas dos anos finais do EF. A hipótese de que o desempenho das meninas nessa habilidade social seria melhor que o dos meninos se comprovou, um achado que concordou com a literatura mais recente. Considera-se que esses resultados corresponderam à expectativa e, contestaram a crença de que as condutas de homens e mulheres são universais e imutáveis. É possível que os comportamentos considerados femininos e masculinos se alterem em consonância com mudanças culturais e do meio em que se desenvolvem. Além disso, os dados também mostraram semelhantes níveis de empatia entre meninos e meninas, contribuindo para a ideia de que padrões de gênero estão modificando e a sociedade pode estar se aproximando de um equilíbrio entre os gêneros. Pela ótica da TBDH, nota-se como as mudanças no macrossistema podem influenciar os microsistemas (por exemplo, as escolas e as famílias), que, por sua vez, afetam os processos proximais presentes nesses contextos, contribuindo para alterações nos tipos de recursos que os adolescentes participantes estão desenvolvendo para suas vidas.

O debate sobre a desconstrução dos gêneros que têm ocorrido nos dias atuais favorece a visibilidade de minorias, assim como sua maior aceitação e inclusão. No entanto, não se pode perder de vista que os direitos duramente conquistados por mulheres e grupos minoritários não devem ser tomados como garantias definitivas, uma vez que esses grupos são possivelmente os primeiros a se verem ameaçados diante de uma mudança política ou crise

econômica. Ainda que avanços tenham ocorrido no Brasil ao longo das últimas décadas, no presente já é crescente a pressão conservadora em resposta às mudanças de paradigma. A caminhada brasileira deu seus primeiros passos, porém o caminho ainda é longo e são possíveis os retrocessos. Por exemplo, os resultados demonstrarem que o autocontrole e a abordagem afetiva seguem sendo habilidades de melhor desempenho dos meninos do que das meninas.

Os resultados poderão ser usados para melhor compreensão das relações entre os gêneros na adolescência e também suas relações interpessoais como um todo, que poderão ser trabalhadas em futuras intervenções com estudantes dos anos finais do EF. As discussões sobre gênero devem ter espaço nas escolas de ensino básico por meio de debates, oficinas psicopedagógicas e de contato com os estudos atuais e contemporâneos para que se ajude a evitar a desigualdade no tratamento de meninos e meninas tanto na escola quanto nos demais meios do seu convívio social. Espera-se que esse estudo possa contribuir para a expansão de futuros estudos sobre a assertividade feminina no Brasil.

Embora seu desfecho tenha sido satisfatório, é preciso reconhecer as limitações da presente pesquisa. Em primeiro lugar, mesmo tendo uma larga amostra, o estudo foi realizado no apenas Rio de Janeiro, uma grande capital do país e sua região metropolitana, na região sudeste e, portanto, tem esse viés urbano do centro sul. Faltam estudos que explorem esses dados nas cidades interioranas de outras unidades federativas do Brasil para que se possa contemplar integralmente o panorama nacional da assertividade feminina e masculina na adolescência, assim como das demais habilidades sociais. É possível imaginar que os resultados diversifiquem entre as diferentes regiões brasileiras. Em segundo lugar, o estudo não contemplou todos os níveis de ensino escolar, podendo estar perdendo nuances que aparecem com o aumento da escolaridade ou da idade/maturidade dos estudantes. Seria enriquecedor que estudos futuros contemplassem tanto os anos iniciais do EF quanto os anos do EM. Em terceiro lugar, o estudo foi realizado com alunos de escolas públicas, predominantemente de um mesmo status socioeconômico. Com mudanças de status, podem ocorrer mudanças nas dinâmicas entre os gêneros em relação a

assertividade. Pesquisas no futuro deveriam procurar englobar diferentes níveis sociais para buscar se esses diferentes grupos apresentariam modos diferentes de se relacionar. Novas pesquisas e estudos deverão expandir os estudos sobre a assertividade feminina da mulher brasileira, explorando mais contextos e grupos sociais, além de procurar investigar as diferenças de gênero nas outras habilidades sociais dentro da sociedade brasileira.

### Referências bibliográficas

ACHKAR, Ana Maria Nunes El; Leme, Vanessa Barbosa Romera; Soares, Adriana Benevides; YUNES, Maria Angela Mattar. Life Satisfaction and Academic Performance of Elementary School Students. **Psico-USF (impresso)**, v. 24, p. 323-335, 2019.

ALMEIDA, Alessandra.; ANDRADE, Darlane Silva Vieira; SANTOS, Helena Miranda. Gênero e direitos humanos: por uma psicologia para todos e todas. **Gênero na psicologia: articulações e discussões**. Salvador: CRP-03, p. 35-57, 2013.

ARAÚJO, Maria de Fátima. Diferença e igualdade nas relações de gênero: revisitando o debate. **Psicologia Clínica**, v. 17, p. 41-52, 2005.

BANDEIRA, Cláudia de Moraes; HUTZ, Claudio Simon. Bullying: prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, p. 35-44, 2012.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia, Estatística. Coordenação de População, & Indicadores Sociais (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Educação: 2019**. 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101736>

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. The ecology of developmental processes. EM W. Damon (Series Ed.) & RM Lerner (Vol. Ed.), **Handbook of child psychology. Vol. 1**, Theoretical models of human development (pp. 993-1027). 1998.

CABALLO, Vicente E. **Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais**. Santos, 2006.

CARDOSO, Bruno Luiz Avelino; COSTA, Nazaré. Marital social skills and marital satisfaction of women in situations of violence. **Psico-USF**, v. 24, p. 299-310, 2019.

CASSONI, Cynthia; PENNA-DE-CARVALHO, Aline; LEME, Vanessa Barbosa Romera; MARTURANO, Edna Maria; FONTAINE, Anne Marie. Transição escolar nos anos finais do ensino fundamental: revisão integrativa da literatura. **Revista psicologia escolar e educacional**, v. 25, p. e225301, 2021.

- CERQUEIRA-SANTOS, Elder.; MELO NETO, Othon Cardoso; KOLLER, Sílvia. H. Adolescentes e adolescências (p. 15-27). **Trabalhando com Adolescentes. 1ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.**
- COSTA, Gilvan Luiz Machado. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 94, p. 185-210, 2013.
- COSTA, Renata Gomes da; ARAÚJO MADEIRA, Maria Zelma de; SILVEIRA, Clara Maria Holanda. Relações de gênero e poder: tecendo caminhos para a desconstrução da subordinação feminina. In: **17º Encontro Nacional da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre a Mulher e Relações de Gênero. 2012.**
- DANCEY, Christine; REIDY, John. **Estatística Sem Matemática para Psicologia-7.** Penso Editora, 2018.
- DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. **Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA-Del-Prette): manual de aplicação, apuração e interpretação.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.
- DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Psicologia das habilidades sociais: terapia, educação e trabalho.** (3a ed.). Editora Vozes Limitada, 2012
- DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Competência social e habilidades sociais: manual teórico-prático.** Editora Vozes Limitada, 2017.
- FALCÃO, Amanda Oliveira; LEME, Vanessa Barbosa Romera; DE MORAIS, Gisele Aparecida.. Autoeficácia, Habilidades Sociais e Clima Escolar de Estudantes do Ensino Fundamental. **Psicologia da Educação**, v. 52, p. 33-43, 2021.
- FERNANDES, Luana de Mendonça et al. Preditores do desempenho escolar ao final do ensino fundamental: histórico de reprovação, habilidades sociais e apoio social. **Trends in Psychology**, v. 26, p. 215-228, 2018.
- LIMA, Leonardo Claver Amorim; GOMES, Candido Alberto. Ensino médio para todos: oportunidades e desafios. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, p. 745-769, 2013.
- LIMA, Marcos Rangel de; ALVES, Fábio Odilon. Democratização da permanência na escola: uma análise exploratória para o Estado do Rio de Janeiro. **Anais**, p. 1-14, 2017.
- MAIA, Ana Claudia Bortolozzi; NAVARRO, Carolina; MAIA, Ari Fernando. Relações entre gênero e escola no discurso de professoras do ensino fundamental. **Psicologia da Educação**, n. 32, 2011.
- MURTA, Sheila Giardini et al. Programa de habilidades interpessoais e direitos sexuais e reprodutivos para adolescentes: um relato de experiência. **Psico-USF**, v. 17, p. 21-32, 2012.

NOLTEMEYER, Amity L.; BUSH, Kevin R. Adversity and resilience: A synthesis of international research. **School Psychology International**, v. 34, n. 5, p. 474-487, 2013.

ONYEIZUGBO, Eucharía U. Effects of gender, age, and education on assertiveness in a Nigerian sample. **Psychology of women quarterly**, v. 27, n. 1, p. 12-16, 2003.

PAEEZY, Maryam; SHAHRARAY, Mehrnaz; ABDI, Beheshteh. Investigating the impact of assertiveness training on assertiveness, subjective well-being and academic achievement of Iranian female secondary students. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v. 5, p. 1447-1450, 2010.

SARKOVA, Maria et al. Associations between assertiveness, psychological well-being, and self-esteem in adolescents. **Journal of Applied Social Psychology**, v. 43, n. 1, p. 147-154, 2013.

TEIXEIRA, Catarina Malcher; DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Assertividade: uma análise da produção acadêmica nacional. **Revista brasileira de terapia comportamental e cognitiva**, v. 18, n. 2, p. 56-72, 2016.

TWENGE, Jean M. Changes in women's assertiveness in response to status and roles: A cross-temporal meta-analysis, 1931-1993. **Journal of personality and social psychology**, v. 81, n. 1, p. 133, 2001.

## POR QUE EU FICO...: UM JOGO DE APRENDIZAGEM EMOCIONAL

FIORENTIN, Renata Carla (UFFS)<sup>1</sup>

ARRUDA, Renata Kely de (UFFS)<sup>2</sup>

BALBINOTTI, Valdicir (UFFS)<sup>3</sup>

GUEDES, Anibal Lopes (UFFS)<sup>4</sup>

### Introdução

As Tecnologias Digitais (TD) geraram

[...] e continuam gerando mudanças sociais que provocam a dissolução de fronteiras entre espaço virtual e espaço físico e criam um espaço híbrido de conexões. Na convergência entre espaços presenciais e virtuais surgem novos modos de expressar sentimentos, crenças e desejos, por meio de uma diversidade de tecnologias e linguagens [...] empregadas para interagir, criar, estabelecer relações e aprender. (BACICH, MORAN, 2018, p. VIII).

Para Almeida, Dias e Silva (2013), Guedes (2017), Bacich e Moran (2018) e Filatro e Cavalcanti (2018), as TD: oferecem condições de aprendizagem em “contextos incertos”, pois ensejam reflexões, adaptabilidade e flexibilidade nos ambientes sobre os quais estão inseridas; possibilitam desenvolver múltiplos letramentos e habilidades a partir de seus elementos multimidiáticos; oportunizam e incentivam a autonomia na resolução de problemas; permeiam o compartilhamento de ideias e tarefas de forma a facilitar a colaboração e a cooperação.

Constata-se, portanto, a necessidade de explorar o contexto tecnológico dentro do âmbito educacional. Desse modo, os educadores “devem” explorar e apropriarem-se das TD de forma a

---

<sup>1</sup>Licencianda em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul - campus Erechim/RS; e-mail: [fiorentin.rc@hotmail.com](mailto:fiorentin.rc@hotmail.com)

<sup>2</sup> Licencianda em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul – campus Erechim/RS; e-mail: [rka.mima@gmail.com](mailto:rka.mima@gmail.com)

<sup>3</sup>Licenciando em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul – campus Erechim/RS; e-mail: [balbinottiz003@yahoo.com.br](mailto:balbinottiz003@yahoo.com.br)

<sup>4</sup> Doutor em Educação; professor e orientador do curso de Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul – campus Erechim/RS; e-mail: [anibalguedes@gmail.com](mailto:anibalguedes@gmail.com)

desenvolver aprendizagens mais significativas de forma conjunta com seus estudantes, pois "Os processos de aprendizagem são múltiplos, contínuos, híbridos, formais e informais, organizados e abertos, intencionais e não intencionais." (BACICH; MORAN, 2018, p. 3).

Nesse viés, o componente curricular de Tecnologias Digitais e Educação, da matriz curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, vem a contribuir de forma a conhecer as possibilidades e limites das TD na construção de conhecimentos de forma que possam gerar projetos educativos.

Pensando nisso, e, a partir da incorporação e experimentação da gamificação, enquanto prática pedagógica no contexto educativo, apresentamos a ideia do jogo "Por que eu fico...". Trata-se de uma proposta que surge dentro do âmbito da educação especial, em particular crianças com TEA (transtorno do espectro do autismo), além de crianças neuroatípicas, com dificuldades de expressão, com problemas de alfabetização e com dificuldades de linguagem verbal quanto não verbal.

Tal proposta surge a partir da curiosidade dos pesquisadores dentro da área de educação especial e inclusivo de crianças com TEA e neuroatípicas, dado que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contempla a educação especial enquanto uma modalidade transversal dentro do âmbito da educação básica, estando presente em todos os níveis e etapas de ensino, fazendo parte do currículo escolar (BRASIL, 2018).

O trabalho também é fruto de inquietações dos pesquisadores, que convivem com crianças com TEA e veem possibilidades inclusivas a partir da inserção das TD como forma de estímulo do processo formativo delas. O jogo prospectado trabalha o tema emoções e envolve aspectos tecnológicos analógicos e digitais, e, portanto, um jogo híbrido.

A proposta metodológica é de cunho exploratório e cartográfico. Exploratório aqui, pois houve a necessidade de contato com diferentes perspectivas de jogos em nível de suas tecnologias, bem como a aprendizagem de novas TD que poderiam compor o universo de desenvolvimento do jogo "Por que eu fico...". Além disso, a pesquisa é de cunho cartográfico, pois visa identificar processos e intervir neles.

Como resultados, a ideia é contribuir com reflexões acerca das TD dentro dos processos educativos e como isso pode viabilizar a melhoria de realidades, um repensar de metodologias e práticas pedagógicas, um repensar curricular, entre outros avanços.

Por fim, este artigo encontra-se estruturado em seções. Nesta primeira seção, visamos desvelar os objetivos e justificativas que demandaram a concepção deste trabalho. Na segunda seção, destacamos os procedimentos metodológicos do trabalho. Na terceira seção, apresentamos uma revisão de literatura. Na quarta seção, trazemos elementos que compõem a fundamentação teórica. Na quinta seção, discorreremos a respeito do jogo “Por que eu fico...”. Na sequência, apresentamos as considerações finais.

## **Metodologia**

A metodologia é compreendida enquanto uma forma de investigação científica um modo de perguntar, “[...] originalmente ‘perseguição, ato de ir atrás’ – meta (atrás, depois) + *hodos* (caminho, direção) acrescida de sufixo *logos* (palavra, estudo, tratado).” (SCHLEMMER, 2020, p. 1, nosso grifo).

Desse modo, o trabalho é de cunho exploratório, pois visa conhecer e explorar “o que está ocorrendo” em um dado contexto (GRAY, 2012), proporcionando uma familiaridade com o problema. Neste caso o processo de exploração de diferentes perspectivas de jogos em nível de suas tecnologias, sejam elas analógicas, digitais e híbridas, possibilitaram com que os pesquisadores pudessem conhecer diferentes mecânicas e dinâmicas de forma a vislumbrar um tema de estudo. Ao mesmo tempo, o conhecimento de diferentes TD, entre elas *QRcodes*, *metaverse studio*, *voki*, *audacity*, *openshot* e *canva*; permitiram uma vivência de cada pesquisador.

O percurso metodológico também é cartográfico. Nesse caso, a cartografia é compreendida aqui enquanto uma forma de acompanhar o processo de subjetividade dos sujeitos, de acordo com Kastrup (2007) embasada em Deleuze e Guattari.

É um método de pesquisa e intervenção que pressupõe orientar o trabalho do pesquisador não de uma forma prescritiva, mas ela é conduzida por pistas que vão orientando o processo de

pesquisa, de acordo com Kastrup (2007) e Passos, Kastrup e Escóssia (2009).

Em vista disso, a partir da fase exploratória os pesquisadores foram atrás de pistas que permitissem desvelar o contexto de investigação, neste caso a educação especial. Conforme foram investigando a temática, se depararam com a (in)visibilidade dos TEA e viram a necessidade de intervir nisso a partir do desenvolvimento de projeto de aprendizagem gamificado (PAG), contemplando as emoções. Isso permitiu com que um projeto educativo fosse sendo construído de forma híbrida, pois era composto por tecnologias analógicas.

### **Revisão de literatura**

A revisão de literatura permite conhecer o contexto de investigação de forma a verificar trabalhos similares que possam contribuir com o PAG.

Desse modo, investigou-se na biblioteca digital brasileira de teses e dissertações (BDTD), no *google acadêmico* e no portal de periódicos da CAPES trabalhos similares que apresentassem proximidade com a ideia do jogo “Por que eu fico...”. Utilizamos a *string* de busca “educação especial” *and* TEA *and* gamificação *and* emoções *and* inclusão.

A partir dos resultados obtidos, selecionaram-se três dissertações de mestrado e um artigo que abordavam o desenvolvimento de jogos digitais propostos para crianças com TEA. A escolha de tais produções se deu por trazerem conhecimento científico e elementos que possam agregar com o presente trabalho por tratarem do tema em questão. Salienta-se que foram encontradas produções acadêmicas nos anos 2017 (um trabalho), 2018 (dois trabalhos) e 2020 (um trabalho).

A dissertação “Proposta de aplicativo para Comunicação Aumentativa Alternativa a Pessoas com Transtorno do Espectro Autista”, de Peres (2017), sugere a criação de um aplicativo como uma possibilidade de comunicação aumentativa alternativa (CAA), destinado às pessoas com TEA. De acordo com o autor, a CAA tem como intuito valorizar e ampliar todas as maneiras de expressões dos indivíduos, como forma de maximizar as expressões e possibilitar a

criação de novos canais de comunicação. Sendo assim, adotou-se como processo metodológico o design centrado no usuário (DCU), para que o aplicativo proposto ficasse o mais próximo das necessidades encontradas pelo público-alvo. principal contribuição científica da pesquisa foi a percepção das características relevantes e as não relevantes para um melhor modelo de aplicativo direcionado ao público com TEA.

As próximas duas dissertações apresentam o desenvolvimento de jogos digitais. O trabalho de Araújo (2018), “Educação e Transtorno do Espectro Autista: protocolo para criação/adaptação de Jogos Digitais”, objetivou desenvolver um protocolo para criação/ adaptação de jogos digitais para o treino de competências e aquisição de novas habilidades de estudantes com TEA. Para isso, utilizou como metodologia, uma abordagem qualitativa, efetuada em quatro etapas, sendo as três primeiras, especialmente para a identificação e análise de elementos fundamentais para compor jogos digitais sobre o referido tema, apontados por literaturas nacional e internacional, entrevistas com professores (pesquisadores), desenvolvedores (técnicos) e equipe multidisciplinar. Por fim, elaborou-se um protocolo para criação/ adaptação de jogos digitais a partir das proposições analisadas nas etapas anteriores. O trabalho recomenda novos estudos que procedam a validação do protocolo a partir do desenvolvimento de jogos digitais para estudantes TEA, de acordo com a autora.

Já a dissertação de Silva (2018), “*Knowledge Hunters: um jogo sério com geolocalização para apoiar a aprendizagem de crianças com autismo e dificuldades de aprendizado*”, busca, através do jogo, reduzir o isolamento social e auxiliar no aprendizado de crianças com TEA e com dificuldade de aprendizado. A metodologia adotada consiste inicialmente de uma revisão de literatura, seguida de prototipação dos elementos do jogo, bem como testes de conformidade e finalizando em múltiplos estudos de caso. Os resultados demonstraram que o jogo tem potencial para reduzir o isolamento social e para auxiliar no aprendizado de crianças com TEA.

A última produção acadêmica refere-se ao artigo “A aprendizagem da rotina escolar de estudantes com autismo com a possibilidade de utilização de um jogo sério por professores e fonoaudiólogos”, de Uema, Toda e Isotani (2020). O objetivo foi criar

uma ferramenta pedagógica de aprendizagem para estudantes com TEA, a partir do desenvolvimento de um protótipo de baixa fidelidade do jogo sério intitulado “Rotina em dia!”. Empregou uma metodologia qualitativa com o uso de entrevistas semiestruturadas aplicadas a duas fonoaudiólogas que trabalham com crianças com autismo e duas professoras especializadas em educação especial, que atendem cotidianamente crianças com autismo na escola.

Com base nesse estudo, considerou-se relevante a contribuição do mesmo no desenvolvimento do jogo “Por que eu fico...”, pois o jogo “Rotina em dia!” evidencia os processos relevantes aos processos de aprendizagem dos sujeitos com TEA.

Diante dos trabalhos apresentados, alguns elementos merecem destaque, tais como os referenciais bibliográficos sobre educação especial, inclusão e TEA, aspectos também abordados na elaboração do jogo “Por que eu sinto...”.

A principal referência encontrada foi Liliana Maria Passerino. A autora, em sua tese de doutorado nomeada “Pessoas com autismo em ambientes digitais de aprendizagem: estudo dos processos de interação social e mediação”, evidencia a utilização de ambientes digitais para “o desenvolvimento cognitivo e social de pessoas com autismo” (PASSERINO, 2005, p. 304).

Esse conceito destaca-se nos quatro trabalhos apontados, visto que desenvolveram um aplicativo e jogos unicamente digitais, fato que os diferenciam do presente trabalho, que teve como produto um jogo híbrido, contando com aspectos digitais e analógicos.

Ressalta-se também as temáticas dos jogos digitais pesquisados que exprimem respectivamente os seguintes assuntos: comunicação (comunicação mais autônoma dos indivíduos que apresentam dificuldades em se comunicar); treino de competências e aquisição de novas habilidades; rotina; conhecimentos diversos. Tais aspectos divergem do tema “emoções”, abordado no recorrente trabalho. À vista dessas considerações, confirma-se a singularidade do mesmo.

## Fundamentação teórica

Neste item, procuramos fundamentar teoricamente nosso trabalho dentro de dois eixos. O primeiro eixo envolve a caracterização do autismo e suas especificidades. O segundo eixo visa explorar os contextos dos jogos e a metodologia de projetos de aprendizagem gamificados que estão presentes no jogo “Por que eu fico...”.

O TEA após receber muitas nomenclaturas e chamar a atenção para análises e observações por pesquisadores e médicos, ficou caracterizado como um transtorno global do desenvolvimento. Por se tratar de um transtorno global do desenvolvimento, o autismo é diagnosticado por um grupo interdisciplinar composto por profissionais da Saúde e da Educação, que darão os encaminhamentos e intervenções necessárias de acordo com cada caso (BRASIL, 2013).

De acordo com Brasil (2013, p. 33)

[...] os transtornos do desenvolvimento envolvem, necessariamente, alterações qualitativas da experiência subjetiva, dos processos cognitivos, da comunicação (linguagem) e do comportamento, e não simplesmente alterações quantitativas. Um transtorno do desenvolvimento não é apenas um atraso ou uma interrupção do processo normal de desenvolvimento, embora estes possam estar presentes também, mas sim a manifestação clínica de um processo atípico e prejudicial do desenvolvimento.

Seguindo nessa linha de raciocínio, entendemos que há uma necessidade de conciliar os estímulos das terapias em todos os ambientes e contexto possível da criança com TEA, para que a reabilitação tenha resultados satisfatórios em sua aprendizagem. Como há alguns comprometimentos no desenvolvimento da criança com TEA, por exemplo, a comunicação de forma parcial ou completa, ter uma continuidade dos estímulos, ora em casa, ora na escola, colabora para a ampliação do repertório comunicativo e de linguagens da criança dentro do espectro. Para tanto, também devemos assegurar o seu processo inclusivo dentro do âmbito escolar.

A escola recebe uma criança com dificuldades em se relacionar, seguir regras sociais e se adaptar ao novo ambiente. Esse comportamento é logo confundido com falta de educação e limite. E por falta de conhecimento, alguns profissionais da educação não sabem reconhecer e identificar as características de um autista, principalmente os de alto funcionamento, com grau baixo de comprometimento. Os profissionais da educação não são preparados para lidar com crianças autistas e a escassez de bibliografias apropriadas dificulta o acesso à informação na área. (SANTOS, 2008, p. 9).

Além do processo inclusivo, o processo adaptativo curricular no planejamento e nas vivências, além de propostas híbridas, no espaço escolar de forma a desenvolver habilidades, entre elas a habilidade de competência social (SANTOS, 2008; OLIVEIRA, 2020).

É papel do “[...] professor desenvolver metodologias de aprendizagem para que o aluno autista consiga se comunicar e se desenvolver.” (OLIVEIRA, 2020, p. 3). Pensando nisso, podemos incluir jogos que possam colaborar no processo de ensino aprendizagem de crianças com TEA, como forma de promover os processos inclusivos e adaptativos.

De acordo com McGonigal (2012), o jogo é uma atividade cultural que é composto por: metas, regras, feedbacks e pressupõe uma participação voluntária. Nele cada sujeito é “[...] é desafiado a explorar, a realizar missões, [...] enfrenta problemas, descobre caminhos e soluções, define estratégias, toma decisões, enfim, vive experiências, e tudo isso de forma divertida, favorecendo a imersão e o engajamento.” (SCHLEMMER, 2015, p. 6).

A partir disso, entendemos que o jogo deve estar próximo da realidade dos sujeitos, assim como McGonigal (2012), Schlemmer (2015, 2020) e Guedes (2017) afirmam em seus trabalhos. Por isso, propomos a metodologia de PAG. No PAG os sujeitos

[...] são desafiados a trabalhar com o outro (colaboração) e a realizar operações mentais com o outro (cooperação), a partir de questões formuladas por eles próprios. Além disso, ao planejar o projeto a ser desenvolvido os sujeitos organizam o que já sabem sobre o tema (certezas provisórias), elencam dúvidas e curiosidades, selecionam e descrevem os procedimentos necessários para alcançar objetivos por eles mesmo identificados. Dessa forma, mobilizam competências metacognitivas, desenvolvendo autonomia perante a aprendizagem, e reconhecendo a complexidade do conhecimento. (SCHLEMMER, 2020, p. 14).

A proposta aqui destacada é embasada no trabalho de doutoramento de Guedes (2017), tendo como subsídios um conjunto de atividades, pensando no contexto da educação superior. Entre elas: atividade exploratória com jogos e com diferentes tecnologias; a apresentação de uma narrativa interativa inicial e definição do escopo que visa identificar o problema a ser investigado de forma a buscar uma solução; o desenvolvimento do PAG e sua posterior revisão.

O PAG é composto de mecânicas e dinâmicas de jogos de forma a se produzir no final um jogo. Sendo assim, como mecânicas e dinâmicas de jogos, Guedes (2017) explora o: contexto - identificação do ambiente no qual a problemática de investigação será inserida; escopo - visa descrever a problemática de investigação em nível de seus aspectos essenciais; modelagem - aqui a ideia é pensar em como modelar o escopo preterido dentro de um contexto de jogo, composto por narrativas, plataformas, interfaces, personagens, conhecimentos prévios; desafio/missão/regra/trilha - contém uma descrição dos desafios, das missões, das regras ou das trilhas pensadas a partir do processo de modelagem; resultados - envolve os resultados preteridos com o PAG; influências sociais - como se darão os processos de interação entre os sujeitos e como isso reflete no desenho do jogo.

### **Jogo “por que eu fico...”**

Levando em conta as especificidades das pessoas com TEA, principalmente no que se refere às crianças em idade escolar, tencionou-se elaborar um jogo com o intuito de auxiliá-las a expressar suas emoções, pois de acordo com Brasil (2013), uma das características das crianças autistas é a dificuldade em manifestar seus sentimentos e emoções.

Silva e Silva (2021) explicam que as emoções estão presentes em nossas vidas, nos ajudando a vivenciar nossas experiências mais importantes. Os autores complementam ainda que em nível da aprendizagem é relevante abordar as consequências negativas de um espaço educacional adequado, bem como a necessidade de uma abordagem corretamente estruturada, atenta às demandas e os

impactos envolvidos de modo que se desenvolvam emoções positivas no processo de ensino.

Os autores explicam ainda que as emoções, quando acolhidas e estimuladas positivamente em sala de aula, convergem para o sucesso do aprendizado, do recebimento à apropriação do saber através do manejo receptivo de uma forma sistêmica por todos os envolvidos no processo (SILVA; SILVA, 2021).

Desse modo, foi possível compreender o ambiente de inserção das crianças com TEA, desvelando o contexto do PAG, de acordo com Guedes (2017). Ao mesmo tempo, experienciaram-se um conjunto de jogos de forma a identificar as mecânicas e dinâmicas que pudessem ser relevantes para a produção do jogo “Por que eu fico...”. Além disso, experienciaram-se diferentes tecnologias como QRcodes, *metaverse studio*, *voki*, *audacity*, *openshot* e *canva*, que seriam importantes nos processos de motivação, inspiração e engajamento do jogo. Estudou-se também aplicativos de edição de fotos, vídeos e áudios.

Com base nisso, foi-se delineando o escopo (GUEDES, 2017) com a indicação dos objetivos da proposta que envolvem o reconhecimento de atitudes, a atenção, a informação e o processo de cooperação entre crianças com idade de 4 a 9 anos.

Desse modo, partiu-se para a definição da modelagem do jogo (GUEDES, 2017), compreendendo que seria híbrido, pois haveria um tabuleiro, cartas e elementos visuais que seriam ativados por smartphones, a partir de missões que estavam descritas nas cartas e no transcorrer da trilha do tabuleiro. Nesse processo, foi criada uma narrativa e um personagem fantástico, descritos abaixo, que interagiam com a criança a partir da leitura do QRCode. Assim, nosso retorno seria tátil, sonoro, visual e corporal.

Como sentimentos e emoções geradas pelo jogo, pensamos: na empatia - característica essencial no processo de interação de crianças com TEA; a resiliência; a autonomia; a autoestima; as frustrações, angústias e medos; o autoconhecimento; a insegurança; a alegria; a ansiedade.

Após planejamento do PAG, iniciou-se a construção de “Por que eu fico...”. Refere-se a um jogo híbrido em que o principal objetivo é resolver desafios relacionados às emoções. O conjunto de objetos e elementos necessários para desenvolvê-lo conta com: 1

dado, 4 pinos, 1 tabuleiro, 1 coração dividido em quatro partes, 10 cartas amarelas (cinco cartas estarão em branco para que os educadores adaptem a sua realidade, proporcionando estímulos de acordo com as necessidades dos educandos), 10 cartas verdes (cinco cartas estarão em branco para que os educadores adaptem a sua realidade, proporcionando estímulos de acordo com as necessidades dos educandos), os QRcodes com explicações em áudio e vídeo, no tabuleiro e nas cartas. A Fotografia 1, mostra o *pot-pourri* dos elementos aqui descritos.



**Fotografia 1** – Elementos do jogo “Por que eu fico...”. a) Apresenta o tabuleiro do jogo. b) Mostra o coração que é formado durante o jogo. c) Mostra as cartas verdes. d) Mostra as cartas amarelas. Fonte: Os autores (2022).

Desse modo, inicialmente, os participantes são convidados a acompanhar uma história interativa que ocorre em um ambiente fictício, o “Reino Empatilândia”, no qual seus habitantes se expressavam e conviviam em perfeita harmonia. No entanto, os personagens, o príncipe “Ciumero” (filho do Rei Empátio) e “Odileia” (a bruxa), bagunçaram as emoções e quebraram o coração do “Reino Empatilândia” que era mantido no reino aos cuidados do Rei “Empátio”.

Os jogadores, então, serão estimulados a participarem de uma aventura na busca de compreender e equilibrar as emoções dos moradores do local.

Após a introdução do vídeo, as crianças devem escolher os pinos que irão representar cada jogador pela sua cor. No momento

posterior, as crianças jogam o dado e o jogador que tirar o número máximo do dado (seis), inicia o jogo que segue a sua ordem no sentido horário. O jogo transcorre na medida em que os participantes jogam o dado, observam a quantidade representada em sua face e movem o pino de acordo com o número de casas correspondentes. Por exemplo, se a face do dado cair para cima representando a quantidade 4, o jogador deverá mover quatro casas no tabuleiro.

A interface do tabuleiro representa o “Reino Empatilândia”, com ilustrações de personagens, cartas, dados e outros elementos presentes no jogo. O jogo dispõe de 24 casas, que oferecem conselhos, mensagens e incentivam a resolver desafios. Algumas delas apontaram para a retirada de cartões ou cartas que orientam o jogador a executar o comando que está disposto. Outras também ofertarão uma parte do coração ou um diamante como presente.

Além disso, as casas contarão com um QRCode que poderá ser lido através de leitores disponíveis em *smarthphones*. Ao acessar os QRCodes os jogadores terão disponível os mesmos descritores de cada casa no formato de áudio e vídeo.

Durante o percurso de desenvolvimento os pesquisadores, enquanto cartógrafos, interagiram e entrevistaram de forma a modificar as mecânicas e dinâmicas do jogo “Por que eu fico...”, principalmente no que tange a reformulação das cartas verdes e amarelas e na própria trilha do tabuleiro. A ideia do jogo também envolve o contexto inclusivo, pois foi pensado para ser jogado também por crianças neurotípicas, de forma a também desenvolverem suas emoções.

Assim sendo, concordamos com Passerino (2005) de que a ideia de criar um jogo híbrido que imbrigue tecnologias analógicas como digitais, cria possibilidades em nível cognitivo a um público especial.

Além disso, a própria ideia das emoções e sentimentos dentro de uma perspectiva de jogo, vai ao encontro do que Silva e Silva (2021) preconizam em seu artigo, quando relatam que é importante incentivar os colaboradores da área pedagógica a implementar o preparo e o acolhimento das emoções e sentimentos em diferentes situações. Além disso, o jogo oferece outras possibilidades de ação para o trabalho com as emoções e sentimentos por cada jogada que é feita por cada participante.

O jogo final, produto do PAG, não foi testado diariamente com público-alvo. Durante todo o processo, contamos com opiniões de educadores e colaboradores que lidam com crianças com TEA, que serviram de base para nosso embasamento em certos momentos.

### **Considerações finais**

As reflexões acerca das TD na Educação fazem com que se repense os próprios processos educativos. Durante o aprendizado do componente curricular tivemos contato com diferentes TD e tivemos a oportunidade de experimentar os PAG.

Os projetos de aprendizagem gamificados são vistos enquanto uma possibilidade de repensar a forma de operacionalizarmos os próprios conteúdos didáticos, para além dos jogos, como preconiza Guedes (2017). Como os PAG partem das curiosidades e certezas provisórias dos sujeitos, percebemos também que eles permitem um repensar de uma Educação que seja mais inclusiva, que vise estar próxima das necessidades locais e regionais em prol de aprendizagens mais significativas.

Cabe salientar ainda, a dificuldade de encontrar iniciativas envolvendo TD com crianças com TEA, principalmente, envolvendo emoções e sentimentos.

Nesse sentido, percebemos que nossa pesquisa avança em refletir acerca de metodologias imersivas, neste caso a gamificação, enquanto uma possibilidade de trabalhar aspectos e elementos da aprendizagem emocional com crianças com TEA, crianças com dificuldades de aprendizagem e neuroatípicas, bem como com crianças neurotípicas.

### **Referências**

ALMEIDA, M. E.; DIAS, P.; SILVA, B. D. (Orgs.). **Cenários de inovação para a educação na sociedade digital**. São Paulo, SP: Loyola, 2013.

ARAÚJO, G. S. **Educação e Transtorno do Espectro Autista**: protocolo para criação/adaptação de Jogos Digitais. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-Graduação em Educação, Presidente Prudente, SP, 2018. 176 f.

BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre, RS: Penso, 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do SUS**. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 23 Out. 2022.

FILATRO, I. CAVALCANTI, C. C. **Metodologias inov-ativas: na educação presencial, a distância e corporativa**. 1. ed. São Paulo, SP: Saraiva Educação, 2018.

GUEDES, A. L. **Emancipação digital cidadã de jovens do campo num contexto híbrido, multimodal e ubíquo**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2017. 348 f.

GRAY, D. E. **Pesquisa do Mundo Real**. 2 ed. Porto Alegre, RS: Penso, 2012.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, MG, v. 19, n. 1, p.15-22, jan.-abr. 2007.

MCGONIGAL, J. **A realidade em jogo**. Rio de Janeiro, RJ: BestSeller, 2012.

OLIVEIRA, F. L. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 34, set. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/joseph-autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista> . Acesso em: 23 out. 2022.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre, RS: Sulina, 2009.

PASSERINO, L. M. **Pessoas com autismo em ambientes digitais de aprendizagem: estudo dos processos de interação social e mediação**. Tese (Doutorado em Informática na Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Porto Alegre, RS, 2004. 317f.

PERES, F. M. **Proposta de aplicativo para Comunicação Aumentativa Alternativa a Pessoas com Transtorno do Espectro Autista**. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Computação), Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Computação, Rio Grande, RS, 2017.103 f.

SANTOS, A. M. T. **Autismo: um desafio na alfabetização e no convívio escolar**. São Paulo, SP: CRDA, 2008.

SCHLEMMER, E. Gamificação em Contexto de Hibridismo e Multimodalidade na Educação Corporativa. **Revista FGV Online**, v. 5, p. 26- 49, 2015.

SCHLEMMER, E. **Metodologias e Práticas Pedagógicas para uma Educação OnLIFE**. 2020. (em processo de finalização).

SILVA, S. D. **Knowledgemon Hunters**: um jogo sério com geolocalização para apoiar a aprendizagem de crianças com autismo e dificuldades de aprendizado. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação), Universidade Federal Rural do Semi-Árido e Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação, Mossoró, RN, 2018. 143 f.

SILVA; F. M. M.; SILVA, G. T. F. A influência das emoções nos processos de aprendizagem. **Caderno Intersaberes**, Curitiba, PR, v. 10, n. 29, p. 255-264, 2021. Disponível em:

<https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/2015/1601>. Acesso em: 28 Out. 2022.

UEMA, J. T. S.; TODA, A. M.; ISOTANI, S. A aprendizagem da rotina escolar de estudantes com autismo com a possibilidade de utilização de um jogo sério por professores e fonoaudiólogos. **Anais...** Curso de Pós-Graduação em Computação Aplicada à Educação, Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, v. 1, 2020. p. 01-19.

## DE DUBLINERS A ARAGUAINERS: UMA ABORDAGEM DE ENSINO TRAJETIVA E MULTIMODAL

RIGONATO, Alessandra Cristina<sup>1</sup>

### Introdução

Aprender uma nova língua significa aprender também novas formas de pensar o mundo expressas pelos falantes dessa língua; e o contato com perspectivas diversas proporciona ao falante a ampliação de seu repertório e, por consequência, de seu olhar para o entorno nativo. A partir dessas considerações iniciais, este artigo tem o objetivo de apresentar os resultados parciais de uma prática de leitura e escrita na aula de língua inglesa. Neste trabalho, elaborei um plano de aula para futuros/as professores/as do quarto período do curso de Licenciatura em – Inglês da Universidade Federal do Norte do Tocantins, doravante UFNT, visando a integração de práticas multimodais de leitura e produção textual em inglês por meio da pedagogia crítica; amalgamando também a noção de trajeto na proposta.

O plano apresentou como meta principal a leitura desses contos. Além desse objetivo, esperava-se também que ao final do processo os/as acadêmicos/as reconhecessem elementos que delinham esse gênero. Posteriormente, buscou-se a produção escrita através de adaptação transcultural, processo discutido na teoria da adaptação de Linda Hutcheon (2011, p. 196).

Durante a concepção do projeto, inúmeras possibilidades de contos para pensar as atividades de leitura se apresentaram uma vez que a proposta desejava não se vincular a um método, mas pensar a aula com a autonomia que descreve Kumaravadivelu (1994, 2001) na abordagem do Pós-método, considerando as necessidades e especificidades dos acadêmicos(as) da UFNT. Entre as reflexões sobre o quê ensinar estava a difícil escolha entre escritores (as) contemporâneos (as) ou com maior distanciamento temporal. Se de um lado, a escrita contemporânea parece engajar com maior

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Docente do curso de Letras-Inglês; alessandra.rigonato@mail.uft.edu.br.

intensidade a leitura do estudante jovem, ao demonstrar afinidade de repertório acerca do mundo atual, por outro a distância temporal pode oferecer um estranhamento e era justamente o que eu buscava. Tinha a determinada intenção de despertar surpresas e curiosidades sobre um tempo simultaneamente longínquo e com alguma ressonância de aparência contemporânea; além disso, buscava contos que versassem sobre uma cidade desconhecida. Considerando esses pontos, realizei uma pesquisa prévia para saber o que os estudantes conheciam de Joyce e Dublin.

Ítalo Calvino (1991) diz que os “[...] clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato, mais se revelam novos, inesperados, inéditos.” (12). Com essa premissa, pensei em minha experiência de leitura de *Dubliners*. Havia lido há muito tempo e a memória não trazia marcas consistentes da linguagem do livro apesar de ter consciência que era uma obra de Joyce, o que significa que certamente a linguagem tem um papel privilegiado. Eu tinha lembranças das imagens que criei para que as personagens se mostrassem para mim. Eveline, Gabriel e os convivas da festa de natal em *Os Mortos*, o padre defunto em *As irmãs*. Minha leitura anterior de *Dubliners* se atentava mais para questões literárias, as epifanias, as metáforas. Seria possível ler contos de *Dubliners* na versão original na aula de língua inglesa, considerando a grande desigualdade de proficiência em relação ao conhecimento linguístico de cada acadêmico(a)? Embora os critérios linguísticos fossem importantes, os de personagens em seus conflitos com uma localidade particular e a riqueza humana dessas personagens foram decisivos para o desenvolvimento de práticas de escrita posteriormente.

De acordo com Linda Hutcheon (2004), cuja teoria da adaptação contribuiu para refletir sobre essa problematização na escolha, “Onde é um ponto tão importante acerca da adaptação quanto *quando*.” (196) Tanto o distanciamento temporal, quanto espacial, apontaram para atividades de leitura e prática de escrita baseadas na recriação, adaptação e versão. Nesse âmbito, o contexto intercultural foi privilegiado tendo em vista que os estudantes primeiramente se abriram para a experiência de conhecer uma cultura estrangeira e, em seguida, encontraram meios para retratar seu espaço local.

Desse modo acontecia a primeira leitura de um clássico Joyceano para a maioria dos estudantes; e minha primeira leitura da obra com foco no ensino de língua e literatura. A “leitura de fato” mencionada por Calvino se tornou minha leitura com olhar didático.

Além de pensar em desenvolver aspectos de leitura de uma obra em língua estrangeira, me deparei também com o público específico de estudantes. A maior parte desses alunos (as) nasceu nos anos 2000. São pessoas consideradas “nativos digitais” que, de acordo com Prensky (2001):

[...] estão acostumados a receber informações rapidamente. Gostam de processos concomitantes e de [realizar] múltiplas tarefas. Preferem os [elementos] gráficos antes de seus textos. Têm inclinação ao acesso aleatório (como hipertextos). Têm melhor desempenho quando trabalham conectados em grupos. Buscam reconhecimento instantâneo e recompensas frequentes. Preferem jogos ao trabalho “sério”.<sup>2</sup> (PRENSKY, 2001, 2)

Embora essa geração pareça “dispersa” em se tratando de leitura, suas habilidades de buscar diferentes perspectivas simultaneamente incorporam um elemento vivo às formas de ler um texto. Esta foi a razão pela qual decidi pautar o plano de ensino em formas multimodais de leitura. Em sua teoria da multimodalidade, Kress (2006) engloba elementos não verbais à criação de sentido de um texto. O autor parte justamente da ideia que já existe uma multimodalidade no próprio texto escrito, pelo amalgamar de elementos, a superfície do papel, a tinta que imprime as palavras, as cores usadas nessas produções. Segundo ele,

Um texto escrito, de maneira similar, envolve mais que linguagem: é escrito em algo, em algum material (papel, madeira, pergaminho, pedra, metal, rocha, etc.) onde se escreve com algo (ouro, tinta, inscrições/gravações, pontos de tinta, etc.); com letras formadas por tipos de fonte, influenciadas pela estética, psicológico, pragmática e outras considerações; com um layout imposto na substância material,

---

<sup>2</sup> Cf. original em inglês: [...] are used to receiving information really fast. They like to parallel process and multi-task. They prefer their graphics before their text rather than the opposite. They prefer random access (like hypertext). They function best when networked. They thrive on instant gratification and frequent rewards. They prefer games to “serious” work. Obs: Salvo indicação contrárias, as traduções do inglês e francês foram feitas por mim.

seja na página, na tela do computador ou sobre uma placa de latão polido.<sup>3</sup> (p. 41)

Em vista desse contexto, a proposta de ensino através da multimodalidade se torna mais especificamente ensinar com a consciência da multimodalidade inerente ao processo. Nesse sentido, este experimento buscou inserir novas formas de se ler até mesmo materiais já conhecidos. A ideia de leitura coletiva em grupos, por exemplo, foi pensada de modo que os/as alunos/as observassem e lessem pedaços do conto espalhados pelas paredes da sala de aula. De modo a desenvolver com mais coerência como se deu esse processo de ensino, este capítulo se organiza a partir do conceito de trajetividade, da ideia de ter um ponto de partida e planejar um ponto de chegada de um caminho único pois trilhados por alunos singulares em um recorte espaço-temporal e social específico. Após expor brevemente o conceito de trajetividade, busco delinear as fases de planejamento e aplicação das instâncias educativas. Na primeira parte, as formas de leitura e compreensão são privilegiadas, sendo as posteriores voltadas à criação de formas de expressão da cultura local. As considerações finais têm a ambição de refletir sobre o trajeto a partir de um olhar autocrítico, seguindo os preceitos de autoavaliação através da reflexão sobre a prática, preceitos tão caros quando se trata de autonomia docente tanto na pedagogia crítica quando nos parâmetros do Pós-método de Kumaravadivelu (1994, 2001). Com pontos de partida e de chegada (in)definidos, o trajeto pela paisagem “De Dubliners a Araguaínners” se inicia.

### **A trajetividade de Dubliners a Araguaínners**

A realidade de algo está, portanto, a meio caminho entre os dois pólos teóricos do objetivo e do subjetivo. Ela é *trajetiva*. Trajetiva porque é movida pelo ir e vir constante, pela pulsação de nossa existência.<sup>4</sup> (BERQUE, 2000, 46)

---

<sup>3</sup> Cf. original em inglês: A written text, similarly, involves more than language: it is written on something, on some material (paper, wood, vellum, stone, metal, rock, etc.) and it is written with something (gold, ink, (en)gravings, dots of paint, etc.); with letters formed as types of font, influenced by aesthetic, psychological, pragmatic and other considerations; and with layout imposed on the material substance, whether on the page, the computer screen or a polished brass plaque.

<sup>4</sup> Cf. original em francês: La réalité de la chose est donc à mi-chemin entre les deux pôles

O conceito de “trajetividade” de Augustin Berque auxilia a reflexão sobre como analisar o processo de leitura e escrita desenvolvido no projeto. Ao estudar a *chôra* de Platão presente no diálogo *Timeu*, Berque pensa o elemento invisível presente em um lugar singular. A conexão entre um *topos* físico, localizado; e outro menos claro, a “*chôra* de nossa existência<sup>5</sup>” (Ibidem), ontológico. A relação das pessoas com o lugar está nesse elemento invisível.

A *chôra/topos* cinzentos de Dublin<sup>6</sup> e, em contraste, Araguaína<sup>7</sup>, a cidade de “um sol para cada um<sup>8</sup>”, não têm semelhanças geográficas à primeira vista. Tampouco, há conexão aparente entre o início do século XX, período representado em *Dubliners*, e XXI. Aproximar o imaginário de duas cidades com mais contrastes que paralelos à primeira vista pode ser visto com estranhamento por estudantes na aula de língua inglesa. Inobstante, a experiência e o estranhamento diante do lugar, a trajetividade entre o objetivo e o subjetivo despertou a leitura e escrita singulares desses acadêmicos.

Considerando, assim, que o ser e o espaço vêm a ser justamente na dinâmica contínua que estabelecem entre si, a proposta de leitura teve foco em perceber como as personagens de *Dubliners* se relacionavam com espaço físico e social que as envolve. Em minha leitura de Berque, observo semelhanças com a metodologia adotada para desenvolver esta proposta de ensino: a pesquisa participativa freirena. Nessa perspectiva, professores e pesquisadores aprimoram suas práticas ao se colocarem como aprendizes e participantes (Hall, 2005). Lembrando que os(as) acadêmicos(as) participantes da investigação são futuros professores, a prática teve o objetivo de colocá-los na posição de indagar-se “eu aprendo dessa maneira?”, a segunda pergunta é: “eu consigo ensinar desse modo?”. O trajeto de *Dubliners* a Araguaíners

---

théoriques de l’objectif et du subjectif; ele est *trajective*. Trajective, parce qu’animée par l’allé-venue incessante, la pulsation de notre existence. Obs. 1: Grifo do autor. Obs. 2: Salvo indicação contrárias, as traduções foram feitas por mim.

<sup>5</sup> Cf. original: la *chôra* de notre existence. (Grifo do autor)

<sup>6</sup> Dublin é a capital da República da Irlanda, uma ilha localizada a oeste da Inglaterra.

<sup>7</sup> Araguaína é a segunda cidade mais populosa do estado do Tocantins, localiza-se no norte do estado.

<sup>8</sup> Esse é um ditado popular comum no estado do Tocantins.

se deu em três momentos: o primeiro, a leitura do conto Eveline em sala com ênfase no trabalho de vocabulário e compreensão da narrativa em inglês. O segundo momento, dedicado à leitura de um conto do livro escolhido pelos estudantes, privilegiou a atitude de educador(a) desses grupos na produção de vídeos que incentivassem outros estudantes à leitura dos contos. O terceiro momento correspondeu à proposta de escritura de contos para compor uma obra que chamamos de *Araguaínens*. Esses três momentos de encontro entre pesquisa-ensino-aprendizagem serão detalhados a seguir.

O grupo de estudantes do componente curricular língua inglesa IV é heterogêneo em se tratando de níveis de conhecimento no idioma. Em consonância com o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (CEFR)<sup>9</sup>, os alunos deste componente apresentam tanto níveis de iniciante (A1, A2) quanto mais avançados (B1, B2). Após essa análise preliminar, os estudantes foram divididos em grupos mistos para manter equidade de conhecimento linguístico entre os grupos para a resolução da tarefa.

Como participantes de um jogo, cada grupo recebeu a definição em inglês de palavras retiradas do conto Eveline. Antes da leitura, o conto foi recortado em orações e, em seguida, coladas aleatoriamente nas paredes da sala de aula. Nessas orações, as palavras que tinham seu significado com os grupos estavam em negrito. A tarefa do grupo era encontrar que palavra combinava com os significados pelo contexto. Os grupos então colavam o significado abaixo da frase que se encaixava. A segunda tarefa foi colocar o conto em sequência lógica a partir da definição do início e do fim da narrativa. Ressalto aqui que a segunda tarefa não foi planejada, foi uma decisão dos grupos que começaram a encontrar relações entre as partes enquanto buscavam relacionar o vocabulário à definição. Em momento seguinte, se deu a leitura do conto com perguntas que visavam observar a compreensão da narrativa<sup>10</sup>. Por fim, a expansão das reflexões sobre o conto se concentrou na decisão da personagem

---

<sup>9</sup> Disponível para consulta em <https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>. Acesso em 29 de outubro de 2022.

<sup>10</sup> As perguntas foram disponibilizadas por meio de um formulário eletrônico no endereço <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScrv7IVnULQzC9TMeuzzxRW2d3OolO4B9hwqKrpP52R3QlXA/viewform>.

Eveline em ficar na Irlanda, em um meio social que lhe causava mal-estar, em vez de seguir a aventura e o amor com Frank na desconhecida, ultramarina Buenos Aires.

Esse motivo se desdobrou em perguntas-chave na leitura de outros contos de *Dubliners* no segundo momento desse trajeto: quais são os dilemas desses habitantes de Dublin? e como se relacionam com o espaço físico e social? Com o mesmo grupo de trabalho do primeiro momento, os alunos foram convidados a ler um outro conto do livro para criar um *trailer*<sup>11</sup> de divulgação e incentivo à leitura do conto aos outros estudantes. A partir dessa prática, os (as) acadêmicos (as) refletiram que esta proposta também poderia ser uma forma de introduzir o conto em uma sala de aula do ensino médio usando a multimodalidade, ao combinar imagem, som e palavras para recontar trechos da história. Ao buscar esse novo conto para ler, os grupos procuraram refletir sobre as condições sociais dessas personagens e como poderiam elaborar um material a partir dessa leitura para ensinar língua inglesa. Neste momento, as perguntas se voltaram à cidade de Dublin. Como era essa Irlanda do começo do século XX? Após um momento de pesquisa sobre o contexto histórico desse local, os estudantes expressaram sua surpresa diante do fato de o país ter sido colônia da Inglaterra até o início do século XX.

As palavras escritas deram lugar aos sons, a vozes e imagens. Hutcheon vê a adaptação como um palimpsesto de textos (27), a nova obra se torna um amalgamado de outras obras. Na especificidade desta proposta de ensino, a adaptação teve o objetivo de persuadir a leitura do conto transferindo o meio de contar ao mostrar. O imaginário produzido pela leitura dos contos ganhou outra linguagem e a perspectiva singular nas discussões democráticas entre os grupos sobre o trabalho de reconfiguração. Com esse propósito, os estudantes se inseriram na nova obra, tendo em vista que todo o processo de seleção do *quê* e *como*<sup>12</sup> mostrar a narrativa. O resultado é a releitura do conto pelo olhar dos acadêmicos. Os contos escolhidos foram *Mãe*, *Barro*, *As irmãs* e *Os mortos* e foram recriados por meio de um gênero conhecido desses estudantes, o

---

<sup>11</sup> Um vídeo de curta duração de apresentação e divulgação de uma obra.

<sup>12</sup> Minha ênfase.

*trailer*. É interessante notar que alguns grupos utilizaram canções irlandesas como fundo das narrações em suas produções. Ainda que não houvesse instruções para inserir canções que caracterizassem o local onde se passa a história, essa escolha foi feita. Havia a preocupação nos filmes justamente com essa caracterização de um lugar distante no tempo e espaço. Um tempo e um espaço imaginado. A noite de Natal de *Os Mortos*, por exemplo, foi retratada com a neve cobrindo as casas da cidade, uma paisagem muito distante do contexto cultural araguainense. A perspectiva de leitura desde Araguaína buscava mostrar principalmente o elemento estrangeiro dos contos. Obviamente um estrangeirismo filtrado pelo olhar dos estudantes, retratando a imaginação dessa cidade nunca visitada. O resultado desse trabalho em vídeo se aproxima do que Hutcheon chama de “processo de apropriação, de tomada de posse da história de outra pessoa, que é filtrada, de certo modo, por sua própria sensibilidade, interesse e talento.” (2000, 43).

O ponto de chegada de nosso processo se deu na reconfiguração desses contos. A parte com maior liberdade criativa. Para inventar a ideia de uma obra de ficção intitulada *Araguainers*, a proposta foi a seguinte:

Após a leitura de dois contos do livro *Dubliners*, imagine que você é um(a) escritor(a). Você observa sua cidade (Araguaína e arredores). Selecione um evento da vida cotidiana neste lugar para criar um conto. Pense nessas perguntas para compor sua(s) personagem(ns):  
 Como escrever um retrato das pessoas que caminham pela Avenida Cônego, ou outros lugares em Araguaína?  
 Como essas personagens vivem?  
 Quais são seus principais dilemas?  
 Esse dilema é pessoal, familiar, político ou filosófico?  
 Insira uma foto do lugar onde a história acontece.<sup>13</sup> (Proposta apresentada em sala)

---

<sup>13</sup> A proposta original em inglês: You have read two short stories from the book *Dubliners*. Imagine you are a writer. You observe your city (Araguaína and surroundings). Select a single event of everyday life in this place to create a short story. Use these questions to help you composing the character(s).

- How to write a portray of the people who walk on Cônego Avenue, or other places around Araguaína?
- How do these characters live?
- What is(are) their main dilemma(s)?
- Is it a personal, a family, a political, or a philosophical dilemma?
- **Insert a picture of the place** where the short story happens.

O convite à escrita considerou os elementos e temas expressos nos vídeos produzidos após a leitura. A produção de um novo conto através da leitura exprime outra instância da trajetividade imbuída no processo, a “pulsção” de um ponto a outro de que fala Berque. Paradoxalmente, foi notável o impacto invisível de *Dubliners* no repertório de experiências imaginativas do lugar entre os acadêmicos. Bem como o inverso *Araguainers* ampliou as perspectivas sobre a obra joyceana, olhares que enfatizaram a relação entre personagem e o espaço imaginado que habita. Esse movimento entre as obras desencadeou novas questões.

Como se dá o trânsito entre duas culturas tão diversas? Que imagens suplantam as outras lidas no conto de Joyce? Que personagens ganham mais ou menos espaço nas novas escrituras? Essas foram perguntas que nortearam meu olhar quando li a coletânea de contos criada pelos estudantes. Quando fala sobre transculturação, Hutcheon comenta que as “[..] adaptações transculturais geralmente implicam mudanças nas políticas raciais ou de gênero.” (2000, 199). Foi possível observar essas mudanças nos contos produzidos de *Araguainers*.

O conto intitulado “Dona Juscelina”, escrito pelo(a) colaborador(a) E, aborda elementos da história da região e, por contiguidade brasileira, na personagem principal, Juscelina, que “quando criança, [...] decidiu mudar-se para Muricilândia-TO. Antes, morava em Nova Iorque-MA. Sua avó foi uma pessoa escravizada e ela insistia, a cada 13 de maio, em celebrar a abolição e agradecer a Padre Cícero, no que era conhecida como “Festa do Rebolado”<sup>14</sup>. (*Araguainers*, 2021, não publicado). Algo que me chamou a atenção neste conto, foi a ênfase em demarcar os estados de Tocantins e Maranhão (TO, MA). Essa delimitação pode derivar da ideia de escrever em inglês, para o “outro”, um imaginado leitor que não conhece a cultura local. Vale lembrar que o próprio estado do Tocantins é recente, veio a ser um estado na divisão de Goiás em

---

<sup>14</sup> Cf original em inglês: When she was a child, Juscelina decided to move out to Muricilândia-To. Before she had lived in Nova Iorque-MA. Her grandmother was a slave and she insisted on, every 13th of May, make the celebration of abolition and a Thanks to Padre Cícero, in which it was popularly called "A Festa do Rebolado".

1989. A personagem de Dona Juscelina tem um sonho com Padre Cícero que lhe diz para ir em busca de uma “terra da bonança”, onde ela encontraria um lugar verde, com abundância de água para habitar. Na terra da boa-venturança, a personagem também se depara com a violência do lugar, quando “uma família conhecida na região decide atacar esse ato [festividade] como ‘macumba’. Então, eles atiram e decidem pôr fim às festividades daqueles religiosos ameaçando matá-los em frente à casa de Dona Juscelina.<sup>15</sup>” (Ibidem).

A busca da protagonista por um lugar ameno para viver em “Dona Juscelina” encontra um espaço geográfico de abundância por um lado, e por outro de violência. O leitmotiv do *locus amoenus* também aparece no conto que abre o livro criado em sala de aula, “Araguaiers”, retrata a perspectiva de espaço idílico. A cidade de Araguaína se localiza entre dois rios, Araguaia a oeste e Tocantins a leste. O elemento mágico neste conto corresponde a uma ilha que aparece em determinadas épocas do ano, mais especificamente no período da seca dos rios. O(a) colaborador(a) A escreve que “todos em Araguaína sabem que no Araguaia o melhor lugar para passar as férias é a ilha de Escapole. É a ilha mais visitada não importa o que aconteça em julho.<sup>16</sup>” (Ibidem). Embora o conto não apresente personagens singulares que estão nessa ilha, desperta a surpresa do leitor por uma particularidade local: a imprevisibilidade onde uma ilha vai aparecer no mês de julho. Assim como as epifanias de *Dubliners* levam a um estado de assombro diante do desconhecido da existência, a criação de “Araguaiers” mostra distantes ecos desse maravilhamento diante da natureza peculiar da região.

A organização, revisão edição do trabalho de transcrição dos contos dublinenses para a geografia araguainense está em processo. Ainda assim, é possível apontar alguns resultados parciais dessa escrita. Um resultado expressivo foi justamente a ampliação do vocabulário em língua inglesa dos estudantes. Esses se depararam com a árdua tarefa descobrir como recriar seu mundo em outra língua, para o outro. A palavra “macumba”, por exemplo, no conto

---

<sup>15</sup> When a famous old family decided to address that act as “Macumba”. Then, they took a shotgun and decided to end the festivities of those religious men threatening to kill them in front of Dona Juscelina's residence.

<sup>16</sup> Cf. original: everyone from Araguaína knows that in Araguaia the ideal place to spend your holidays is, the island of Escapole is the most visited and it doesn't matter what happens in July.

“Dona Juscelina”, foi mantida em português pelo autor que não sentiu que “voodoo” daria conta da carga semântica cultural que “macumba” traz. Essa tarefa de traduzir-se, de reinventar um espaço imaginado em outro idioma, incentivou a busca de novas formas de ver e narrar a cultura local e, por outro lado, mostrou também as aporias de realizar tal desafio. A escolha de manter a palavra “macumba” no conto “Dona Juscelina” e o nome da ilha Escapole em Araguaíers refletem as (im)possibilidades de tradução. Recepção e expressão encontraram-se amalgamadas nesse processo.

### **Considerações finais**

O contato com uma cultura estrangeira promove a diversidade de perspectivas em relação ao mundo e às pessoas que habitam esse mundo. Ao falar sobre a construção das cidades voltada para o céu, para que é universal, Berque expressa a dificuldade de olhar para o que é particular. Segundo ele, esse estudo do particular é a “besta negra” do conhecimento. Esta pesquisa partiu desta dificuldade, de realizar uma proposta singular de leitura e escrita no curso de Letras-Ingês/UFNT, orquestrando literatura, língua e linguagem na complexa relação das personagens com a cidade representada. O trajeto desse trabalho culminou na tentativa de contar e emblematizar possíveis relações entre personagens e a região de Araguaína.

A concepção dessa proposta foi possível quando se desvinculou de qualquer método de ensino de língua, nos parâmetros do Pós-método. Assim, foi possível singularizar a proposta de ensino, a partir do nível de conhecimento linguístico dos alunos, considerando principalmente a leitura crítica da representação das relações das personagens com seu entorno. Os meios multimodais, pelos quais os estudantes apresentaram os contos lidos no segundo momento do processo, permitiram que se criassem interpretações criativas e releituras desdobradas em outras linguagens existentes no meio audiovisual. Em relação à multimodalidade, uma crítica que se deve fazer ao processo foi a ausência de um trabalho mais técnico com as imagens. A formação fotográfica em consonância com a proposta escrita teria sido de grande valia na composição de Araguaíners.

## Bibliografia

- BERQUE, Augustin. A chôra em Platão. In.: SERRÃO, Adriana Veríssimo (coord.). Filosofia e arquitetura da paisagem: um manual. Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa: Lisboa, 2012a, p.29-37.
- BERQUE, Augustin. In: ANGOTTI-SALGUEIRO, Heliana (coord.), **Paisagem e arte / Paysage et art / Paisaje y arte / Landscape and art**, Sao Paulo, Comitê Brasileiro de Historia de Arte, 2000, p. 41-52.
- KRESS, Gunther R. **Reading images: the grammar of visual design**. Routledge: London and New York, 2006
- HALL, B. “In from the cold? Reflections on participatory research 1970-2005”. **Convergence**, 38(1), 5-24, 2005.
- HUTCHEON, Linda. **Teoria da Adaptação**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.
- KUMARAVADIVELU, B. **The post-method: (E)merging strategies for second/foreign language teaching**. In: TESOL Quarterly 28, p. 27-48, 1994.
- KUMARAVADIVELU. **Toward a postmethod pedagogy**. In: TESOL Quarterly 35, p. 537-60, 2001.
- ORLOWSKI, Paul. “Freirean Conceptions of Participatory Action Research and Teaching for Social Justice – same struggle, different fronts.” In: Canadian Journal of Action Research. Volume 20, Issue 1, pages 30-51, 2019.
- PRENKSY, Marc. “Digital Natives, Digital Immigrants”. On the Horizon, NCB University Press, vol. 9, n. 5, October 2001. Disponível em: < <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> >. Acesso 15 de novembro, 2022.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, V. M. (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

## MULHERES NO PÓS-PANDEMIA: POLÍTICAS PÚBLICAS E O COMBATE À VIOLÊNCIA E À VULNERABILIDADE SOCIOPROFISSIONAL

BERNARDELLI, Maiton<sup>1</sup>; SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de<sup>2</sup>; OLIVEIRA, Richardson Lemos de<sup>3</sup>; TEIXEIRA, Alessandra<sup>4</sup>; SÁ, Fabíola Pessoa Figueira de<sup>5</sup>; SILVA, Vanessa Santos da<sup>6</sup>; AUGUSTO, Patrícia Soares<sup>7</sup>; SILVA, Dayana Moraes<sup>8</sup>;

DANTAS, Rômulo<sup>9</sup>; LUCENA, João Batista<sup>10</sup>; REIS, Lidiane Dias<sup>11</sup>; DUTRA, Bibiana Kaiser<sup>12</sup>; SANTANA, Gabrielle Nepomuceno da Costa<sup>13</sup>; RAMOS, Fabiane dos Santos Ramos<sup>14</sup>

### Introdução

Não é novidade que durante o período de isolamento a que todos estivemos submetidos no ápice da pandemia provocada pela COVID-19, o índice de violência contra as mulheres triplicou, além da exposição socioprofissional destas a situações de vulnerabilidade.

Matérias divulgadas pelo portal da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ, 2021), pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020) e pela Organização Pan-americana de saúde (OPAS, 2022) apontam que aproximadamente uma em cada três mulheres (35%) em todo o

<sup>1</sup> Doutor em Saúde Coletiva (UNISINOS) Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0780186533886003>

<sup>2</sup> Doutor em Linguística (PROLING - UFPB) - Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4768062692409818>

<sup>3</sup> Doutorando em Saúde Pública pela Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (EERP/USP) Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4803706686488473>

<sup>4</sup> Mestranda em enfermagem pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) Lattes <https://lattes.cnpq.br/8545213904437894>

<sup>5</sup> Mestrando em educação UFRN Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2822567703207399>

<sup>6</sup> Mestrando em educação UFRN Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2822567703207399>

<sup>7</sup> Especialista em Saúde da Família pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7203629911851729>

<sup>8</sup> Mestre em Ensino de Ciências pelo IFRJ e professora da UNESA- RJ Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8557816342424850>

ID Lattes: 8557816342424850

<sup>9</sup> Graduando em Direito Na UNIFIP (Universidades Integradas De Patos). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1415067498494457>

<sup>10</sup> Mestrando em educação UFRN Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2822567703207399>

<sup>11</sup> Doutora em Neurociência da educação pela FIOCRUZ. lattes: <https://lattes.cnpq.br/5213771301592958>

<sup>12</sup> Doutorado em Ecologia e Evolução da Biodiversidade PUC – RS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0944173192514749>

<sup>13</sup> Especialista em Saúde da Família – FAVENI. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0323808445563993>

<sup>14</sup> Enfermeira em Terapia Intensiva (EEAN). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4506524442740265>

mundo têm sofrido violência física e/ou sexual por parte do parceiro ou de terceiros, o que chegou a triplicar tanto durante o ápice da COVID-19 quanto nesse pós-pandemia. Em termos numéricos, falamos de uma representação de cerca de 736 milhões de mulheres. “A OMS alerta que essa violência começa cedo: uma em cada quatro mulheres jovens (de 15 a 24 anos) que estiveram em um relacionamento já terá sofrido violência de seus parceiros por volta dos vinte e poucos anos” (FIOCRUZ, 2021).

Pensando em um quadro que vinha se agravando por fatores político e social, o objetivo desse trabalho consiste em discutir sobre o combate à violência contra a mulher e a sua situação socioprofissional no pós-pandemia em território brasileiro.

De igual modo, pretendemos averiguar os aumentos nos índices de violência que tanto afetaram esse gênero. Os resultados demonstram que, apesar de todo o impacto provocado pelo caos pandêmico, o cenário pós-pandemia tem permitido uma articulação de saberes e práticas sociais que tem favorecido e dado novas oportunidades para que as mulheres estejam não apenas mais protegidas, mas sobretudo inserindo-se, com mérito, no campo profissional.

É preciso proteger e garantir a saúde das mulheres, principalmente as que estão em situação de vulnerabilidade, e estar entrelaçados à articulação das políticas públicas com os procedimentos específicos de várias organizações de saúde.

Nesse sentido, em aspectos de estrutura do nosso capítulo, seccionaremos em dois tópicos discursivos, após a Introdução: a) Discussões sobre índices da violência contra a mulher no pós-covid-19; b) Políticas públicas e o combate à violência e à vulnerabilidade socioprofissional. Após, seguem as considerações finais e as referências.

## **Discussões sobre índices da violência contra a mulher no pós-covid-19**

A violência contra mulher acontece de formas plurais com intensidades extensivas, e é por essas razões que a Lei Maria da Penha traz, em seu artigo 7º, incisos I, II, III, IV e V, formas de violência contra mulher, sendo elas: física, psicológica, sexual, patrimonial e

moral. Desse modo, são consideradas formas de violência doméstica e familiar contra a mulher, entre outras:

I - a violência física, entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal;

II - a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, violação de sua intimidade, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação.

III - a violência sexual, entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos;

IV - a violência patrimonial, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades;

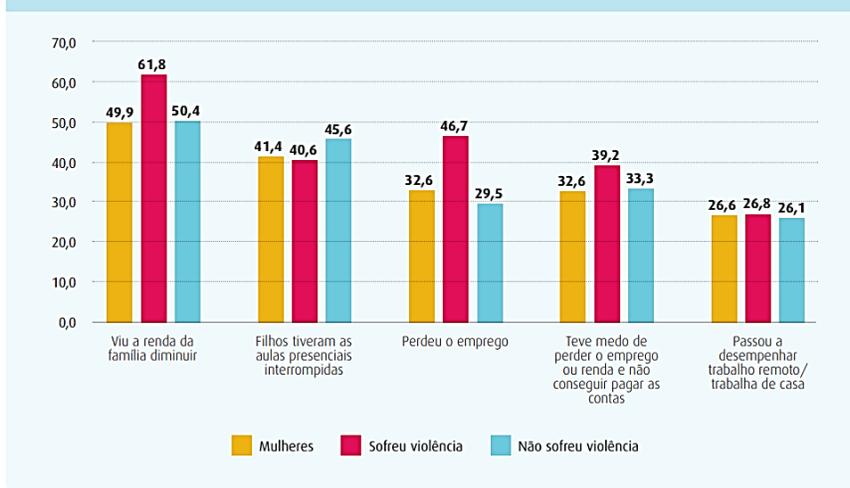
V - a violência moral, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria.

Fo em um ritmo de amplificação da violência contra a mulher durante a COVID-19 que a OPAS/OMS lançou o guia *COVID-19 e a violência contra a mulher: O que o setor/sistema de saúde pode fazer*, com orientações, como “tentar manter uma rotina diária e reservar um tempo para realizar atividades físicas e dormir, na medida do possível”, bem como “desenvolver um plano de segurança para si mesma e para seus filhos e suas filhas, caso a violência se exacerbe (FIOCRUZ, 2021).

De modo a didatizar a discussão que está sendo explanada, trouxemos, para exemplificar, um gráfico produzido pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública em parceria com o Instituto Datafolha, em 2021:

**Gráfico 1:** Mudanças sentidas na vida durante a pandemia de covid-19, mulheres total, mulheres vítimas de violência e mulheres que não sofreram violência (bateria 1). Brasil, 2021.

**Gráfico 5:** Mudanças sentidas na vida durante a pandemia de covid-19, mulheres total, mulheres vítimas de violência e mulheres que não sofreram violência (bateria 1). Brasil, 2021.



Fonte: Fórum Brasileiro de Segurança Pública; Instituto Datafolha. Pesquisa Visível e Invisível: a vitimização de mulheres no Brasil, edição 3, 2021. Mulheres, resposta estimulada e múltipla, em %.

Conforme se explicita no Gráfico 5, as consequências negativas que pairam sobre a vida de mulheres que sofreram violência é, em sua maioria, emergente, por exemplo, 61,8% das mulheres que sofreram violência tiveram redução da renda familiar, e 46,7% dessas mulheres perdeu o emprego, índice que foi de 29,5% entre as que não sofreram violência. Houve, nesse sentido, grande parcela de aumento da violência.

Um levantamento realizado pelo Datafolha, encomendado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública *Visível e invisível: a vitimização de mulheres no Brasil*, demonstra que em 2021, 4,3 milhões de mulheres brasileiras de 16 anos ou mais (6,3%) foram agredidas fisicamente com tapas, socos ou chutes (DATAFOLHA, 2021). Poderíamos interpretar, de acordo com a pesquisa, que, por minuto,

8 mulheres apanhavam no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus.

Nesse contexto, em março de 2021, o diretor-geral da OMS, Tedros Adhanom Ghebreyesus, declarou. **“A violência contra as mulheres é endêmica em todos os países e culturas, causando danos a milhões de mulheres e suas famílias, e foi agravada pela pandemia de Covid-19. Mas, ao contrário da Covid-19, a violência contra as mulheres não pode ser interrompida com uma vacina.** Só podemos lutar contra isso com esforços sustentados e enraizados - por governos, comunidades e indivíduos - para mudar atitudes prejudiciais, melhorar o acesso a oportunidades e serviços para mulheres e meninas e promover relacionamentos saudáveis e mutuamente respeitosos” (FIOCRUZ, 2021, grifos nossos).

Reconhecer a potencialidade endêmica da violência contra a mulher em território brasileiro é, ao mesmo tempo, conscientizar-se do fato de que os riscos de violência a que as mulheres e seus/suas filhos(as) são submetidos nesse período pós pandemia da Covid-19 não pode ser ignorado.

Em decorrência das condições a que estiveram submetidas pelo isolamento social, que podemos interpretar como motor da violência de gênero. Além disso, é possível constatar a existência do agravamento de relações abusivas, como a submissão a determinadas ordens ou vontades do companheiro.

Por esse motivo, endossamos a necessidade de políticas públicas que visem ao combate à violência e à vulnerabilidade socioprofissional dessas mulheres, foco da próxima seção.

### **Políticas Públicas e o combate à violência e à vulnerabilidade socioprofissional das mulheres**

Todo o cenário de violência contra as mulheres que vinha se configurando e que, ainda em 2023, ganha enraizamento em questões práticas no território brasileiro nos convoca a imergir na *Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres*, a qual tem por finalidade estabelecer conceitos, princípios, diretrizes e ações de prevenção e combate à violência contra as mulheres (BRASIL, 2011).

Ter com base esse documento, bem como suas atualizações e

as novas diretrizes que surgem a partir deste, como Projetos de Lei, consiste, também, na retomada da luta pela assistência e garantia de direitos às mulheres em situação de violência, conforme normas e instrumentos internacionais de direitos humanos e legislação nacional (BRASIL, 2011).

A respeito do combate à violência e à vulnerabilidade socioprofissional dessas mulheres, por meio do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, foi-lhes ofertada capacitação profissional por meio de nova parceria (BRASIL, 2022). De acordo com notícia publicada pelo Governo Federal, em parceria com o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania,

O objetivo da cooperação é capacitar mulheres brasileiras - em especial aquelas em situação de vulnerabilidade social - que já tenham o próprio negócio ou desejam empreender como micro e pequenas empresárias estabelecidas no Brasil. A iniciativa acontecerá por meio de cursos e atividades a serem ofertadas pela CACB, entidade vinculada ao Conselho Nacional da Mulher Empreendedora e da Cultura (CMEC), nos formatos presencial e remoto. A ação é impulsionada pelo projeto Qualifica Mulher por meio da Secretaria Nacional de Políticas para Mulheres (BRASIL, 2022).

Esses discursos entram em consonância, também, com a Lei nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha), ao convocarem convenções e tratados internacionais ratificados pelo Brasil, tais como: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW, 1981) e a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (Convenção de Belém do Pará, 1994) (BRASIL, 2011).

No corrente ano, de 2023, em todo o território brasileiro foi possível ver manifestações por parte de mulheres contra a violência e à vulnerabilidade socioprofissional, bem como em defesa de políticas públicas que garantam sua proteção e estabilidade.

O 8 de março de 2023 teve como lema: “Mulheres em resistência, contra todas as formas de violência. Por Terra, Teto e Trabalho, por democracia e sem anistia”. Em todo o Brasil, mulheres saíram às ruas com essas pautas e outras específicas de cada movimento social e de cada cidade. Em Curitiba, no final da tarde, centenas delas se concentraram em ato político na Praça Santos Andrade e, depois,

marcharam pelas ruas centrais da cidade. Antes, ao longo do dia, movimentos sociais e sindicatos realizaram várias atividades políticas e culturais (BRASIL DE FATO, 2023).

Teoricamente, essa recente manifestação traz em si uma carga ideológica imprescindível à importância das mulheres, bem como sua articulação contra as formas de violência existentes. Aliadas a uma voz de combate e resistência está o clamor por dignidade, por trabalhos igualitários, por moradia, educação e saúde. Poderíamos pensar, por essas vias, no conceito de poder, conforme Foucault.

Em Foucault (1998 [1971]) o poder não serve apenas para reprimir. Ele circula, se transforma e se dissemina através do discurso e também constitui, produz possibilidades de discurso. A produção do discurso, na medida em que também é controlada, condiciona as mulheres a atuarem sob condições históricas que remetem (também) a um direcionamento específico da história do presente na qual nos situamos. Concordamos com Albuquerque Júnior sobre o fato de que

O foco de sua análise nunca foi propriamente a resistência ao Estado, já que tratou de desmistificar justamente esta centralidade da forma Estado nas relações de poder, mostrando como ele não era o ponto de partida do poder, mas a resultante da complexa rede e pirâmide de poderes que atravessam todo o social. O mais importante, a noção de resistência em Foucault, diferente de certas leituras que vêm sendo feitas dele, nunca pressupôs o fim do poder, pelo contrário, como a resistência é parte do poder, ao resistir não se destrói ou anula o poder, mas se contribui para que ele seja recriado, deslocado, reinstalado sob novas bases (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2015, p. 211-212).

Isso nos ajuda a compreender que, quanto maior o poder, mais haverá possibilidades de haver resistência. Nesse sentido, entendemos que o posicionamento assumido em defesa das mulheres já se trata de mudanças nas práticas discursivas.

Das políticas públicas que se tem efetivado no combate à violência contra a mulher, principalmente nesse período pós-pandêmico, iremos elencar uma série de medidas direcionadas para essa esfera de proteção/apoio, fundamentados na *Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres*:

**Quadro 1:** Esferas e medidas no combate à violência contra a mulher

<b>ESFERAS</b>	<b>MEDIDAS DIRECIONADAS PARA COMBATE À VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER</b>
<b>ESFERA DA SAÚDE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A Ampliação e o aperfeiçoamento da Rede de Prevenção e Atendimento às mulheres em situação de violência (assistência).</li> <li>- Promover a atenção à saúde das mulheres em situação de violência com atendimento qualificado ou específico (assistência).</li> </ul>
<b>ESFERA JURÍDICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A implementação da Lei Maria da Penha e demais normas jurídicas nacionais e internacionais (combate e garantia de direitos).</li> <li>- A garantia e o enfrentamento da violência contra as mulheres, jovens e meninas vítimas do tráfico e da exploração sexual e que exercem a atividade da prostituição (prevenção, assistência e garantia de direitos).</li> </ul>
<b>ESFERA ASSISTENCIALISTA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promoção de ações de prevenção a todas as formas de violência contra as mulheres nos espaços público e privado (prevenção).</li> </ul>
<b>ESFERA EDUCACIONAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O acesso garantido às escolas e Instituições de ensino, que possam garantir o direito à educação, bem como o apoio para que as mulheres estejam sempre sendo estimuladas a realizar ações que potencializem seu campo profissional.</li> </ul>

Fonte: Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres

Do quadro anteposto, compreendemos que nas mais variadas esferas é possível contribuir com medidas direcionadas para combate à violência contra a mulher, mas sobretudo lutar para mudar a realidade de vulnerabilidade socioprofissional ainda existente em grande parte do Brasil.

## Considerações finais

Ao longo desse manuscrito, acreditamos ter cumprido o objetivo a que nos propomos, que consistiu em discutir sobre o combate à violência contra a mulher e a sua situação socioprofissional no pós-pandemia em território brasileiro.

Como apontado desde a Introdução, os resultados de nossa pesquisa demonstraram que, apesar de todo o impacto provocado pelo caos pandêmico, o painel que se têm visto no pós-pandemia tem permitido uma articulação de saberes e práticas sociais que vem a favorecer, bem como ofertar novas oportunidades para que as mulheres estejam não apenas mais protegidas, mas sobretudo inserindo-se, com mérito, no campo profissional.

Defendemos que, nas mais variadas esferas da vida, é preciso proteger e garantir a saúde, a proteção e a educação das mulheres, principalmente as que estão em situação de vulnerabilidade, e estar entrelaçados à articulação das políticas públicas com os procedimentos específicos de várias organizações de saúde.

## Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Edifício em construção ou em ruínas: dos usos e abusos do pensamento de Michel Foucault na contemporaneidade. In: SOUSA, Kátia Menezes de; PAIXÃO, Humberto Pires da (Orgs.). **Dispositivos de poder/saber em Michel Foucault: biopolítica, corpo e subjetividade**. São Paulo: Intermeios, 2015, p. 209-221.

ARGOLO, FERNANDA; CARNEIRO, Adriana Jacob; RUBIM, Linda. A violência contra a mulher nos cenários da mídia em tempos de pandemia. **PragMATIZES-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura**, v. 13, n. 24, p. 16-27, 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Enfrentamento à Violência Contra as Mulheres**. Secretaria Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres Secretaria de Políticas para as Mulheres – Presidência da República Brasília, 2011.

BRASIL. **LEI Nº 11.340, DE 7 DE AGOSTO DE 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher. Presidência da República. 2006. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm)

Acesso em: 05.03.2023

BRASIL. **Panorama da violência contra as mulheres no Brasil: indicadores nacionais e estaduais**. Brasília, DF: Senado Federal, Observatório da Mulher Contra a Violência, 2018. Disponível em: . Acesso em: 01. nov. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações programáticas estratégicas. Área técnica de saúde da mulher. **Prevenção e Tratamento dos Agravos resultantes da Violência Sexual contra mulheres e adolescentes: Norma técnica**. Brasília: Ministério da saúde, 1999.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Políticas para a Mulher: relatório da Gestão 1999/2002 da Secretaria de Estado dos Direitos da Mulher e do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher**. Brasília, 2002.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para mulheres. Memória 2003-2006: **Secretaria Especial de Políticas para Mulheres/Presidência da república**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, 2006.

BRASIL. Secretaria Nacional de Segurança Pública/Ministério da Justiça e Secretaria Especial de Políticas para Mulheres/Presidência da República – **Norma Técnica de Padronização das Delegacias Especializadas de Atendimento à mulher**. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Temática Prevenção de Violência e Cultura de Paz III**. Brasília: OPAS, 2008.

BRASIL. Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. **Diário Oficial da União**, Brasília. 2006.

BRASIL. Governo Federal. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Mulheres em situação de vulnerabilidade social irão receber capacitação profissional por meio de nova parceria**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2022/eleicoes-2022-periodo-eleitoral/mulheres-em-situacao-de-vulnerabilidade-social-irao-receber-capacitacao-profissional-por-meio-de-nova-parceria> Acesso em: 08.03.2023

BRASIL DE FATO. **Mulheres vão às ruas por mais políticas públicas e contra a violência em Curitiba**. 2023. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/03/09/mulheres-vaao-as-ruas-por-mais-politicas-publicas-e-contra-a-violencia-em-curitiba> Acesso em: 08.03.2023

FIOCRUZ. Fundação Oswaldo Cruz. **Violência contra as mulheres no contexto da Covid-19**. 2021. Disponível em:

<https://portal.fiocruz.br/noticia/violencia-contra-mulheres-no-contexto-da-covid-19> Acesso em: 05.03.2023

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA; Instituto Datafolha. **Visível e Invisível: A Vitimização de Mulheres no Brasil - 3ª edição.** 2021.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** São Paulo: Loyola, 1998 [1971].

OPAS. **Violência contra as mulheres.** 2022. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topics/violence-against-women> Acesso em 05.03.2023.

OPAS. **Violência contra as mulheres.** COVID-19 e a violência contra a mulher O que o setor/sistema de saúde pode fazer. 2020. Disponível em: [https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/52016/OPASBRACOV192004\\_2\\_por.pdf?ua=1](https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/52016/OPASBRACOV192004_2_por.pdf?ua=1) Acesso em: 08.03.2023

RESENDE, Sândila Pajeú da Silva. **Da violência contra a mulher ao feminicídio.** 2023.

SCOT, Márieth Eiras et al. **Violência contra a mulher: um estudo etnológico para a aplicação pedagógica da Lei Maria da Penha. A ação policial, o desenvolvimento e sua percepção sobre o marco legal.** 2023.

## A LEITURA FUNCIONAL E O TEXTO AUDIOVISUAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UMA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR<sup>1</sup>

VARÃO, Maria Goreth de Sousa (UFPI)<sup>2</sup>

### Introdução

“O cinema é um meio de representar, produzir sensibilidades e estabelecer construções sociais”.  
(MEDEIROS, 2018, p.2)

Em uma sociedade de mudanças rápidas no uso de ferramentas para informação e comunicação, as tecnologias digitais têm se configurado como recurso principal e, em alguns casos, viabiliza a interação entre usuários. São transformações significativas que vêm ocorrendo no contexto social e refletindo no contexto educacional, onde mudanças curriculares e metodológicas são necessárias, para formar o cidadão capaz de agir, interagir e construir conhecimentos nesse contexto de transformações tecnológicas/digitais. É um processo que vem provocando mudanças na escola, principalmente no uso de recursos digitais em práticas de sala de aula.

Neste texto, destacamos a leitura como um desses recursos, por considerá-la uma prática que revela um mundo de possibilidades em busca de conhecimento e que, apesar de sua importância na formação escolar e os vários estudos e pesquisas que existem na literatura especializada, ainda é considerada um desafio para professores e pesquisadores que buscam superar as práticas exaustivas e torná-la prazerosa e funcional, principalmente para os alunos desse contexto de tecnologias digitais.

Este artigo, situado no campo da Linguística Textual, apresenta uma reflexão sobre a leitura funcional de um gênero audiovisual,

---

<sup>1</sup> Este estudo foi apresentado em forma de comunicação oral no V SILLPRO-Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais, na UCS, em 08 a 10 de novembro de 2022. Até a presente data, 15/12/22, não fui informada se o texto foi publicado nos anais do evento.

<sup>2</sup> Professora Doutora do Curso de Letras Vernáculas-CLV, da Universidade Federal do Piauí. [gorethvarao@ufpi.edu.br](mailto:gorethvarao@ufpi.edu.br). [gorethvarao@gmail.com](mailto:gorethvarao@gmail.com).

especificamente a leitura de um filme comercial, com o objetivo de identificar possibilidades e desafios da prática de leitura, pelo viés interdisciplinar, para reconhecer se atende às diretrizes da BNCC (BRASIL, 2018) com vistas ao desenvolvimento das habilidades de leitura nos últimos anos do Ensino Fundamental.

De acordo com as diretrizes da BNCC (BRASIL, 2018), para que o aluno dos últimos anos do Ensino Fundamental seja um leitor crítico e competente precisa desenvolver habilidades para interagir com o texto, independentemente do gênero textual e da mídia que o veicula. O aluno precisa ser estimulado a explorar novas formas de aprendizagem, recursos e estratégias de leitura que o faça conhecer as informações necessárias para saber compreender um texto da mídia impressa ou digital em sua plenitude (KLEIMAN; MORAES, 2006).

No cenário social em que vivemos, percebemos que o uso de textos do suporte midiático e/ou digital em práticas sociais de leitura, por exemplo, é mais frequente e, por conta dessa representação, emerge uma necessidade de que a escola ofereça um ensino de leitura diferenciado, para formar o leitor com habilidades de buscar, analisar, compreender e organizar as informações complexas do mundo contemporâneo veiculadas por textos multimodais em suportes diversos.

Nas seções seguintes, discorreremos sobre o arcabouço teórico que fundamenta esse estudo: o conceito de Leitura funcional e de interdisciplinaridade, o gênero audiovisual e o fundamento da BNCC para o ensino de leitura no Ensino Fundamental. Para finalizar, apresentamos a prática de leitura funcional de um filme comercial.

### **Leitura funcional: o que diz a teoria?**

A leitura é um processo complexo que envolve alguns fatores em sua realização e, na literatura especializada, encontramos alguns modelos identificados a partir do ponto de abordagem de cada autor. Koch e Elias (2006), por exemplo, reconhecem três concepções de leitura: uma centrada no autor, em que a leitura identifica o pensamento do autor; a outra, centrada no texto, em que ler significa decodificar o sistema da língua; por fim, a terceira concepção é a interativa em que o sentido é construído a partir da interação entre a

informação visual, explícita no texto, em um diálogo com a informação não visual, que faz parte dos conhecimentos prévios do leitor. Essa classificação das autoras vale tanto para a leitura de gêneros literários quanto de gêneros textuais da informação.

Uma outra perspectiva é a leitura funcional, apresentada por Liberato e Fulgêncio (2007), que seguiremos neste texto. Para as pesquisadoras, tal modelo de leitura contempla a compreensão de textos informativos. Nesse sentido, a leitura não é só visual, pois o leitor constrói um sentido para o texto usando as informações visuais (explícitas) e não-visuais (implícitas) em um processo complexo de interação entre os conhecimentos linguísticos, conhecimento do texto, conhecimento geral, motivação do leitor e interesse na leitura. Aspectos que podem provocar interpretações diferentes de um mesmo texto para múltiplos leitores.

Segundo as autoras, a leitura é construída na interação entre o que o leitor sabe e o que ele retira do texto e, nessa construção, o leitor usa estratégias, para fazer previsões sobre algum aspecto do texto, por exemplo, as estratégias semântico-pragmáticas (estabelecem uma relação entre os conhecimentos prévios e o assunto do texto), as discursivas (permitem previsões sobre a estruturação do texto como um todo).

Na perspectiva de Liberato e Fulgêncio (2007), a leitura fluente é resultado de um processamento parcial das informações visuais (chamado ascendente ou *bottom-up*) em que as ideias principais são extraídas do texto e somadas com as previsões realizadas a partir da informação não-visual pelo leitor. Portanto, para entender o texto nesta vertente é preciso que o leitor use conhecimentos prévios e estabeleça uma ponte de sentidos que liguem as várias informações informadas com as acessadas da memória.

Consideramos o segundo modelo como a base de desenvolvimento da leitura funcional, já que ela possibilita o acesso às informações implícitas e relevantes para a compreensão da narrativa ficcional (informação visual) retratada no texto.

### **Implicações da BNCC**

A BNCC (BRASIL,2018) é um documento normativo que define o percurso progressivo de aprendizagens essenciais que os alunos

devem desenvolver ao longo da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Ela regula ações referentes à elaboração dos conteúdos disciplinares, à formação de professores e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada ao pleno desenvolvimento da educação.

Ao longo da Educação Básica, é esperado que as aprendizagens definidas nas diretrizes da BNCC assegurem aos estudantes o domínio das dez competências gerais, que fundamentam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades específicas de cada área de formação curricular.

Não é pretensão deste trabalho analisar e/ou refletir sobre todas as dimensões da proposta apresentada pela BNCC, vamos voltar nosso olhar apenas para à área de Língua Portuguesa, mais especificamente o eixo da leitura.

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (BRASIL, 2018, p.71)

Como é possível observar na citação, a leitura, via BNCC, é considerada em um sentido mais amplo e com múltiplas funções que podem envolver textos escritos, visuais (fotos, pinturas, desenhos) e audiovisuais (filmes, vídeos) que se configuram em gêneros diferentes, presentes no cotidiano das pessoas e, por isso, precisam ser explorados em sala de aula. A BNCC também afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral, ou melhor, o foco da Educação Básica é a formação e o desenvolvimento global do aluno, o que implica considerar a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas.

Para alcançar a educação integral, consideramos que a prática de leitura funcional do texto audiovisual (filme), por um viés

interdisciplinar, pode contribuir para esse propósito, pois esse modelo de leitura trabalha com o dito e o não dito e, em uma proposta interdisciplinar, poderia envolver diferentes áreas do currículo escolar e construir um conhecimento coletivo mais amplo, o que, em nossa percepção, se enquadra na proposta da BNCC, para uma educação integral.

Kleiman e Moraes (2006) dizem que a leitura na escola ainda se configura em uma prática fragmentada, pois se organiza sobre conteúdos restritos aos limites das disciplinas tradicionais sem conexão entre si e à formação do professor especialista que não trabalha interdisciplinarmente, o que difere das orientações propostas pela BNCC que se voltam para uma educação integral. Uma formação que pode ser alcançada pelo viés interdisciplinar nas atividades de sala de aula, e o eixo da leitura, proposto pela BNCC, viabiliza essa prática.

As autoras afirmam que, mesmo com a flexibilidade curricular, o ensino da leitura, por exemplo, ainda é fragmentado nas instituições de ensino e valoriza o individualismo, a falta de reflexão e de consciência coletiva, o que contribui para o aluno não lê como deveria.

‘Lê’ sem entendimento, interpreta sem ter lido e realiza atividades sem nenhuma função na sua realidade sociocultural. Quanto ao professor, fracassa em desenvolver projetos críticos e criativos em todos os níveis e áreas porque seus alunos não são leitores e nada faz a respeito, pois formou-se dentro da visão de que a leitura e a escrita são atribuições exclusivas dos professores de língua portuguesa, que, por sua vez, não conseguem dar conta sozinhos da empreitada (KLEIMAN; MORAES, 2006, p.14).

Conforme a fala das autoras, para o desenvolvimento de uma prática de leitura eficaz, é preciso uma junção de esforço tanto do aluno (leitor) quanto do professor, pois é a partir deste que as práticas têm início e são desenvolvidas com a participação do aluno. Segundo as autoras, a leitura é a atividade adequada para um trabalho interdisciplinar, desde que seja território de todos os professores, que precisam intervir e tomar decisões didáticas quando seus alunos não compreendem o texto lido, superando, assim, o

ensino fragmentado e estabelecendo uma forma engajada de aprender coletivamente.

Fazenda (2006) define interdisciplinaridade embasada na Filosofia, por esta se manter distante das outras disciplinas e favorecer a crítica e a reflexão sobre a construção do conhecimento de uma forma geral. Para a autora, interdisciplinaridade é uma prática em que há uma relação de reciprocidade, de interação que propicia o diálogo entre os diferentes conteúdos desde que haja uma intersubjetividade presente nos sujeitos. O conhecimento interdisciplinar busca a totalidade e faz com que cada especialista reconheça os limites de seu saber para acolher as contribuições das outras disciplinas.

Ao falar sobre interdisciplinaridade, Thiesen (2008) diz que

De modo geral, a literatura sobre este tema mostra que existe pelo menos uma posição consensual quanto ao sentido e a finalidade da interdisciplinaridade: ela busca responder a necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento, recuperando o caráter de unidade, de síntese, de totalidade e de integração dos saberes. (THIESEN, 2008, p. 2)

Como referido na citação, a proposta interdisciplinar possibilita aprofundar informações e formar leitores mais críticos, de múltiplas leituras e de conhecimento amplo e diversificado, o que implica uma transformação profunda no processo de ensino e nas propostas metodológicas adotadas.

Concordamos com Fazenda (2006) e Thiesen (2008), por entender que uma proposta interdisciplinar pode engajar conhecimentos e ajudar os leitores a compreenderem melhor como ler, considerando os saberes de outras áreas, e a interpretar textos visuais e audiovisuais de forma diferente, em função da presença dos múltiplos elementos que os constituem.

Esse viés interdisciplinar pode provocar uma reflexão sobre o papel da escola hoje, no ensino da leitura, com textos visuais e audiovisuais com a finalidade de integrar conhecimentos, professores e pesquisas, para uma formação geral.

## Uma questão de gênero textual

O estudo do gênero textual não é recente, pois tem um percurso histórico que vem desde Platão e Aristóteles, período em que era explorado no campo literário (MARCUSCHI, 2008). Com o passar do tempo, o estudo de gênero textual ultrapassou barreiras e alcançou outras áreas do conhecimento, e os gêneros foram assumindo outros formatos de textos e divulgados em diferentes suportes. No contexto atual, por exemplo, há uma grande representação de textos usados para a comunicação e a informação, assim como textos literários que são divulgados e/ou produzidos nas mídias impressas e digitais.

Segundo Marcuschi (2008), os gêneros textuais são textos dinâmicos, de complexidade variável em que predominam aspectos relativos a funções, propósitos, ações e conteúdo, e que encontramos em nossa vida diária. Por conta de seu dinamismo, são reconhecidos por sua funcionalidade, sua organização retórica e por serem divulgados em diferentes suportes, como: em livros, jornais, televisão, salas de cinema e plataformas digitais. Eles são relativamente estáveis e realizados em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos.

Dias (2009), a partir de Marcuschi (2008), reconhece o filme como um gênero textual, por apresentar uma composição (é uma narrativa com personagens, narrador e enredo), conteúdo temático (não é fixo, pode variar segundo as intenções do roteirista), estilo (variado, se alterando de acordo com as intenções do produtor e utilizam efeitos e câmeras especiais para captar e envolver o expectador), propósito composicional (tem uma função que gira em torno do entretenimento, denúncia e reflexão) e modo de veiculação (em diferentes suportes, o que facilita o acesso de todos).

No cenário atual, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas nas práticas de letramento foram ampliadas por considerar a inserção das NTDIC e dos textos de múltiplas linguagens nas escolas por conta de uma necessidade de uso social e pela normatização da BNCC (BRASIL, 2018) que destaca a importância de abordar textos multimodais e das mídias nas práticas leituras. Segundo as diretrizes da BNCC, ao trabalhar com a leitura é

preciso focar no aspecto da hipertextualidade, das relações entre linguagens e dos recursos multimodais que compõem um texto, em outras palavras, há uma necessidade de o leitor dominar as ferramentas digitais e conhecer os mecanismos de navegação das plataformas, para poder ler e compreender os textos de múltiplas linguagens com a intenção de se informar, comunicar e interagir socialmente.

Ribeiro (2016) afirma que todo texto é multimodal e ao conceituá-lo é preciso considerar uma quantidade de elementos estruturantes, além da palavra, o que amplia o sentido e a complexidade dos textos multimodais que circulam em nossa sociedade. Por isso que formar leitores vem se tornando uma tarefa ampla e complexa.

Ao falarem de um texto audiovisual, Silva, Nascimento e Almeida (2018) dizem que:

É uma ferramenta de representação, utilizando elementos como montagem das imagens, desenvolvimento de roteiro, fotografia, adaptações, etc, para gerar efeitos e simbolizar toda uma concepção artística. Esses fatores contribuem tanto para a recepção do público quanto para o despertar de reflexões acerca de determinados temas, a citar, discussões acerca de inclusão de minorias e representações sócio-raciais em produtos da indústria cinematográfica hollywoodiana. (SILVA; NASCIMENTO; ALMEIDA, 2018, p.2)

Os autores também identificam elementos constitutivos do texto, especificamente o que corresponde ou aspecto audiovisual, e corroboram a ideia de que o texto audiovisual tem uma funcionalidade ou um efeito lúdico para a recepção do público (espectador) e viabiliza uma reflexão e discussão de temas, o que consideramos que caberia ao leitor desenvolver a partir de uma proposta de leitura, mediada pelo professor na escola.

### **Do cinema para sala de aula**

O ano de 1895 marcou o início do cinema no mundo (MACHADO, 2008), com uma reprodução fílmica – um documentário – da saída dos operários de uma fábrica, feita pelos irmãos Lumière, na França. Naquele momento, para eles, esse trabalho era uma

descoberta científica feita com o uso de um objeto óptico (cinematógrafo), que já era do conhecimento de alguns cientistas e usado em alguns experimentos. Nesse momento, o cinema funcionava como um registro de informações, de acontecimentos que passavam diante de uma tela fixa que registrava todos os movimentos, mas sem som.

Esse material era reproduzido em salas coletivas, para um público interessado. Segundo Dias (2009, p.3), “a função inicial dos filmes era entreter o público, mas percebemos que em muitos anos de trabalho sua função passa a ser denunciar os fatos do cotidiano e fazer seu público refletir sobre a realidade que os circunda”. Essa informação mostra que os filmes ao longo de sua trajetória tinham a função de informar os fatos e entreter os espectadores.

Com o tempo, o movimento da câmera foi inserido no processo e foi adotado outro sistema de gravação das ações, assim como o ângulo da câmera, roteiro, edição de filmagem, entre outros, fazendo com que o filme tivesse uma história com começo, meio e fim, em outras palavras, passou a existir uma narrativa com múltiplas linguagens (a linguagem verbal, a imagem, a trilha sonora, os efeitos especiais, a cor, os planos, as cenas, entre outros), consideradas elementos textuais necessários para a compreensão da trama.

Consideramos neste texto que essa funcionalidade continua, mas em ambientes distintos: o entretenimento do espectador está associado à assistência fílmica em casa, nas salas de cinemas, em espaços culturais; já a identificação da informação se realiza no espaço escolar, onde há a didatização do filme ou, como bem diz Marcuschi (2008), ocorre uma reversibilidade de função do texto e o filme é usado para leitura, não para assistência fílmica.

Segundo Garcia Canclini (2008), com o uso das mídias de massa e, depois, o surgimento da comunicação digital, os espaços de acesso ao saber cultural se multiplicaram, provocando uma redução na influência da escola na aprendizagem. Isso é decorrente da divulgação de textos de múltiplas linguagens na televisão, computador e no celular que vem acontecendo há vários anos e provocando mudanças conceituais, por exemplo: o **leitor** passou a ser conceituado pela teoria dos campos de atuação do texto lido; o **espectador** foi definido com receptor dos textos audiovisuais do cinema, televisão ou recital de música e o **internauta** seria um agente

multimídia que lê, ouve e combina materiais procedentes das leituras e da assistência dos espetáculos.

De acordo com essa classificação, entendemos que **internauta** seria a denominação mais adequada, para o leitor mais amplo de textos das mídias/tecnologias digitais. Entretanto, como este texto não se propõe refletir, por exemplo, sobre o uso de plataformas digitais e acesso à Internet, mas foca na leitura de um texto audiovisual que seria usado, pelo professor em sala de aula, adotaremos a classificação de **leitor** para esse fim.

### **O filme na sala de aula: possibilidades e desafios**

A ideia de usar o filme na sala de aula para trabalhar a leitura não é recente, mas não é dominante, e é possível identificar possibilidades e desafios. Dias (2009) destaca alguns pontos favoráveis ao uso do filme em sala de aula, por exemplo: o trabalho com o filme pode trazer contribuições significativas ao leitor, tornando-o mais atento aos fatores linguísticos, imagéticos, marcas deixadas pelo autor, enfim, diversas pistas importantes para construir um sentido para o texto; também considera que a veiculação desse gênero audiovisual é muito prática, o que facilita o acesso do docente a esse gênero e, conseqüentemente, tornará viável sua utilização em sala de aula, principalmente em ambientes sem os recursos digitais necessários para reprodução do filme. Concordamos com o autor, pois o filme pode ser divulgado em *sites da internet*, na TV, no celular etc, o que o torna versátil; seu uso ainda é viável em várias escolas públicas que não têm recursos tecnológicos de livre acesso para todos, e pode motivar o aluno para a leitura por ser um texto audiovisual.

O uso do filme em sala de aula também pode desenvolver no aluno o gosto pela arte, despertar a criticidade e o interesse pela pesquisa, além de reter a atenção dos alunos para assuntos que, normalmente, são repassados pelas aulas expositivas das disciplinas curriculares, e favorecer uma prática integradora de aprendizagem.

Outro ponto que consideramos favorável na prática de leitura do filme é que o professor assume o papel de mediador e proporá leituras mais ambiciosas, incentivando o aluno a ler nas entrelinhas, a pesquisar informações que fundamentem o desenrolar da trama

principal e a fazer inferência a partir da informação visual com a finalidade de formar um leitor dinâmico, exigente e crítico.

Acreditamos que esse processo comporta uma proposta interdisciplinar (FAZENDA, 2006; THIESEN, 2008), pois, de acordo com teóricos da Linguística Textual, por exemplo: Marcuschi (2008), Koch e Elias (2007), um texto sempre parte de um intertexto e com ele interage na construção de sentido. Logo, um filme pode suscitar informações de outras áreas do currículo escolar, viabilizar a realização de inferências e construir um coletivo de saberes (LEVI, 2010) em prol da construção de um sentido. Essa proposta contemplaria o compromisso da BNCC (BRASIL, 2018) com o desenvolvimento de uma educação integral, para formar os alunos na Educação Básica. Como a implantação das diretrizes da BNCC no cenário educacional ainda é recente, é possível identificar alguns desafios a serem superados, em alguns contextos, para que ocorra a efetivação dessa normativa em todas as áreas de formação curricular.

Com relação ao foco deste texto, a leitura do filme, consideramos, com base em nosso conhecimento da realidade escolar, fruto de observação nos estágios e participação em cursos de formação de professores do ensino público, que ainda é necessário um trabalho de formação dos professores que os habilitem a trabalhar com a leitura de textos audiovisuais. Há casos em que as dificuldades estão relacionadas à falta de curiosidade e de atitude do professor, para pensar outras possibilidades de leitura e aprendizagem com tecnologias digitais, com textos de múltiplas linguagens e com suportes variados. Entretanto, como toda situação tem dois lados, é possível encontrar professores que têm conhecimentos e interesse em trabalhar essas práticas de leitura, mas não conta com os recursos tecnológicos para executar o trabalho.

Outro aspecto que precisa ser superado é a falta de conhecimento dos professores sobre o uso das ferramentas digitais, o que se configura como uma forma de exclusão, pois ainda há professores no universo da escola pública que não possuem acesso à Internet e/ou não têm um computador. Também é possível encontrar profissionais que têm acesso aos dispositivos digitais, mas não sabem como usar pedagogicamente.

Segundo Paiva (2018), ainda é preciso potencializar as aprendizagens tecnológicas da comunidade escolar no contexto da

globalização digital e da comunicação multimodal contemporânea. O autor destaca que as aulas, em alguns casos, continuam baseadas na exposição oral, nos debates e seminários e, quando alguma tecnologia é inserida no processo de ensino, serve apenas para reproduzir o que poderia ser feito com a lousa, o pincel e o livro didático, ou seja, o professor precisa ter o espírito de buscar e inovar, pois não basta saber onde está a informação e ser intelectualmente preparado, é preciso transformar a informação e o conhecimento em ação.

As NTDIC podem ser grandes aliadas do ensino e promover práticas inovadoras que superem algumas dificuldades existentes, mas é preciso engajamento de todos, além de conhecimentos sobre metodologias inovadoras e de uso das ferramentas digitais, para desenvolver um ensino integral.

### **Análise de uma prática de leitura**

Não é pretensão deste texto olhar o filme como a “arte que encanta”, mas como um gênero textual constituído de uma funcionalidade, de múltiplas linguagens e que traz uma história, ou seja, pretende-se refletir sobre a prática da leitura funcional em que o leitor constrói um sentido para o texto, envolvendo seus conhecimentos não-visuais e os conhecimentos visuais no texto lido (LIBERATO; FULGÊNCIO, 2007.)

Como objeto de análise para este texto, foi escolhido o filme Black Panther-Pantera Negra. O filme, direcionado para um público diversificado, traz uma narrativa envolvente com uma história cheia de aventura, heróis e vilões, e se enquadra na modalidade de texto multimodal direcionado para os alunos dos últimos anos do Ensino Fundamental.

### **O Filme<sup>3</sup>**

O filme Pantera Negra é uma produção da Marvel que retrata na ficção a cultura e diáspora africana no ocidente, com muita ação,

---

<sup>3</sup> Resenha: *Pantera Negra* é um grande espetáculo. Disponível em: <https://universohq.com/filmes/resenha-pantera-negra-celebra-10-anos-da-marvel-studios-com-ousadia/>. Acessado em: 10/11/2022.

personagens complexos e sequências visuais impressionantes. Foi produzido nos EUA, lançado em 2018, e reconhecido, pela crítica, como o primeiro filme da produtora protagonizado por um herói negro. A direção ficou a cargo de Ryan Coogler.

O elenco é composto por Chadwick Boseman (o Pantera Negra); Lupita Nyong'o (no papel de Nakia), uma guerreira que está interessada numa missão humanitária, ajudando países vizinhos que sofrem com a miséria, guerra, tráfico de armas e de escravos; Danai Gurira (General Okoye), líder da guarda real; Letitia Wright (no papel de Shuri), um gênio científico que trabalha as potencialidade do *vibranium*, entre outros.

O enredo mostra a história de T'Challa, líder do reino fictício de Wakanda (uma região secreta na África), que assume o trono, ganha os poderes de Pantera Negra e a missão de proteger seu povo e de esconder – literalmente – um avançado paraíso tecnológico no coração da África. O roubo do *Vibranium* – que ocorre no passado, fora das telas – é o ponto central da trama. As consequências desse ato modificam as vidas de T'Challa e Killmonger, e abalam Wakanda.

A Leitura funcional

Na prática da leitura funcional do filme, o foco principal não é a história ficcional (a narrativa), mas a informação não-visual (LIBERATO; FULGÊNCIO, 2007). Nesse aspecto, relacionamos alguns pontos que não são ditos no texto e que precisam ser resgatados pelo leitor, para uma compreensão mais ampla da trama (a narrativa).

O primeiro ponto vem justificar a narrativa ficcional, informado na apresentação da origem de Wakanda, pois diz a lenda que há milhares de anos, cinco tribos africanas lutavam entre eles quando um meteorito contendo *vibranium* caiu na Terra. Um guerreiro ingeriu uma "erva coração" afetada pelo metal e ganhou habilidades sobre-humanas, tornando-se o primeiro Pantera Negra. Ele uniu as tribos, exceto a tribo Jabari, para formar o Reino de Wakanda e esconder do mundo o potencial tecnológico do *vibranium*.<sup>4</sup>

O segundo ponto enfoca o contexto externo e mostra que o filme é repleto de referências históricas, políticas e culturais que contam, por exemplo, a trajetória do movimento negro nos Estados

---

<sup>4</sup> Panteras Negras. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/historiag/os-panteras-negras-luta-racial-nos-eua.htm>. Acesso em: 10/11/2022.

Unidos pela luta por direitos sociais, conduzida pelo partido político Panteras Negras, na década de 1960. Os Panteras Negras fizeram parte dos movimentos que defendiam o lema “blackpower” (poder negro) nos EUA. Eles defendiam a autodeterminação do povo negro e um dos símbolos adotados pelo partido era um punho erguido. Essa informação dá margem a um diálogo semântico-discursivo entre o título do partido e o título do filme.<sup>5</sup>

O terceiro ponto analisa a configuração do enredo da trama que enfatiza a questão racial e usa atrizes e atores negros como protagonistas, valorizando o potencial do povo negro no estrato social assim como as particularidades culturais e históricas dos povos africanos para além dos estereótipos, inclusive traz “o protagonismo de um super-herói preto, para dialogarmos com questões importantes como a representatividade, o passado colonial, e a necessidade de descolonizar pensamentos acerca da história africana e de suas espacialidades” (MEDEIROS, 2018, p.1). Uma abordagem relevante, pois o enredo é desenvolvido na África “berço das primeiras civilizações, abrigo de milhares de povos, o que pressupõe muitas escalas de possibilidades em ler e em retratar o continente.”. (MEDEIROS, 2018, p.1)

Quarto ponto a ser percebido é o destaque para o movimento da igualdade de gêneros (SILVA; NASCIMENTO; ALMEIDA, 2018), refletido nas personagens Shuri (Letitia Wright), a cientista; Nakia (Lupita NYongo), a guerreira que trava uma luta pelas causas humanitárias externas à Wakanda; Okoye (Danai Gurira), general da guarda real; e, não menos importante, a equipe da guarda real (mulheres, negras, guerreiras).

Outro ponto que vale ser lembrado é o enfoque na espiritualidade africana, os cultos e as divindades que chegaram a ser proibidos e atualmente ainda sofrem perseguições tanto no espaço africano quanto em outros lugares, como Brasil e EUA, onde são representados. No filme, há cenas que retratam esta questão, no papel de Zuri, um líder espiritual, interpretado por Forest Whitaker, responsável por cuidar da espiritualidade do rei e dos demais moradores, ele também organiza as disputas pelo território de

---

<sup>5</sup> Panteras Negras. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/historiag/os-panteras-negras-luta-racial-nos-eua.htm..> Acesso em: 10/11/2022

Wakanda. Em rituais que remetem às culturas dos povos africanos (iorubas e bantos) através do uso das folhas e do transe, fica cada vez mais subentendida a importância e o poder do líder espiritual (MEDEIROS, 2018).

Essas informações são necessárias, para o leitor entender, na narrativa ficcional, alguns rituais, o vestuário, as organizações tribais, os comportamentos, a cultura do povo de Wakanda e as reações dos mesmos diante dos acontecimentos, por exemplo, o ritual da luta dos candidatos ao trono; os líderes que formam o conselho de Wakanda; o consumo da “erva coração”, para potencializar o poder do Pantera Negra em força, agilidade, reflexo e capacidade de cura; a constituição da equipe da Guarda Real (todos os componentes são mulheres negras); os benefícios do metal *Vibranium*; os dois mundos que se cruzam na trama: Wakanda, uma nação secreta e rica, e a população externa que reproduz as condições socialmente marginalizadas do povo negro.

Enfim, o filme em tela retrata uma narrativa envolvente, destaca as belezas da cultura africana e nos ensina a ter coragem e fazer o bem acima das nossas vontades<sup>6</sup>, ensinamentos que consideramos condizentes para alunos do Ensino Fundamental. São valores, temáticas, tradições e rituais característicos de um povo, uma nação, que são reconhecidos a partir da leitura desse filme. O aluno (o leitor do filme) precisa perceber que as histórias têm uma fundamentação, elas não surgem do vazio, são centralizadas em uma época, um lugar e com foco em um povo com valores e cultura a partir de um ponto de vista.

Segundo Napolitano (2013), o segredo é trabalhar o filme na escola, não apenas como ilustração de conteúdo, mas propôs uma prática de leitura interativa que use criticamente a narrativa e as representações fílmicas como elementos propulsores de pesquisas e debates temáticos em prol de um ensino engajado. Uma orientação que comunga com o que é proposto pelas diretrizes da BNCC, para trabalhar o eixo da leitura na escola.

---

<sup>6</sup> Resenha do filme Pantera Negra, pelos nossos leitores. JORNAL JOCA. Disponível em: <https://www.jornaljoca.com.br/resenha-do-filme-pantera-negra-pelos-nossos-leitores/>. Acesso em 10/11/2022.

## Considerações finais

Na atualidade, vivemos a era das Novas Tecnologias digitais de Informação e Comunicação; de textos visuais, audiovisuais e multimodais; de diferentes suportes textuais; de novas orientações curriculares. Enfim, um momento de transformações no ensino, para realizar uma formação geral do aluno que seja embasada em propostas pedagógicas que potencializem a formação de leitores para que atendam às demandas desse novo contexto de múltiplas linguagens.

Nesta trajetória, a base da formação do cidadão começa no ensino fundamental, um momento de articulação dos conhecimentos das disciplinas curriculares e da formação do coletivo inteligente (LÉVY, 2010) com vistas a uma educação integral (BRASIL, 2018).

Concluimos que o filme, ao ser usado na escola, passa por uma reversibilidade de função, pois assume um papel pedagógico nas práticas de leituras, por exemplo, a leitura funcional em que se trabalha as informações não-visuais no texto com a finalidade de construir um sentido geral com as informações visuais. De acordo com o estudo aqui apresentado, essas ações podem ocorrer na realização de uma prática de leitura interdisciplinar do texto audiovisual, especificamente um filme comercial.

O estudo também mostrou que a BNCC (BRASIL, 2018) estabelece um direcionamento para o trabalho, neste caso, com o eixo da leitura que traz possibilidades com vistas à formação integral do aluno, mas que ainda é preciso superar algumas dificuldades no percurso escolar, para efetivação dessa proposta.

Esperamos que estes escritos possam enriquecer a reflexão sobre as práticas de leitura e de formação do docente, ampliando o debate sobre o ensino e aprendizagem da leitura para além de uma função ficcional, a fim de desenvolver plenamente o cidadão.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_ELF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_ELF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 28/10/2022.

- DIAS, L. A. X. **O Gênero fílmico no ensino superior**. 2009. Disponível em: [http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/.../COLE\\_1940.pdf](http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/.../COLE_1940.pdf). Acesso em: 28/10/2022.
- FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2006.
- GARCIA CANCELINI, N. **Leitores, espectadores e internautas**. São Paulo: Iluminuras, 2008.
- KLEIMAN, Â. B.; MORAES, S. E. **Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.
- KOCH. I. V. ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2007.
- LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- LIBERATO, Y; FULGÊNCIO, L. **É possível facilitar a leitura: um guia para escrever claro**. São Paulo: Contexto, 2007.
- MACHADO, J. L. de A.. **Na sala de aula com a sétima arte**. São Paulo. Intersubjetiva, 2008.
- MARCUSCHI, L. A.. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MEDEIROS, A. K. M. de. O Filme Pantera Negra – entre a ficção e a valorização das espacialidades africanas. X COPENE-Congresso Brasileiro de pesquisadores negros. **Anais**. Uberlândia-MG.12 a 17 e outubro, 2018.
- NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2013.
- PAIVA, F. J. de O. **AS TICS em práticas de multiletramentos digitais na escola: uma análise teórico-metodológica**. **Mediação**, Pires do Rio - GO, v. 13, n. 2, p. 166-180, 2018.
- RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais: leitura e produção**. – 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- SILVA, E. J. L.; NASCIMENTO, L.B.F.; ALMEIDA, Y. N.C... **Pantera Negra: a construção de identidade através da diegese do filme comercial**. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nordeste2018/resumos/R62-1158-1.pdf>. Acesso em 28/10/2022.
- THIESEN, J. da S. **A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, 545 – 598, set./dez., 2008. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/download/1541/1294/2635>. Acesso em 28/10/2022.

## DISCURSO E MÍDIA: A VEICULAÇÃO DO CONCEITO DE CRIME

LOPES, Anderson da Silva (USJ)<sup>1</sup>  
SANT'ANA, Eduardo de Melo (USJ)<sup>2</sup>

### Introdução

Vivemos tempos em que a vida tradicional, ou seja, muitos valores, éticas, ideologias e percepções da vida social entendidos como verdades naturalizadas, estão sendo profundamente questionados. (MOITA LOPES, 2003, p. 16).

As sociedades contemporâneas estão inseridas em um contexto no qual o discurso veiculado pelos meios de comunicação desempenha um papel crucial na construção dos significados negociados (THOMPSON, 2004). Vivemos em uma era marcada por altos índices de criminalidade, de modo que os conceitos acerca do que é considerado crime e de quem é considerado criminoso em nossa sociedade possuem bases nas construções engendradas historicamente. No Brasil, assim como em outras sociedades, o conceito de crime e de criminalidade tem atribuições diretamente relacionadas aos comportamentos dos indivíduos. E as identidades raciais, de gênero, de orientação sexual e de classes sociais, por exemplo, desses indivíduos irão influenciar a forma como tal conceito é visto e compreendido.

Assim, o resultado de tais construções é a relação percebida entre crime e pessoas, especialmente quando esses conceitos estão relacionados a indivíduos e/ou grupos sociais que estão à margem das “regras” brancas, masculinas, cisgêneros, heterossexuais e de alto poder aquisitivo. Tal relação contribui para a criação de estereótipos relacionados às identidades não inseridas nesses grupos sociais.

Nesse sentido, o discurso veiculado pelos meios de comunicação possui uma especial e fundamental importância no processo de legitimação dessas identidades, reforçando aquelas percebidas como “padrão”, e separando-as das chamadas

---

<sup>1</sup> Graduando em Direito pelo Centro Universitário São José (USJ), na cidade do Rio de Janeiro - RJ; E-mail: [alopesrj@hotmail.com](mailto:alopesrj@hotmail.com); [emelo.eng@gmail.com](mailto:emelo.eng@gmail.com)

<sup>2</sup> Graduando em Direito pelo Centro Universitário São José (USJ), na cidade do Rio de Janeiro - RJ; E-mail: [alopesrj@hotmail.com](mailto:alopesrj@hotmail.com); [emelo.eng@gmail.com](mailto:emelo.eng@gmail.com)

marginalizadas. Parece, portanto, que o ato de legitimação mais proeminente é construir, justificar e institucionalizar discursivamente certos fatos, valores e ordens institucionais (FAIRCLOUGH, 2003), no qual o discurso midiático, como veremos, tem uma força excepcional.

Como base no exposto, este ensaio tem como objetivo refletir sobre as fontes e instâncias de injustiça sistêmica, buscando entender, por meio da observação do discurso da mídia, as conexões explícitas entre a construção social do crime e da criminalidade e a criminalização da identidade.

### **A visão sócio-construcionista do discurso: o discurso midiático**

É impossível pensar o discurso sem focalizar os sujeitos envolvidos em um contexto de produção: todo discurso provém de alguém que tem suas marcas identitárias específicas que o localizam na vida social e que o posicionam no discurso de um modo singular assim como seus interlocutores. (MOITA LOPES, 2003, p. 19).

A noção de discurso aqui defendida é aquela ancorada em uma visão sócio-construcionista, que vislumbra o que fazemos com nossas vidas e com as dos outros quando utilizamos a linguagem. Isso implica dizer que o discurso tem efeitos sociais, ou seja, é uma forma de ação no mundo social. Assim, ao fazermos uso da linguagem por meio do discurso, a presença de um interlocutor possui grande relevância no processo comunicativo. A importância da alteridade na construção de quem somos e dos significados que nos cercam foi muito discutida na obra do filósofo e pensador russo Mikhail Bakhtin, que compreende o discurso como uma construção dialógica, de modo que é o engajamento discursivo com o outro que irá dar forma ao que dizemos, ao que somos, e a como construímos o mundo a nossa volta. A esse respeito, Faraco (2009, p. 57) aponta que o Círculo de Bakhtin<sup>3</sup>

vê as vozes sociais como estando numa intrincada cadeia de responsividade: os enunciados, ao mesmo tempo em que respondem

---

<sup>3</sup> O Círculo de Bakhtin é um grupo de intelectuais de diversas formações e atuações profissionais, que se reuniu regularmente entre os anos de 1919 e 1929, em São Petersburgo, na Rússia, em torno de dois grandes projetos intelectuais: o de construir uma reflexão filosófica e o de contribuir para a construção de uma teoria da criação ideológica.

ao já-dito [...], provocam continuamente as mais diversas respostas [...]. O universo da cultura é intrinsecamente responsivo, ele se move como se fosse um grande diálogo.

Isso implica dizer que nunca emitimos enunciados sozinhos; nossos enunciados e nossas percepções de mundo são construídas com base no diálogo com o outro. Assim, de acordo com essa visão dialógica do discurso, não existe enunciado que não seja resposta a outro.

Outra característica importante desse viés discursivo é a visão de que a interação sempre traz um aspecto avaliativo ou um julgamento acerca do que está sendo dito, de modo que, ao interagirmos, estamos o tempo todo fazendo escolhas que deixam transparecer nossos posicionamentos em relação ao assunto discutido. Assim, “a significação dos enunciados tem sempre uma dimensão avaliativa; expressa sempre um posicionamento social valorativo” (FARACO, 2009, p. 46).

Os rápidos avanços tecnológicos, que favorecem a circulação das informações em tempo quase imediato, trazendo novos significados e valores para a sociedade, têm colocado o sujeito social frente a uma profusão de modos de ser e de pensar que, antes, não nos eram disponibilizados. Nesse sentido, perdemos nosso referencial e nos deparamos com diversos sentimentos, que podem levar a uma sensação de impotência e insegurança social.

O sociólogo John Brookshire Thompson aponta que, para se compreender as características institucionais das sociedades modernas e as condições de vida que elas criam, é necessário analisar o impacto e o desenvolvimento dos meios de comunicação nesses contextos. O autor ressalta, ainda, que “o uso dos meios de comunicação transforma a organização espacial e temporal da vida social, criando novas formas de ação e interação, e novas maneiras de exercer o poder.” (THOMPSON, 2004, p. 14). Assim, como uma das fontes geradoras da multiplicidade de experiências que podem ser vividas, a rápida circulação da informação por meio dos canais da mídia intensificaram os modos de ser e de viver a vida contemporânea. Torna-se importante, então, perceber o discurso da mídia como uma vertente de letramento que tem um papel central

na vida social dos indivíduos, uma vez que está cada vez mais presente no processo de construção de nossas visões de mundo.

Convém ressaltar, no entanto, que a mídia, além de dar acesso à informação, aproveita de suas prerrogativas para formar a opinião pública e, portanto, alterar panoramas sociais. Antes de o discurso midiático ter alcançado a importância que tem atualmente, a maior parte da compreensão de mundo que os indivíduos tinham eram transmitidos de geração em geração por meio do discurso oral e limitados pelos padrões da interação face-a-face. Os discursos midiáticos podem, então, disponibilizar novas formas de ser e de agir no mundo social; eles têm a capacidade de “intervir no curso dos acontecimentos, de influenciar ações dos outros e produzir eventos por meio da produção e da transmissão de formas simbólicas” (THOMPSON, 2004, p. 24).

Além disso, o discurso midiático possui, também, como característica a capacidade de transformar objetos, ideias e experiências em mercadorias. O sociólogo Luis Carlos Fridman afirma que a influência da mídia ajudou a expandir (e deu nova cara) ao capitalismo, criando a chamada “sociedade da imagem”. Desse modo, o predomínio das imagens trazidas por esse discurso influencia os modos de pensar, sentir, desejar, consumir e agir dos indivíduos. O autor destaca, também, que

a propaganda e a mídia são fundamentais na criação das novas necessidades, com ênfase nos aspectos simbólicos que promovem a “estetização” da economia. Esse processo se efetiva através da multiplicação de linguagens do mundo da mídia em uma cultura de imagens que sobrepassa a cultura literária observada nos momentos do capitalismo industrial clássico. (FRIDMAN, 2000, p. 30)

Vemos, portanto, que esse discurso veiculado pelos meios de comunicação de massa suplantaram a cultura literária anteriormente predominante, de modo que as informações sobre os acontecimentos do cotidiano são, fundamentalmente, veiculadas pelos discursos midiáticos, cujas narrativas produzem uma realidade à parte, criando “um mundo de *simulacros* que dispensa a experiência vivida” (FRIDMAN, 2000, pp. 16-17).

Com base nas características acima apresentadas, a centralidade que o discurso midiático possui na vida das pessoas na contemporaneidade, além da possibilidade de acesso a inúmeras experiências que esse tipo de discurso nos oferece, pode promover a problematização de algumas crenças sedimentadas, crenças essas que podem (ou não) ser negociadas e desestabilizadas.

Nesse sentido, onde antes existia um senso de comunidade e pertencimento resultante, principalmente, de uma cultura que pré-estabelecia identidades por meio de tradições locais, hoje existe um vasto mundo virtual de valores, significados e interpretações compartilhados, que vem abalando esse senso de comunidade e de pertencimento. Em suma, a mídia não é apenas inseparável da vida social contemporânea; ela é, para muitos, sua característica definidora. Assim, compreender as conexões entre o crime e a mídia é fundamental para entender o lugar cultural que esses conceitos ocupam em nossa sociedade.

### **Crime, mídia e classe social**

Como o objetivo do presente ensaio é observar as conexões existentes entre a construção social do crime e da criminalidade e a criminalização da identidade por meio do discurso veiculado pela mídia, cabe apresentarmos um breve panorama acerca da visão de crime presente em nossa sociedade, bem como a forma como esse assunto é veiculado pela mídia.

Embora se possa sugerir o contrário, a maioria das pessoas tem pouca (ou nenhuma) experiência acerca da dinâmica criminal; sua compreensão do problema – quanto crime existe, quais tipos de crime são mais prevalentes, quem está em maior risco, o que motivou tal ato etc. – deriva principalmente de outras fontes que não a experiência pessoal. A principal delas é a mídia. O discurso midiático, portanto, é o principal produtor e fornecedor de “conhecimento” que a maioria da população tem sobre crime, desordem e controle. Tomando apenas esse motivo, vemos que as representações midiáticas são dignas de investigação aprofundada. Contudo, é importante ressaltar que nem todos usamos, interpretamos e respondemos às representações da mídia de modo igual. Imagens de crimes violentos, por exemplo, podem repelir alguns e atrair outros,

perturbar alguns e aguçar a curiosidade de outros, assustar alguns e enfurecer outros. Os leitores são encorajados a olhar além do desejo instintivo de enfrentar dilemas complexos com explicações e generalizações simplificadas. A conexão entre as imagens trazidas pela mídia, como vimos anteriormente, e o mundo ao nosso redor é complexa e de difícil definição, o que a torna tão fascinante para nós.

A criminalidade está presente em todos os contextos, de modo que os crimes podem ser cometidos por pessoas de todos os gêneros, raças, classes sociais, dentre outros traços identitários. Contudo, vemos prisões abarrotadas de indivíduos com atributos sociais semelhantes (homens, negros e pertencentes às classes sociais mais subalternas), levando-nos a questionar os motivos que contribuem para que nosso sistema penal persiga um determinado padrão de criminoso. Segundo a pesquisadora e pós-doutora em criminologia Vera Regina Pereira de Andrade (2015, p. 265), “é muito mais difícil localizar, desvendar e punir um crime cometido por uma pessoa ou grupo de pessoas de amplo prestígio social”. A autora destaca, ainda, que “a clientela do sistema penal é constituída de pobres, não porque tenham uma maior tendência para delinquir, mas precisamente porque tem maiores chances de serem criminalizados e etiquetados como criminosos” (ANDRADE, 2016, p. 32).

A criminologia da reação social, portanto, tem um papel fundamental ao revelar a lógica da seletividade como lógica estrutural de operacionalização do sistema penal. Em geral, as pessoas com nível social mais baixo carregam um fardo maior de vitimização do crime do que as pessoas com nível social mais alto, especialmente quando se trata de crimes envolvendo força e ameaças físicas.

Entre os séculos XVIII e XIX, onde o princípio da legalidade foi contemporaneamente desenvolvido, percebeu-se que a execução das normas estava distante de oferecer à sociedade, de modo geral, a resolução das lides de modo imparcial. E isso reflete até os dias de hoje, pois vemos que as punições judiciais não dão resultado, quando o próprio órgão judiciário não pune quem é protegido, quem tem acolhimento de alguns intocáveis grupos que detêm o poder. Desse modo, o contexto no qual o direito penal brasileiro está inserido na sociedade moderna merece total atenção. Ainda que hoje seja claro que não existem diferenças biológicas ou culturais que justifiquem

um tratamento desigual entre humanos, a ideia de raças e classes é um fator político determinante para se naturalizar dessemelhanças e justificar prisões diárias da classe social mais pobre.

Retomando a centralidade do papel da mídia, como abordado anteriormente, as notícias sobre crimes não são simplesmente arrancadas do nada, nem existem em um vácuo; são o resultado de um complexo processo de seleção, processamento e priorização, e são moldadas por diversos fatores, como as interações entre jornalistas, editores, suas condições de trabalho, o contexto social e, principalmente, as fontes de notícias<sup>4</sup>. Assim, em uma sociedade separada em classes como a nossa, aquelas consideradas dominantes, que possuem o poder econômico, acabam influenciando o meio político e as leis, beneficiando seus interesses, protegendo às ações de seus integrantes, e direcionando o procedimento de criminalização para as condutas características das classes sociais marginalizadas. Igual dinâmica é exercida em relação à raça, gênero, idade etc. E vimos que, nesse processo, o discurso veiculado pela mídia possui um papel central e determinante.

Acerca desse assunto, a Promotora de Justiça Ana Lúcia Menezes Vieira (2003, pp. 52-53) afirma que:

a linguagem sensacionalista, caracterizada por ausência de moderação, busca chocar o público, causar impacto, exigindo seu envolvimento emocional. Assim, a imprensa e o meio televisivo de comunicação constroem um modelo informativo que torna difusos os limites do real e do imaginário. Nada do que se vê (imagem televisiva), do que se ouve (rádio) e do que se lê (imprensa jornalística) é indiferente ao consumidor da notícia sensacionalista. As emoções fortes criadas pela imagem são sentidas pelo telespectador. O sujeito não fica do lado de fora da notícia, mas a integra. A mensagem cativa o receptor, levando-o a uma fuga do cotidiano, ainda que de forma passageira. Esse mundo-imaginação é envolvente e o leitor ou telespectador se tornam inertes, incapazes de criar uma barreira contra os sentimentos, incapazes de discernir o que é real do que é sensacional.

A construção desse modelo informativo, que gera a incapacidade de discernimento de quem recebe as mensagens

---

<sup>4</sup> As fontes de notícias são aqueles indivíduos, organizações e instituições que fornecem as informações nas quais os jornalistas frequentemente baseiam suas histórias.

veiculadas, fomenta o poder da mídia, uma vez que ela conhece as fraquezas de seus receptores, já que eles não sabem filtrar, de uma maneira racional, as informações transmitidas. Nesse sentido, a intervenção e a manipulação da mídia no âmbito social é algo que possui tanta força, que acaba criando uma intensa repercussão social, e deixando a população comovida da forma que intencionar, de modo a conduzi-la desde um sentimento de tristeza por um acontecimento isolado até despertar um sentimento de fúria, que leva o indivíduo a querer fazer justiça com as próprias mãos ou a pressionar o Poder Judiciário a agir de acordo com o sentimento experimentado.

Essa dinâmica traz uma problemática um tanto perigosa para o contexto. Ocorre que o apelo emocional somado às reportagens veiculadas carrega não só o risco, como também uma clara intenção de deturpação dos fatos expostos. Essa conjuntura é bastante temerária quando se trata de incidentes que serão submetidos ao crivo do Judiciário Criminal, pois tem o condão de instalar uma série de conflitos entre valores jurídicos. Assim, a cobertura reiterada de crimes, com ênfase no suposto agente delitivo (e em suas características socioculturais), colocando o suspeito como bandido ou “inimigo do Estado”, conforme veiculado pelos meios de comunicação de massa, tem o poder de corroborar uma visão deturpada que associa crimes e a figura do criminoso a identidades marginalizadas.

Ante o exposto, fica fácil perceber a forte ligação entre a mídia e a repercussão social, tendo em vista que a mídia é a grande responsável pela repercussão, causando grandes transtornos para o meio jurídico. Uma população revoltada e alienada torna-se um grande exército para levar a erros e pressões desnecessárias nas sentenças penais.

### **Crime como notícia**

Diversas pesquisas recentemente desenvolvidas não deixam dúvidas de que as representações do crime na mídia, seja para fins de notícias ou de entretenimento, ou ambos, exageram e acentuam as inseguranças e os medos públicos sobre o crime e geram um apoio cada vez maior para políticas repressivas e punitivas de controle

criminal. Contribuem, também, para a criação de estereótipos acerca dos envolvidos em tais delitos. O fato de essas representações nos serem apresentadas meramente como “notícias” (alguma representação imparcial de informações) ou “entretenimento” (uma coleção inofensiva de imagens para diversão) torna-as ainda mais eficazes para direcionar o pensamento e a política social. A confluência desses produtos institucionalizados faz com que suas afirmações sobre a realidade sejam ainda mais convincentes. E, como vimos, essas representações mediadas estão ligadas à nossa própria concepção de criminalidade e à resposta apropriada a essa concepção.

Existem dois fatos indiscutíveis relacionados à representação do crime pela mídia de massa, tanto em formatos de notícias quanto de entretenimento. Primeiro, o crime vende, pois atrai telespectadores e leitores, publicidade e assinaturas de jornais e revistas. Em segundo lugar, o conhecimento produzido pelos meios de comunicação da mídia praticamente não tem relação com a realidade do crime em si ou com o funcionamento do sistema de justiça criminal.

A cobertura de crimes em jornais e em notícias locais mostra um foco predominante em criminosos e suspeitos de minorias étnicas e de grupos socioeconômicos mais baixos (Beckett e Sasson, 2003). Os crimes veiculados pela mídia têm uma ênfase ainda maior em histórias com suspeitos jovens, de classes subalternas e pertencentes a minorias étnicas. Essa mesma cobertura exagera dramaticamente os riscos de crimes enfrentados por pessoas brancas economicamente privilegiadas, bem como sobre a representação de mulheres, crianças ou idosos como vítimas.

A exposição por parte da mídia sobre crimes no Brasil, assim como em outras sociedades, fomentou significativamente a sensação de medo entre os sujeitos. A percepção do público acerca do assunto está diretamente relacionada à imagem que a mídia faz sobre o crime, o que nos remete ao conceito de “sociedade da imagem” discutido por Fridman (2000), conforme vimos anteriormente. Além disso, essa mesma percepção do público sobre um problema grave de criminalidade está diretamente relacionada à quantidade de discursos, declarações, iniciativas políticas ou resumos relativos a determinado crime, que é divulgado pelos meios de comunicação.

Como a maioria das reportagens diz respeito a incidentes isolados, apresentados sem contexto, praticamente não há reportagens na mídia sobre os padrões do crime ou as possíveis causas do crime. O foco parece sempre estar no ato em si, criando um certo clima sensacionalista. Um exemplo dessa reportagem “fora de contexto” pode ser encontrado em histórias que tratam de estupro e agressão sexual. Eventos dramáticos, foco em personalidades e demonização do criminoso, da vítima, ou de ambos, são formas de “blindar” o consumidor da notícia, que acaba não levando em consideração as relações de poder, de gênero e de classe social reproduzidas na sociedade e que permeiam o ato em si (Greer, 2012).

A conclusão é simples: o medo do crime e muito de seu apoio a políticas acerca de crimes punitivos entre os cidadãos brasileiros é, em grande parte, resultado de um espetáculo do crime, um carnaval do crime, desfilado diante deles pela mídia de massa. Em essência, as representações do crime na mídia são separadas de sua realidade. É claro que a exceção a tudo isso está no tratamento que a mídia dá a histórias relacionadas a crimes corporativos ou aos chamados crimes de colarinho branco. Os crimes dos poderosos raramente são mencionados, e a pouca cobertura que existe é em impressos especializados, geralmente tratando de questões financeiras.

Mesmo quando essas histórias são relatadas, elas são tratadas de uma maneira que faz com que esses crimes pareçam diferentes de outros crimes. Fora dos meios financeiros e de mídia especializados, crimes corporativos e de colarinho branco raramente são mencionados, a menos que haja um escândalo pessoal lascivo acompanhando a história real.

Desse modo, a mídia desempenha um papel fundamental na criação de uma definição social estreita acerca do crime. Para ela, o crime é simplesmente uma doença patológica de indivíduos mal socializados. Vemos, portanto, que o discurso midiático, de fato, gerencia e controla informações que levam os indivíduos a terem percepções limitadas e, na maioria das vezes, direcionadas a determinado modo de concepção da realidade que nos cerca.

## Considerações finais

A tendência da mídia de retratar o crime como uma série de eventos chocantes e dramáticos desvia a atenção do público das políticas e estruturas sociais que estão no centro dessas histórias (Manning, 2016). Apesar da introdução de novos meios e de novas plataformas de comunicação, as muitas formas de representação da mídia não resultam em uma diversidade de conteúdo.

A mídia, portanto, continua a entregar uma versão mediada e homogeneizada da realidade que reifica o *status quo* e evita controvérsias. O público permanece desinformado e ignorante sobre a realidade do crime, e estereótipos racistas, sexistas e classistas preconcebidos são reforçados, dando suporte à criminalização de grupos no que tange raça, classe e gênero.

Acerca dessa influência é importante observar que os meios informativos de massa, por meio de seu discurso, formam a opinião pública, causam o medo, o terror, a insegurança e a falsa realidade do momento social vivido. Assim, adentrando uma reflexão mais contundente e polêmica, a grande influência do discurso midiático poderia, por exemplo, fazer com que um juiz munido pelo poder de decisão, ou do que chamamos de convencimento livremente motivado, pudesse, sim, afetar-se com a inflamação da mídia e também com a repercussão social, sentindo-se direta ou indiretamente pressionado a aplicar penas mais rígidas a determinado acusado, olhando-o com o mesmo olhar que foi amplamente difundido pelos veículos de informação, tirando de si a imparcialidade e o “convencimento livre”.

Simplificando, as instituições da mídia formam uma indústria importante na economia capitalista e têm imenso poder para reforçar valores que legitimam uma sociedade estratificada e suas táticas de governança.

Os meios de comunicação de massa têm uma atuação central no que o filósofo italiano Antonio Gramsci chamou de hegemonia. A hegemonia, segundo ele, é um processo social pelo qual os valores e as ações daqueles que detêm o poder parecem razoáveis, necessárias e as únicas alternativas para lidar com os problemas sociais. Ela cria, portanto, a base para a aprovação em massa desses valores e ações.

A hegemonia é o processo pelo qual os valores e crenças

daqueles que detêm o poder passa a ser definido como “senso comum”. A mídia e, em grande parte, sua cobertura acerca do crime, são cruciais para a obtenção do consentimento e a aprovação do público para o sistema social vigente. E a mídia de massa pode fazer isso da maneira mais sutil, parecendo cobrir um amplo espectro de opinião, enquanto na realidade marginaliza qualquer crítica.

Atos são definidos como crime apenas porque é do interesse daqueles que detêm o poder defini-los como tal. Mas o Estado tem um aliado poderoso na mídia, que é capaz de desviar a atenção do público de uma infinidade de questões significativas, direcionando-a àquilo que é mais conveniente. Nesse sentido, a mídia tem como função principal tornar algo comum a todos ou a um grande número de pessoas.

Assim, a principal conclusão que pode ser tirada da observação sobre a representação do crime pela mídia é que ela reproduz uma ideologia dominante e não permite pontos de vista divergentes. Ela passa a ser, também, no atual momento histórico, cada vez mais um poderoso instrumento de formação de opinião e, porque não dizer, um poderoso instrumento de poder, desempenhando, portanto, um importante papel para a expansão da cultura do medo e da criminalidade, e da criminalização de identidades marginalizadas no Brasil, bem como as consequências individuais e coletivas dessa espetacularização do crime.

### Referências bibliográficas

ALMEIDA, Judson Pereira de. **Os meios de comunicação de massa e o Direito Penal: a influência da divulgação de notícias no ordenamento jurídico penal e no devido processo legal**. Vitória da Conquista, BA: Monografia Científica em Direito na FAINOR - Faculdade Independente do Nordeste, 2007.

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **A Ilusão de Segurança Jurídica: do controle da violência à violência do controle penal**. 3ª ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2015.

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **Sistema Penal Máximo x Cidadania Mínima: códigos da violência na era da globalização**. 2ª ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2016.

BARATTA, Alessandro. La política criminal y el derecho penal de la Constitución: nuevas reflexiones sobre el modelo integrado de las ciencias penales. In: **Revista Brasileira de Ciências Criminais**. São Paulo: Revista dos

Tribunais, jan/mar 2000.

BECKETT, Katherine and SASSON, Theodore. **The Politics of Injustice: Crime and Punishment in America**. Thousand Oaks, CA; London; New Delhi: SAGE Publications, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. **Media Discourse**. Londres: Edward Arnold, 1995.

CLOUGH, Norman. **Analysing discourse: Textual analysis for social research**. New York: Routledge, 2003.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FRIDMAN, Luis Carlos. **Vertigens pós-modernas: configurações institucionais contemporâneas**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

GREER, Chris. **Sex, Crime, and the Media: Sex offending and the press in a divided society**. New York: Routledge, 2012.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Bauru: EDUSC, 2001.

LOPES, Anderson da Silva. **A construção discursiva da masculinidade em práticas sociais de letramento não-escolar**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras – UFRJ, 2006.

MANNING, Peter K. **Democratic Policing in a Changing World**. New York: Routledge, 2016.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

THOMPSON, John Brookshire. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

VIEIRA, Ana Lúcia Menezes. **Processo Penal e Mídia**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2003.

## RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM O GÊNERO INSTRUCIONAL PARA A AQUISIÇÃO DA ORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AZEVEDO, Gioconda Maria Medeiros<sup>1</sup>  
CARVALHO, Roberta Melo de<sup>2</sup>

### Introdução

Sabemos que o hábito de ler deve começar em casa, mas é, na escola, que deve ser desenvolvido o gosto e o prazer por tal hábito, no sentido de oportunizar a criança a explorar todo o seu potencial imaginativo de fantasia e criatividade. Este universo da leitura imerso na linguagem se inicia quando o bebê está sendo gerado no ventre materno e existe a interação entre o feto e a mãe, em que ele reage a voz, ao toque, a uma canção por meio de movimentos. Quando o bebê chega ao mundo exterior, ele passa a conhecer outros sons, cores, formas e outros personagens passam a fazer parte do seu universo, mas, agora com rostos definidos, não apenas mais a voz.

Neste sentido, o bebê, aos poucos, vai se reconhecendo no mundo e agindo nele por meio da linguagem, dessa forma, começando os balbucios. Assim, “o manhês” é um tipo de linguagem especial que a mãe usa para interagir com o filho. Na verdade, conforme as teorias psicanalíticas explicam, a maternagem é uma função, sendo assim, qualquer adulto, que estejano exercício dela, irá utilizar desse recurso para se comunicar por meio da voz com o bebê. Aos poucos, ele desenvolverá a fala,

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Linguística (PROLING-UFPB), Mestra em Educação (PPGE-UFPB). Licenciada em Pedagogia- habilitação em Supervisão Escolar/UFPB. Professora Efetiva Básico I do Ensino Fundamental I do município de João Pessoa. Supervisora do Município de Cabedelo. E-mail: [giocondammazevedo@gmail.com](mailto:giocondammazevedo@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutoranda em Linguística (PROLING-UFPB). Mestra em Linguística pelo programa Proletras (UFPB). Especialista em Língua, Linguagem e Ensino pela FIP. Professora da Prefeitura Municipal de João Pessoa em caráter efetivo, atuando no nível da Educação Básica I e II. E-mail: [Beta10061@gmail.com](mailto:Beta10061@gmail.com)

por meio das interações com o mundo e com os outros que passarão a habitar nesse universo linguístico.

A linguagem deve ser concebida como um produto de interação indispensável para a comunicação coletiva do ser humano. Além disso, é relevante destacarmos que a escola é a responsável pelo ensino sistematizado, pensado para atingir metas e objetivos de acordo com o planejamento pedagógico para que a criança consiga aprender novas habilidades e competências que serão necessárias para o convívio em uma sociedade letrada.

É notório que o fator social é de suma importância para a aquisição da oralidade, pois uma criança que cresce imersa em práticas sociais de leituras, com um ambiente familiar que favoreça o contato com os mais diversos portadores de textos, além do estímulo ao hábito da contação de histórias, desde a primeira infância, é muito provável que tenha um maior aproveitamento escolar, quando comparadas àquelas crianças que crescem em ambientes insalubres, com poucas condições sociais, que não possuem acesso a um ambiente letrado e não tem o suporte dos pais e /ou responsáveis em casa para acompanhar o aprendizado escolar.

Para tanto, elegemos como objetivo geral refletir sobre a prática pedagógica com o uso do gênero instrucional para a aquisição da linguagem oral na educação infantil.

A escolha pelo referido tema advém das experiências vivenciadas, enquanto professora de Língua Portuguesa dos anos finais e, também, atuando como professora da educação infantil. Especificamente, na educação infantil, percebemos uma lacuna na prática pedagógica docente no que se refere ao trabalho com os gêneros discursivos que proporcione às crianças o contato com gêneros variados, a fim de ampliar o repertório oral e que tenha significado na interação verbal.

Portanto, torna-se necessário destacar que a criança, em fase de desenvolvimento, é imersa em regras que são colocadas de forma lúdica para que ela se aproprie e respeite a exemplo de respeitar o coleguinha, fazer a fila para o lanche, esperar a sua vez

de jogar, entre outras. Em decorrência disso, entendemos ser essa temática propícia para esse seguimento de ensino.

### **A criança e a interação através da linguagem**

As crianças descobrem gradativamente que os nomes passam a fazer parte da estrutura dos objetos, sendo assim, esta é uma etapa importante para entender a palavra enquanto signo e sua função simbólica da fala de forma gradual, por meio de uma série de mudanças “moleculares” (VYGOTSKY, 2008). Entendemos que essa é uma fase muito propícia para cultivarmos o interesse destas crianças pela leitura.

No entendimento de Vygotsky (2008), a linguagem é social e surge nos grupos para que os indivíduos possam se comunicar. Compreendemos que a linguagem tem funções sociais, pois a sua aquisição e o seu desenvolvimento aumentam a qualidade da relação do homem uns com os outros, no qual favorece a interação social. A esse respeito, Vygotsky (2008) coloca que:

[...] o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança. Basicamente, o desenvolvimento da fala interior depende de fatores externos: o desenvolvimento de lógica na criança, como os estudos de Piaget demonstraram, é uma função direta de sua fala socializada. O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem (VYGOTSKY, 2008, p. 63).

Sendo assim, a linguagem como uma das formas de comunicação, possui uma importância primordial nas relações sociais, sejam elas entre professor/aluno/escola. Vygotsky (1991) afirma que a aquisição da linguagem é um processo pessoal, pois o indivíduo irá desenvolvê-lo em etapas diferentes; ao mesmo tempo, é um processo social, porque depende da interação com outras pessoas.

Ao pensarmos a linguagem como um meio de interação dos indivíduos, temos como fundamento, os estudos de Bakhtin (2011) que considera a linguagem como uma realização interacional mediada pelo diálogo e que é determinada pelo uso específico em um contexto enunciativo. Na concepção bakhtiniana, a linguagem tem como seu eixo principal, o dialogismo, que está ligado de maneira intrínseca noção de interação, ou seja, a uma relação discursiva.

A partir de tal pensamento, defendemos que o trabalho com os gêneros discursivos, na escola, é essencial, uma vez que funciona como um elo que aproxima as práticas sociais e as atividades de leitura e escrita, considerando o contexto de produção, a função social, além do uso e das características que subjazem à situação comunicativa.

As discussões sobre interação, vinculadas diretamente à linguagem, realizam-se nas concepções de Bakhtin, partindo de situações de enunciados por dois ou mais indivíduos que se organizam socialmente. E esta dimensão social se faz presente em todas as situações em que nos deparamos com eventos de comunicação através da língua, de maneira abrangente e que se fundamenta os enunciados.

A enunciação enquanto tal é um produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições da vida de uma determinada comunidade linguística (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2002, p. 121).

Sendo assim, a interação verbal vai acontecendo de maneira sutil e a comunicação vai fluindo na perspectiva da elaboração do discurso, numa prática contínua estabelecendo a relação com a linguagem, sendo ela verbal ou não verbal. A seguir, discorreremos sobre os gêneros discursivos na perspectiva bakhtiniana e sua importância para a aquisição da oralidade.

## Os gêneros discursivos e a sua contribuição para a aquisição da oralidade

Podemos afirmar que os gêneros são formas de ações enunciativas, que estabelecem relações dialógicas com diversos enunciados, sem perder o foco do que seria a resposta em relação ao outro. Bakhtin e Voloshinov (2002) distingue os gêneros como primários, sendo aqueles que apresentam uma relação direta com as situações vivenciadas de maneira cotidiana (linguagem familiar, linguagem social, diálogos) e os gêneros secundários, que fazem parte e estão inseridos no nosso dia a dia de forma mais complexa e evoluída. Nessa perspectiva, percebemos que:

a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso, que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 2011, p. 279).

Considerando esta afirmação, torna-se relevante inserir, desde cedo, no âmbito escolar, os gêneros discursivos entendendo que toda interação se dá por algum gênero que se realiza por algum texto. Cavalcante (2016) define gênero textual como sendo, “padrões sociocomunicativos que se manifestam por meio de textos de acordo com necessidades enunciativas específicas”. Pensando na leitura como atividade comunicativa e na composição dos gêneros, Bakhtin (2011, p. 301), nos afirma que:

para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Na prática, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica.

De acordo com as proposições de Bakhtin, observamos a importância dos diversos gêneros discursivos, como sendo uma

ferramenta importante e conveniente para a inserção dos indivíduos nas práticas sociais letradas como forma de comunicação. Na perspectiva bakhtiniana, cada gênero tem a sua característica, assim descritas, em Koch e Elias (2015, p. 106-107), os gêneros discursivos são descritos da seguinte maneira:

[...] são tipos relativamente estáveis de enunciados presentes em cada esfera de troca: os gêneros possuem uma forma de composição, um plano composicional; além do plano composicional, distinguem-se pelo conteúdo temático e pelo estilo; trata-se de entidades escolhidas, tendo em vista as esferas; de necessidade temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou a intenção do locutor [...].

Compreende-se, então, que o processo de aquisição da linguagem na perspectiva dos gêneros discursivos, surge de forma significativa, nos permitindo compreender as situações de comunicação e da linguagem, no qual os indivíduos são submetidos a interagir uns com os outros. Levando em consideração esse pressuposto, recorreremos à teoria de gênero discursivo proposta por Bakhtin (2011), uma vez que ele preconiza a heterogeneidade dos gêneros em sua função social de acordo com a escolha do evento de comunicação.

Corroborando tal perspectiva, Marcuschi (2008, p. 154), afirma-nos que é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. Ao se familiarizar com os gêneros discursivos, as crianças vão perceber as suas peculiaridades e as suas especificidades de acordo com a sua função social. Os gêneros possuem sua importância tanto para se expressar, quanto para a compreensão dos textos que fazem partedo nosso meio social.

Em seguida, iremos discorrer acerca do gênero instrucional regras de jogo e de suas possibilidades para a aquisição da linguagem oral na educação infantil.

## **O gênero instrucional regras de jogo e a sua contribuição para a aquisição da oralidade na educação infantil**

No âmbito da educação infantil, o/a professor(a) em sua ação docente, precisa favorecer às crianças o domínio da linguagem oral a partir de práticas pedagógicas voltadas ao contexto social onde os mesmos estão inseridos. A esse respeito, o Referencial Curricular para a Educação Infantil nos afirma que:

o trabalho com a linguagem se constitui um dos eixos básicos na educação infantil, dada sua importância para a formação do sujeito, para a interação com outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento (BRASIL, 1998).

Neste sentido, a linguagem é concebida como a maneira de realizar ações, da forma como acontece a relação com os interlocutores em função da situação e dos objetivos comunicativos, a exemplo de fazer um pedido, de argumentar a favor ou contra algo, de relatar um fato, entre outros.

Nessa perspectiva, quando se pretende explorar de forma mais sistemática algum gênero textual, é necessário que estejamos cientes da necessidade de inserir nesse contexto, situações da vida cotidiana que favoreçam a utilização dos gêneros orais em que as crianças estão envolvidas. A este respeito, Travaglia (2007), nos afirma que:

no tipo textual injuntivo, o conteúdo é sempre algo a ser feito e/ou como ser feito, uma ou várias ações ou fatos e fenômenos cuja realização é pretendida por alguém. [...]. Portanto, a função desse tipo de texto é transmitir ao leitor mais do que simples informações, e sim, instruir, explicar.

A partir do pensamento de Travaglia (2007) é possível inferir que a escola e/ou CREI é o ambiente propício para a construção efetiva da linguagem e o papel do professor torna-se

relevante nessa tarefa. É no espaço escolar que a criança se acostuma a receber comandos e acreditamos que se tiverem o domínio desse gênero, terão a garantia de sucesso na aquisição da linguagem oral.

Os professores precisam se apropriar dessa responsabilidade e selecionar gêneros discursivos adequados a cada ano e trabalhar em sala de aula e diante dessa realidade, ter em mente que, como nos aponta Marcuschi (2008) os gêneros discursivos surgem para atender a uma determinada função; técnica, cotidiana, científica. Eles são criados, firmados e compartilhados entre os membros de uma esfera de comunicação humana.

### **Multimodalidade, gesto e fala na educação infantil: contribuição dos gestos para aquisição da linguagem**

No que se refere à contribuição dos gestos para a aquisição da linguagem, Cavalcanti (2020), refere que esse termo multimodal é utilizado em várias frentes de investigação, que vão desde os elementos visuais e composicionais, como brinquedos, fotografias e outros conteúdos de natureza mais visual que textual. No entanto, é válido destacar que a terminologia é aqui utilizada no sentido de McNeill (2006), melhor dizendo, a multimodalidade estar sendo entendida na perspectiva da união de elementos orais e não orais em uma mesma estrutura linguística.

Conforme nos diz Cavalcante (2019), a partir da última década do século XX, é que teve início um interesse mais efetivo no que diz respeito aos estudos sobre a gestualidade humana numa perspectiva linguística. O que foi considerado tardio, uma vez que como defende Cavalcante (2019), todo enunciado linguístico caracteriza-se por utilizar integralmente, padrões de vocalização e entonação, pausas e ritmicidades, os quais se manifestam tanto de audível, quanto de forma cinética. Faz parte desta linguagem os movimentos dos olhos, das pálpebras, das sobrancelhas, da boca, além dos padrões de ação por parte da cabeça.

Quando levamos em consideração a interação humana na perspectiva do fundamento corporal, observamos que toda pesquisa dentro dessa interação social humana faz parte da interação corporal. Goodwin, refere sobre “campos semióticos simultaneamente relevantes” (GOODWIN, 2000, p. 1499), isso no sentido de estruturas linguísticas produzidas através da fala, de gestos corporais, ou estruturas encontradas no ambiente.

Nessa linha de raciocínio, aqueles que interagem moldam os materiais disponíveis como *affordances*, fazem isso através do reconhecimento operacional e da interação com esses objetos, dessa forma, constroem ações sociais. Nesse sentido, os turnos conversacionais só serão monomodais se os dados também forem tratados como monomodais.

No que concerne aos tipos de gestos usados em comunicação com adultos, Kendon (1988) dividiu em quatro principais que chamou de: gesticulação, pantomima, emblemas e língua de sinais. Essa classificação foi organizada por Kendon (1988) em um continuum com a finalidade de mostrar como funciona a relação de gestos com a fala, como podemos ver na figura.

Figura 1 – Continuum de Kendon

	GESTICULAÇÃO	GESTOS PREENCHEDORES	EMBLEMAS	PANTOMIMAS	SINAIS
Continuum 1 Gesto-fala	Presença obrigatória de fala	Presença obrigatória de fala	Presença opcional de fala	Ausência obrigatória de fala	Ausência obrigatória de fala
Continuum 2 Gesto-propriedades linguísticas	Ausência de propriedades linguísticas	Presença de propriedades linguísticas	Presença de algumas propriedades linguísticas	Ausência de propriedades linguísticas	Presença de propriedades linguísticas
Continuum 3 Gesto-convenções	Não convencional	Não convencional	Parcialmente convencionais	Não convencional	Totalmente convencional
Continuum 4 Gesto-caráter semiótico	Global e sintético	Global e analítico	Segmentado e sintético	Global e analítico	Segmentado e analítico

Fonte: McNEILL, 2000.

Como é possível observar, há quatro instâncias no *continuum*: gesto-fala, gesto- propriedades linguísticas, gesto- convenções (se o gesto está presente ou não em dada cultura) e gesto-caráter semiótico, nesse caso, isso ocorre, se o significado é determinado pelas partes ou pelo todo. Quando esse continuum é visto na direção de cima para baixo, notamos que a presença obrigatória da fala diminui, ao passo que há um aumento na presença de propriedades linguísticas quando “os gestos executados individualmente são substituídos pelos gestos regulados socialmente” (CAVALCANTE, 2009, p. 157).

### **Os gestos na aquisição da linguagem: do estatuto pré-linguístico à matriz multimodal**

Quando nos referimos à aquisição da linguagem, podemos citar autores como Bruner (1975; 1983), uma que este se dedicou ao estudo da relação entre gesto e fala, chamado de modalidades comunicativas de períodos distintos na aquisição da linguagem. Portanto, o uso do gesto ocorreria na fase pré-linguística da criança e, gradativamente, diminui até desaparecer por conta da emergência da fala, do sistema linguístico.

Bruner defende que há uma continuidade estrutural entre a comunicação pré-verbal e a verbal, ou seja, os comportamentos sociais do bebê antecedem a linguagem verbal. Para o referido autor, mesmo antes de criança, ter a competência de enunciar uma sentença, ela precisaria incorporar um conhecimento implícito construído no nível do ‘comportamento ostensivo’, não-linguístico, em que gestos são interpretados pelo adulto como significativos.

Levando isso em consideração, o balbucio, os gestos e as holófrases seriam responsáveis pelo lugar dos itens lexicais e das categorias gramaticais maduras da língua (sujeito – verbo – objeto).

Todavia, a dificuldade com relação a essa defesa fica muito difícil encontramos evidências linguísticas de continuidade desenvolvimental entre essa ação conjunta e sistemas linguísticos de caso e transitividade. Destacamos que o interesse por esse tema

está presente em outros autores, além de Bruner, ou seja, ultimamente, observamos mis estudos evidenciando essa relação entre gesto e fala no processo de aquisição da linguagem. O gesto de apontar tem sido considerado por muitos desses estudiosos como um gesto específico.

Os estudos acerca da aquisição da linguagem que tratam da atividade referencial evidenciam o gesto de apontar como o mais explícito comportamento gestual da criança, para fazer referência a um dado objeto no mundo (BATES; O'CONNELL; SHORE 1987).

Como sabemos, o apontar é um gesto muito espontâneo na fase em que as crianças estão na fase de aquisição da linguagem, ou seja, é uma das primeiras formas de comunicação delas. Goldin-Meadow (2009), afirma que os gestos são atos comunicativos livres que posteriormente tomam formas no ato da fala.

Tais gestos constituem em estágios de aquisição de linguagem, são formas em que as crianças ainda não conseguem articular no discurso.

## **Conclusão**

Sabemos que a aquisição da linguagem é uma fase muito importante para as crianças, nesse estágio, elas exploram a modalidade manual desde muito cedo e, sendo assim, os gestos podem ser aliados para as primeiras palavras. É relevante destacar, nessa aquisição, as crianças têm tendência a combinar gestos com palavras.

Saindo desse estágio dos gestos, é preciso foco na aquisição da linguagem falada e escrita, e nessa perspectiva já entra a importância do hábito de ler. Enquanto professores da educação infantil, temos a incumbência de iniciar o gosto e o prazer por tal hábito, ou seja, apresentar a elas um mundo imaginativo de fantasia e criatividade.

Além disso, devemos conceber a linguagem das crianças como ponto de interação que é inerente à comunicação coletiva do ser humano. Isso deve ser estimulado pela escola, uma vez que é

nessa instituição que ocorre a sistematização da linguagem. Nessa perspectiva, a escola pode atrair os alunos para a leitura, mostrando-a como algo prazeroso ou pode afastar, isso ocorre quando a leitura é viabilizada como obrigação e está associada à avaliação escolar.

Portanto, defendemos que a utilização de gêneros textuais apresentados de forma lúdicas, são muito importantes nesse processo de aquisição da oralidade e, conseqüentemente, despertará o prazer pela leitura.

## Referências

- BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. M.; VOLOSHINOV, V.N. A interação verbal. In: **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Veira. 10. ed. São Paulo, Hucitec, 2002.
- BATES, E.; O'CONNELL, B.; SHORE, C. Language and communication in infancy. In: J. OSOFSKY (Ed.); **of infant development**. New York: Wiley, 149-203, 1987.
- BRASIL. MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília,DF, 1998.
- BRUNER, J. The ontogenesis of speech acts. In: **Journal of child language**. Vol.2 N°1. Cambridge: Cambridge University Press, 1975.
- BRUNER, J. **Childs Talk**. Oxford University Press, 1983.
- CAVALCANTE, M. C. B. Rotinas interativas mãe-bebê: constituindo gêneros do discurso. **Investigações (Recife)**, v. 21, p. 153-170, 2009.
- CAVALCANTE, M. C. B. Perspectiva multimodal da aquisição da linguagem. In: MOTA, Mailce Borges; NAME (org.). **Interface, linguagem e cognição: contribuições da Psicolinguística**. – 1. ed. – Florianópolis: Tubarão: Copiart, 2019. 352 p.
- CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Ed. Contexto, 2016.
- CAVALCANTI, D. R. **O lugar dos gestos nas teorizações linguísticas**. 2020, 86 f. Dissertação (Mestrado em Linguística.) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2020.
- GOLDIN-MEADOW, S. Using the hands to study how children learn language. In: J. Colombo, P. McCardle & L. Freund (Eds.), **Infant pathways to language:**

- Methods, models, and research directions (pp.195-210). NY: Taylor & Francis, 2009.
- GOODWIN, C. Action and embodiment within situated human interaction. **Journal of Pragmatics**, 32(2000), 1489–1522.
- KENDON, A. How gestures can become like words. **Crosscultural Perspectives in Nonverbal Communication**, (January), 131–141, 1988.
- KOCH, I. V; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3ed. São Paulo: Editora Contexto, 2015.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. 3ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- McNEILL, D. (ed.) **Language and Gesture**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- McNEILL, D. Gesture: a psycholinguistic approach. **The Encyclopedia of language and linguistics**, n. January, p. 58–66, 2006.
- TRAVAGLIA, L. C. **A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies**. Alfa. São Paulo: 2007, n. 51. p. 39-79.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991. VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

## O PROFESSOR 4.0 E AS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS: DEMOCRATIZAÇÃO DE ACESSO PARA QUEM?

MIRANDA, Gilmar dos Santos Sousa (UNIVÁS)<sup>3</sup>  
NOVAES, Daniel (Ufscar)<sup>4</sup>

### Introdução

O uso de aparelhos com novas tecnologias, como *tablets*, *smartphones*, computadores e *notebooks*, entre outros, tem incumbido à educação uma crise identitária. De um lado estão os adeptos ao mundo digital, de outro, aqueles que se assumem como tradicionais e preferem a lousa verde com giz branco e o caderno branco de linhas azuis com aquela caneta esferográfica de tubo transparente. Mas certo é, a virada cibernética e a quarta revolução industrial (4.0) modificaram os modos de relação no contexto educacional e fizeram emergir a necessidade de pensar criticamente em como acontece a implementação do mundo digital nos contextos educativos, para que ela não seja apenas uma substituição da escrita no caderno e da pesquisa em livros pela escrita no computador e pesquisas em *websites*.

Mariutti (2020, p. 8) comenta que a virada cibernética dos anos de 1980 teceu uma aliança entre o “capital e as novas tecnologias da informação e abriu uma nova frente de acumulação, pois permitiu a colonização da dimensão virtual da realidade, onde atualmente se situa a fronteira da rivalidade intercapitalista”. Tal colonização, no cenário educacional brasileiro aqui retratado, tem incumbido ao professor e à sua atividade docente o ser 4.0, que ganha notoriedade com o fechamento das escolas, no contexto da pandemia da Covid-19.

Para Leme, Isotani e Silva (2020), o quadro pandêmico modificou as relações pedagógicas em detrimento das novas tecnologias e impactou profundamente os modos de ensinar e aprender. Contudo, a obrigatoriedade do contexto virtual para os

---

<sup>3</sup> Pós-Doutorando no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação, Conhecimento e Sociedade da Universidade do Vale do Sapucaí (Univás-MG). E-mail: [gisasomi@gmail.com](mailto:gisasomi@gmail.com)

<sup>4</sup> Pós-Doutorando no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal de São Carlos (Ufscar). E-mail: [msdanielnovaes13@gmail.com](mailto:msdanielnovaes13@gmail.com)

professores e para os alunos pressupunha que esses atores escolares já estivessem acostumados com os recursos digitais e já tivessem acesso a eles, situação que inviabilizou investimento em subsídios necessários para que as aulas fluíssem. Por exemplo, se o professor não tem internet de qualidade e um computador, como ministrar sua aula? Se o aluno não tem acesso aos meios digitais, como ele participa da aula remota? E se faltou energia elétrica, o que fazer? Parece-nos que as medidas emergenciais desconsideraram as condições concretas de existência do povo brasileiro, que não são propícias para a adoção de um novo modelo educacional, pois há falta de aplicabilidade das políticas educacionais no país.

Mas essa deficiência não é o único aspecto a ser ressaltado. Com a intensificação das novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no campo educacional, como parte da quarta revolução industrial, no que concerne à atividade e à identidade profissional do professor o ato de ensinar e de aprender sofre profundas e ligeiras transformações, que, por vezes, são demasiadamente prescritivas. Tais mudanças envolvem o uso de metodologias ativas, atividades colaborativas e apropriação pelos atores escolares da cultura digital, entre outros aspectos. Esse movimento, que tem vislumbrado o protagonismo dos discentes no processo de aprendizagem, vem amparado por documentos oficiais brasileiros. Por exemplo, o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) preconizam criatividade, pensamento científico e criativo, repertório cultural, comunicação, cultura digital, trabalho e projeto de vida, argumentação, autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação e responsabilidade e cidadania como as competências que os alunos deverão desenvolver na educação básica.

Em razão do exposto, conduzimo-nos a partir da teoria histórico-cultural, cuja compreensão do conceito de instrumento técnico-semiótico viabiliza tessituras acerca da transformação dos modos como o homem age com a natureza e sobre ela. Com base nos fundamentos de Vigotski (1987), concebemos o ensino e o aprendizado como sistematizados e determinantes para o processo no qual o desenvolvimento psíquico acontece. Pautados nos pressupostos vigotskianos, compreendemos que a apropriação de conhecimento pelo sujeito está em consonância com sua interrelação

com o meio. Se as condições de existência presentes no meio se modificam, tal modificação afeta o modo como o sujeito, localizado temporalmente nesse meio, compreende a si e suas relações que ali acontecem.

Nessa seara, a temática das tecnologias digitais é uma novidade e precisa de aprofundamento teórico-conceitual, pois, como Miranda (2021) salienta, embora elas não estivessem presentes na época em que Vigotski escreveu suas obras, seus preceitos sobre os instrumentos técnico-semióticos se mostram atuais. Isso nos possibilita discorrer acerca da utilização das novas tecnologias como instrumentos mediadores e oportunos para a apropriação da cultura via aprendizagens escolares. Ainda, de acordo com Silva (2017), problematizar essa temática dentro do escopo teórico proposto é importante, já que vivemos na sociedade da informação e do conhecimento. Por esse motivo, entendemos a fundamentalidade de estabelecer os novos instrumentos tecnológicos digitais contemporâneos, tais como o computador e a internet, como recursos de mediação.

Com base na teoria histórico-cultural, Saviani (2001) outorga ao professor, como tarefa de mediação de sua atividade de trabalho, a sistematização e o ensino às novas gerações dos conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade. Para o autor, o efeito mediador da prática docente e dos instrumentos empregados pelo professor podem ser estendidos às novas tecnologias. A esse respeito, Freitas (2008) elucida que o computador e a internet podem ser apontados como instrumentos culturais participantes no processo de ensino e aprendizagem por oportunizarem a interação entre os indivíduos. A autora explica ainda que tais ferramentas podem ser entendidas de outro modo, como por exemplo, que são concebidas como instrumentos de materialização da racionalidade, da cultura e da organização de poder.

Em síntese, entendemos que os pressupostos teóricos que assumimos para delinear o presente tensionamento esclarecem que o processo de ensino e aprendizagem ocorre através da interação social e que o desenvolvimento do ser humano é feito da relação mediada com o outro, com os elementos culturais mediadores e com o meio. Dentre os principais elementos mediadores estão os instrumentos tecnológicos e os signos culturais. Para Freitas (2008),

os instrumentos podem propiciar uma ampliação das possibilidades de transformação da natureza, visto que, dos períodos remotos – quando os instrumentos eram elementares – até nosso cotidiano – com a tecnologia atual sofisticada – a própria mudança nas tecnologias modificou o cenário. Graças à ciência e ao seu avanço, o que nos primórdios se fazia com gravura e atrito de pedra hoje se realiza em *smartphones* e com acendedores dos mais variados tipos.

### **Os instrumentos tecnológicos e sua participação na educação: uma breve contextualização**

A era das novas tecnologias da informação e da comunicação que vivenciamos em nosso cotidiano extrapola o viés tecnológico e circunscreve novos comportamentos, relações, comunicação, conhecimentos, redes e símbolos, entre outros aspectos. O termo “rede” é definido por Castells (1999, p. 38) “como um conjunto de nós interconectados”, no qual a tecnologia é um conjunto de “nós” e a sociedade é tecnológica. Mas sem suas ferramentas a tecnologia não pode ser compreendida. Considerando esse conceito e esse olhar, “as relações técnicas de produção difundem-se por todo o conjunto de relações e estruturas sociais, penetrando no poder e na experiência e modificando-os. Dessa forma, os modos de desenvolvimento moderam toda a esfera de comportamento social, inclusive a comunicação simbólica” (CASTELLS, 1999, p. 54).

O que Castells (1999) faz é conceber as novas tecnologias como um fenômeno que se movimenta e engloba intensas, repentinas e inesperadas mudanças nos processos de produção e na criação de novos produtos e serviços. Tal fenômeno, ao afetar mundialmente os pontos e as posições de poder e riqueza, fica sob o comando de países com maior poder tecnológico. Essa, que é considerada uma revolução, desorganizou e enfraqueceu importantes estruturas e relações políticas, sociais e culturais, pois as pessoas passaram a sistematizar seus significados com base no que elas são ou acreditam ser, e não somente nas convenções. As novas ferramentas tecnológicas difundem-se por todo o conjunto de relações e estruturas sociais que transformam a comunicação simbólica. Ou seja, a ascensão das novas tecnologias faz parte da globalização e

consiste em uma estratégia de dominação das economias pelos países mais ricos e um processo de reestruturação capitalista.

No contexto educativo, Saviani (2001) ressalta que a sociedade capitalista atual e de viés liberal de educação universal estabelece uma generalização da escola de forma controversa. Enquanto a escola burguesa tem sua proposta pedagógica voltada à formação intelectual (burguesa), as escolas básicas, direcionadas para as massas, ficam restritas ao que é básico e a determinadas formações profissionais.

Ainda no contexto educacional, ressaltamos os objetivos da educação proferidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que alude ao desenvolvimento e à aplicação de “competências cidadãs fundamentais, como investigação crítica, tecnologia da informação, alfabetização midiática, pensamento crítico, tomada de decisão, resolução de problemas, construção da paz e responsabilidade pessoal e social” (Unesco, 2016, p. 16). No Brasil, o atual PNE (BRASIL, 2014, p. 16-17) estabelece estratégias sobre o uso das novas tecnologias na educação, como ferramentas para

incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais [...] e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas; 7.15) universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno (a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação; 7.20) prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica, criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a *internet*.

Como vemos, o texto frio do plano educacional preconiza o acesso, a qualidade, a universalização e a utilização pedagógica das tecnologias da informação, mas nos parece que no contexto brasileiro a aplicabilidade do plano, datado de 2014, não se faz presente, pois no cenário pandêmico enxergamos uma escola caótica e pobre em recursos tecnológicos. Em uma perspectiva de ação frente a essas adversidades, Gadotti (1994) elucida que é imperioso que as universidades estejam a serviço da cidadania a partir do que a contemporaneidade coloca à disposição, como por exemplo, as novas tecnologias. As novas tecnologias, consideradas como instrumentos educacionais, como assevera Belloni (2002), estão muito presentes e influentes em todas as esferas da vida social e cultural dos indivíduos. Porém, compete à escola uma atuação no sentido de “compensar as terríveis desigualdades sociais e regionais que o acesso desigual a estas máquinas está gerando” (BELLONI, 2002, p. 124).

As crescentes desigualdades e a falta de acesso que presenciamos no cotidiano escolar se configuram como modelos excludentes no uso dos instrumentos tecnológicos. Entretanto, as políticas educacionais parecem não dar o suporte necessário, tanto na formação com viés de letramento digital quanto na garantia de acesso às TDIC e a uma conexão de qualidade, ou seja, que funcione!

Por mais que a inovação educacional do professor 4.0, como argumentam Moura *et al.* (2020), deva incorporar conhecimentos teóricos e práticos e relacionar-se com as habilidades dos envolvidos no processo educativo de identificar e interpretar as necessidades dos alunos bem como de refletir sobre a capacidade de determinar quais práticas são atuais ou não, isso acontece pouco. Esse professor, que tem sua produção chamada de “produção inteligente” em detrimento da modernização e da automação do ambiente educativo, demanda da educação um novo profissional (4.0). Ou seja, na prática, prescreve-se a esse novo professor capacidade de proporcionar aos alunos um conteúdo para além do que consta no currículo escolar: o conhecimento digital e as competências da argumentação, empatia e cooperação, responsabilidade e cidadania, conforme descrito na BNCC (BRASIL, 2018).

As demasiadas prescrições ao professor e o novo modelo de trabalho têm ocasionado problemas aos atores escolares, que vão dos efeitos da exposição às telas à depressão pelo contínuo isolamento, especialmente com a pandemia da Covid-19 e suas sequelas. Quer dizer, o que poderia ser um modo de repensar a escola para acolher a todos revela a precarização da instituição, e a aplicabilidade sutil das políticas educacionais, se é que elas acontecem.

Na perspectiva de uma escola menos excludente, Casteller (2008) atribui às novas tecnologias educacionais o caráter de instrumento democratizador, cujas prerrogativas deveriam ser estendidas como função de igualdade e oportunidade, visto que a educação é o caminho principal para a busca de um mundo menos excludente. No que tange à educação, Freire (1983) preconiza que a comunicação deve ser um mecanismo de troca, diálogo e elaboração conjunta do conhecimento e, se amparada pelas novas tecnologias, seria possível concretizar a transformação de uma sociedade ouvinte e passiva em uma audiência ativa, com cidadãos produtores e difusores de informação. Dessa forma, leva-se em consideração o papel das novas tecnologias como possibilidade de ferramentas e potência para difusão de temas diversos de interesse público no debate social.

### **A internet caiu e a luz acabou. E agora, José?: democratização versus exclusão digital**

*E agora, José? A festa acabou,  
a luz apagou, o povo sumiu,  
a noite esfriou, e agora, José?  
(ANDRADE, 2002, p. 23)*

A epígrafe que citamos representa um fragmento do contexto educacional pandêmico, que nos mostrou o quão frágil os sistemas de ensino estão no que tange ao trabalho com uso das tecnologias digitais. Esse aspecto tensiona as políticas educacionais que preconizam o direito ao acesso, à permanência e ao êxito dos estudantes como requisitos mínimos para a existência de uma educação democrática, igualitária e com justiça social.

As tímidas políticas públicas e as ações afirmativas propostas ainda indicam insuficiência e ineficácia no processo de democratização. A realidade revela uma extensa fração da população excluída da denominada sociedade da informação. Uma pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGIBR) revelou que a utilização da rede por estudantes brasileiros ostenta uma grande desproporção consoante com a classe socioeconômica. Enquanto 98% das crianças e jovens de classes A e B possuem acesso à internet, nas classes D e E esse percentual cai para 66%. Além disso, 13% dos jovens das classes D e E também manifestaram não saber usar a rede mundial (CGIBR, 2017).

A pesquisa revelou ainda que o principal motivo para o não acesso à internet é a falta de disponibilidade de conexão no domicílio, evidenciada por 11% dos jovens. Um dos fatores apontado como razão disso foi o custo oneroso cobrado pelas operadoras, e a indisponibilidade do serviço em determinadas regiões – nos domicílios e escolas da periferia, por exemplo (CGIBR, 2017). Outro fator mostrado pela pesquisa é que grande parte das escolas públicas não conta com tecnologias inseridas em suas práticas pedagógicas, já que muitas delas não possuem equipamentos e laboratórios ou salas de aulas munidas de aparelhos tecnológicos adequados. Além disso, inexistente formação adequada aos professores para a utilização de equipamentos e recursos tecnológicos, o que indica que a inclusão digital caminha de forma desigual no ensino público brasileiro.

Por isso entendemos que não basta que as políticas educacionais conduzam o acesso à educação – em especial da população historicamente excluída –, com apenas programas de bolsas e vagas na rede pública. Um fator imprescindível a acrescentar é a permanência. O número de evasão é elevado, principalmente devido às desigualdades digitais e socioeconômicas. Para Boneti, Gisi e Filipak (2013, p. 525),

nem mesmo a gratuidade é critério suficiente para o preenchimento das vagas. Existem dificuldades de aprendizagem para a aprovação em processo seletivo nos cursos ofertados. Observam-se também dificuldades econômico-financeiras, altos índices de desistência ocasionados por diferentes causas, sendo uma dessas os

projetos pedagógicos, que não contemplam diversidades [...] socioculturais e estruturais.

Assim, não apenas a situação socioeconômica condiciona as dificuldades do jovem em permanecer na escola, mas também questões como o tipo da instituição, caracterização dos cursos, formação em escola com maior ou menor “prestígio” social ou turno – noturno, integral, diurno. Ristoff (2014, p. 742) ressalta que o “berço” social e a “situação econômica da família do estudante consiste[m] num fator determinante na trajetória do estudante e deve[m] estar na base das políticas públicas de inclusão dos grupos historicamente excluídos”. E, frente à situação socioeconômica da população menos favorecida, há uma evasão considerável de jovens que abandonam seus estudos por dificuldades de conciliá-los com o trabalho. Para Sguissardi (2015, p. 877),

a falta de igualdade de condições para o acesso e permanência [...] adquire o significado de uma verdadeira utopia. É necessário enfatizar que essa utópica igualdade de condições para o acesso à, e de permanência na, educação superior é, como nos demais níveis, condição básica da democratização desse nível de educação. Isto é, não se pode falar em processo de democratização sem que se verifique algum grau importante de igualdade de condições.

Mas como manter igualdade de condições se a EAD, que ganhou relevo a partir dos anos de 1990, apoia-se na internet e em outras novas tecnologias? Para Souza *et al.* (2014), isso destaca o papel dessa modalidade como oportunidade de democratização do ensino. Mill *et al.* (2008, p. 113) também consideram que a EAD é uma fonte alternativa, especialmente para as pessoas que residem em locais distantes dos centros mais desenvolvidos”. Não obstante, o Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005, p. 1), conceitua a EAD como “uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”.

Em consonância com essa ideia, o Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006 (BRASIL, 2006, p. 1), que criou a Universidade Aberta do Brasil, enfatiza como objetivo principal “ampliar o acesso à educação superior pública e reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País”. Porém, é fundamental ressaltar que o público que escolhe a EAD em geral é aquele mais carente, ou ainda que reside mais longe dos centros urbanos mais desenvolvidos. Além disso, usualmente, optam por cursos e formações menos sólidas e menos ambiciosas. Não obstante a isso, acabam contando com professores menos experientes, uma vez que a maioria dos profissionais mais qualificados acaba preferindo atuar em regiões tidas como bem localizadas.

Como bem avalia Nóvoa (2020), sobre os modelos educacionais que se fortaleceram na pandemia da Covid-19, é fundamental o reconhecimento dos esforços realizados pelos familiares para, minimamente, manter uma relação com a escola. Além disso, não se podem desconsiderar as estratégias de colaboração utilizadas pelos professores para traçar propostas pedagógicas que tocassem os alunos nesse período assombroso. Contudo, a educação não pode se pautar no padrão pandêmico e tomá-lo como medida permanente, com o uso demasiado de tendências pedagógicas que privilegiam o ensinar e o aprender à distância.

Em síntese, o autor indica que é preciso utilizar as experiências oriundas do período pandêmico para repensar o próprio currículo escolar com vistas a uma escola menos excludente e mais diversa, em uma perspectiva cooperativa.

### **Considerações finais**

Neste capítulo tensionamos a venda da ideia de democratização da educação a partir do uso das novas tecnologias. Com base nesse mote, buscamos uma aproximação entre o entendimento do que são os novos instrumentos tecnológicos digitais da contemporaneidade e a compreensão de instrumentos técnico-semióticos presentes na teoria histórico-cultural. Levando em conta esse escopo, compreendemos que os instrumentos são concebidos como recursos culturais, de mediação e caminho para a emancipação humana. Isso só é possível porque tais instrumentos

ultrapassam a dimensão física da escola e atingem a versão virtual (EAD), onde também ocorrem as mais múltiplas interações e contribuições culturais entre indivíduos. Nessa modalidade de educação também acontece o processo de ensino e aprendizagem compartilhado, sistematizado e mediado pelo outro, seja o outro instrumento ou sujeito da relação.

Contudo, acenamos para a efetivação e a propagação das tecnologias digitais, de forma que elas cheguem aos locais mais remotos, por mais que isso não seja o suficiente para garantir o direito a uma formação integral e integrada do estudante, visto que as novas tecnologias educacionais, bem como a EAD, descontextualizadas e desvinculadas de outros substanciais e complexos elementos, por si só não garantem a (re)democratização do ensino.

Ressaltamos ainda o importante papel do Estado na oferta e na garantia de permanência e na isonomia nas oportunidades, requisitos mínimos para a (re)democratização da educação de forma a propiciar a toda sociedade o que é básico e primordial para a sua integração educacional, cultural e social. Ao levarmos em consideração a extensão territorial e a imensa diversidade social e cultural do país, percebemos que não podemos deixar de vislumbrar a grande importância das novas tecnologias como possibilidades no processo de (re)democratização da educação. Mas sempre abordando as questões aqui tensionadas sob um olhar crítico e reflexivo com vistas à construção coletiva do conhecimento.

Por fim, entendemos até este momento que não é possível falar em (re)democratização da educação enquanto as políticas públicas não estiverem alinhadas com as demandas sociais e com os lugares nos quais se produz e se sistematiza o conhecimento. Além disso, acenamos para um repensar do que se chama de eficácia e dimensões de qualidade, pois o que nos parece é que há uma pobreza no que diz respeito às especificidades dos estudantes e à garantia de igualdade no acesso, na permanência, na interação e no êxito nos processos de ensino e aprendizagem.

## Referências

- ANDRADE, Carlos Drummond de. José. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.
- BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, p. 117-142, abr. 2002.
- BONETI, Lindomar Wessler; GISI, Maria Lourdes; FILIPAK, Sirley Terezinha. Do direito à educação superior ao desafio do acesso para todos. **Revista Diálogo Educacional** – PUCPR, Paraná, v. 13, p. 517-536, 2013. Impresso.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 8o da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 2005. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm) Acesso em 27 out. 2022.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília: Presidência da República, 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm) Acesso em: 27 out. 2022.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm) Acesso em: 27 out. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- CASTELLER, Luiz Donato. **A centralidade de “Experiência” na concepção educacional de John Dewey**: análise de apropriações no pensamento pedagógico brasileiro. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2008. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_ac tion=&co\\_obra=163780](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_ac tion=&co_obra=163780) <https://sil0.tips/download/a-centralidade-de-experiencia-na-concepcao-educacional-de-john-dewey-analise-de-a> Acesso em: 27 out. 2021.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGIBR). **TIC Domicílios** – Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros – 2016. São Paulo: CGIBR, 2017. Disponível em: [http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC\\_DOM\\_2016\\_LivroEletronico.pdf](http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_DOM_2016_LivroEletronico.pdf) Acesso em: 16 maio 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Computador/internet como instrumentos de aprendizagem: uma reflexão a partir da abordagem psicológica histórico-cultural. In: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 2., 2008, Universidade Federal de Pernambuco. **Anais eletrônicos** [...]. Recife: Anais Eletrônicos, 2008. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/2010/Pedagogia/acomputador\\_historico\\_social.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/acomputador_historico_social.pdf) Acesso em: 6 set. 2022.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do Projeto Pedagógico. Ministério da Educação. **Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos**. Brasília. 1994.

LEME, Miguel Augusto; ISOTANI, Seiji; SILVA, Laíza Ribeiro. Professor 4.0 e a formação docente no século XXI: novas habilidades pós pandemia e o uso de mídias educacionais no ensino híbrido em escolas públicas. **Anais dos Trabalhos de Conclusão de Curso**. Pós-Graduação em Computação Aplicada à Educação Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação. Universidade de São Paulo, 2020. Disponível em: [https://especializacao.icmc.usp.br/documentos/tcc/miguel\\_leme.pdf](https://especializacao.icmc.usp.br/documentos/tcc/miguel_leme.pdf) Acesso em: 24 out. 2022.

MARIUTTI, Eduardo Barros. A “virada cibernética”: capitalismo, informação e direitos de propriedade. **Texto para Discussão** – Unicamp/IE, Campinas, n. 390, ago. 2020. Disponível em: <https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/TD/TD390.pdf> Acesso em: 24 out. 2022.

MILL, Daniel; ABREU-E-LIMA, Denise; LIMA, Valéria Sperduti; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: o tutor e sua importância nesse processo. **Cadernos da Pedagogia** – Ufscar, São Carlos, v. 2, p. 112-127, 2008. *Online*. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/321808320\\_O\\_desafio\\_de\\_uma\\_interacao\\_de\\_qualidade\\_na\\_educacao\\_a\\_distancia\\_o\\_tutor\\_e\\_sua\\_importancia\\_ nesse\\_processo](https://www.researchgate.net/publication/321808320_O_desafio_de_uma_interacao_de_qualidade_na_educacao_a_distancia_o_tutor_e_sua_importancia_ nesse_processo) Acesso em: 27 out. 2022.

MIRANDA, Gilmar dos Santos Sousa. Educação, tecnologia e mediação: contribuições da perspectiva histórico-cultural para a sociedade da informação e do conhecimento. In: *Relações de ensino e trabalho docente: uma história em construção*. Paco Editorial: Paco Editorial, 2021, v. 1, p. 340-360.

MOURA, Wadrian Araújo; TARGINO, Vasti Nascimento; SILVA, Andrya Letícia Araújo; DENTES, Fabricio da Silva; PEDROZO, Eduardo Bruno Lima. Maker 4.0 – o impacto da educação 4.0 no modo de aprender dos alunos do ensino médio. **Rev. Ens. Saúd. Biote.** – RESBAM, Coari, v. 2, n. esp. I FINTER, p. 24-

32, out. 2020. Disponível em: <http://periodicos.ufam.edu.br/resbam> Acesso em: 20 mar. 2022.

NÓVOA, António. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. **Revista Com Censo**, Brasília, v. 7, n. 3, ed. 22, p. 8-12. ago. 2020. Disponível em: <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905/551> Acesso em 27 out. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem**. Brasília: UNESCO, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244826.locale=en> . Acesso em: 16 set. 2022.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 3, 2014. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/2058> Acesso em: 24 out. 2022.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2001.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out-dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mXnfvfHV57q5gHBRkDSLrGXr/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 24 out. 2022.

SILVA, Josemar Farias da. Um olhar da psicologia sobre o Prouca no contexto de intensificação das TDIC nas políticas educacionais. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas. v. 16, n. 69, p. 353-353, 2017.

SOUZA, Flávia Faissal de; DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; SCIAN, Roberta; HULSHOLF, Cristina. Políticas e práticas de educação inclusiva: condições e contradições no cotidiano de uma escola de ensino fundamental. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, p. 1-19, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898090> Acesso em: 24 out. 2022.

VIGOTSKI, Lev. Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

## PERÍODO DO ESTADO NOVO: TORTURAS, GRILAGEM E OUTRAS DENÚNCIAS SOCIAIS NO ROMANCE DE BERNARDO ÉLIS: “A TERRA E AS CARABINAS”

COSTA, Ginegleyson Amorim da (PPGE-PUC-GO)<sup>5</sup>

### Introdução

Nesta obra literária, *A terra e as carabinas*, o autor opta por narrar e não somente descrever, participar e não apenas observar. Esse romance elaborado em aspecto de novela, com suas cenas muito bem definidas, possui dezesseis capítulos. Foi publicado nos folhetins de “O Estado de Goiás” e “Goiânia” entre 1951-1953 (ALMEIDA, 1970, p.224). Depois, reeditado em *Obra Reunida de Élis* em 1987 – Coleção *Alma de Goiás* e novamente em 2005 pela editora R&F patrocinadora ACBEPC.<sup>6</sup>

O contexto histórico e social da obra remete às décadas de 1940-1950, em que o cenário político-social brasileiro passava por muitas transformações, principalmente no Brasil Central, onde prevalecia o poder dos coronéis, a região era abandonada pelo governo prevalecente e isolada dos grandes centros urbanos.

Os personagens estão inseridos em um local longe da civilização, dos acontecimentos do mundo cosmopolita, no ermo onde estão retraídos, sozinhos, configurando um povo sofrido e esquecido. O autor suscitou como ponto principal as relações

---

<sup>5</sup>- Doutorando em Educação pelo PPGE – PUC Goiás, mestre em história pela PUC – Goiás (2013), especialista em formação de professores história cultural (2010) e docência universitária (2007), graduado em Pedagogia (2014) e História (2007). Atualmente é professor na rede municipal de ensino (SME) em Araguaína - TO. Tem experiência na área de Educação, Pesquisas em: Educação, Sociedade e Cultura. Membro do grupo de pesquisa: Juventude e Educação (PPGE-PUC-GO).

<sup>6</sup>- Associação Cultural Bernardo Élis dos Povos do Cerrado, antiga casa de Bernardo Élis, transformada em museu em homenagem ao escritor, localizada no Jardim América, rua: C-237 Qd.540 nº189, está responsável por cuidar, manter e disponibilizar ao público o que restou em Goiás de seu acervo pessoal, bem como troféus e prêmios que conquistou ao longo de sua vida literária, em 2020 essa associação tornou-se o Instituto Cultural e Educacional Bernardo Élis Para os Povos do Cerrado (ICEBE).

sociais de produção no campo, no estado de Goiás, tendo como protagonista em sua obra: Totinha, camponês, explorado por aquele que detinha o poder, o coronel Jeromoão.

### **Primeiro momento: a fazenda retiro**

O personagem principal desse enredo chama-se Totinha. Ele é negro, analfabeto, lavrador, casado com Bila e mesmo tendo filhos, morava no paiol com a família na Fazenda Retiro de Jeromoão. Chamavam-no de camarada, andava descalço no curral, e esse regime de camaradagem representava a produção nas terras de um proprietário em troca de uma parcela da produção total. Nessa relação de trabalho, o camarada, fica impedido de sair do trabalho e abandonar a fazenda, pois já devia dinheiro ao patrão, que trata de endividar o camarada lentamente, passando a utilizar o trabalhador sem que tenha que pagar pelo seu trabalho. Acabava tornando-se um escravo devido à dívida que não conseguia pagar:

Devido a essa labuta, no Retiro quase não parava camaradas, empreiteiro, arrendatário ou trabalhador em geral. Permanecia ali um Damas, um Cassimiro, um Pertenço e um Totinha por que não podia mesmo sair. Totinha, por exemplo, devia a Jeromoão duzentos mil réis. Não conseguia pagar nunca essa quantia que agora já subia a quase trezentos com os juros e adiantamentos. Fazia dois anos que estava ali sem ver um níquel sequer, só trabalhando para pagar os gastos, e cada vez a conta subindo. Bem que tentou fugir, certa vez. Mas Jeromoão deu parte à polícia, dois soldados o trouxeram de volta para o Retiro, como um negro fujão (ÉLIS, 1987 v. II, p.5).

Essa prática foi comum em Goiás e no Brasil, nos lugares onde os trabalhadores prestavam serviços no campo. O censo agrícola do IBGE de 1940 demonstra o grau de dependência da população em relação aos grandes donos de terra:

[...] 66,95% da população ativa ocupada na agricultura, pecuária e silvicultura pertencente às categorias dos empregados e parceiros (não proprietários); somando-se os pequenos proprietários (até 50 ha), cuja situação em muitos lugares é de todo precário, aquela

percentagem sobe a 90,12%.[...] não será difícil, diante de dados tão impressionantes e referentes à população ativa, avaliar a situação de dependência da gente que trabalha no campo, já que, em termos de generalização, pouca diferença existe entre a miséria do proletário rural e a do parceiro e do pequeno proprietário. Não há, pois, que estranhar os votos de cabresto (FIGUEIREDO, 2004 p.195).

Um personagem que passa pela conscientização, como Totinha, e reflete junto com o protagonista sobre aquela situação é sua esposa Bila. Quando ela morava na fazenda, “não tomava banho, cabelos cheios de piolhos, os filhos viviam em situação miserável, reclamava que aquela situação era “mais pio que o inferno”. Totinha a enganava dizendo: “Aminhã, Aminhã!, sempre a ludibriava”(ÉLIS, 1987 v. II, p.8). Todas essas condições eram evidentes e reais nas décadas de 40-50, principalmente nos municípios interioranos. Conforme relato de Figueiredo:

Se ainda não temos numerosas classes médias nas cidades do interior, muito menos no campo, onde os proprietários ou posseiros de ínfimas glebas, os colonos ou parceiros e mesmo pequenos sitiantes estão pouco acima do trabalhador assalariado, pois eles próprios frequentemente trabalham sob salário. Ali o binômio ainda é geralmente representado pelo senhor da terra e seus dependentes. **Completamente analfabeto**, ou quase, **sem assistência médica**, não lendo jornais, nem revistas, nas quais se limita, a ver as figuras, o trabalhador rural, a não ser em casos esporádicos, **tem o patrão na conta de benfeitor** (FIGUEIREDO, 2004 p.194). Grifonosso.

Agora chegamos ao dono da Fazenda Retiro: “Jeromoão, era forte, disposto, usava chapéu na cabeça, roupa grossa de algodão, precata de couro cru, facão a cinta, tendo sete filhos, acordava de madrugada e forçava todos a trabalhar” (ÉLIS, 1987 v. II, p.4-5). Isso ocorria no curral e no engenho, explorando todos desde os filhos e principalmente os arrendatários, podendo com certeza ser considerado um “coronel”.

Menciona o romance apenas alguns nomes dos filhos de Jeromoão: “Bento cuidava do engenho na parte da fabricação do

melado, para produção da rapadura, Rute grandalhona, fala grossa, organizava os bois para moer a cana-de-açúcar no engenho” (ÉLIS, 1987 v. II, p.7-9). Os bois usados no engenho possuíam nomes: “Chitado e Cheiroso, eram mal tratados e recebiam ferroadas para trabalharem mais rápido”(ÉLIS, 1987 v. II, p.10).

Nesse momento, o autor esclarece como estava a condição econômica do Estado de Goiás nas primeiras décadas do século XX, confirmando os historiadores:

As três primeiras décadas do século XX não modificaram substancialmente a situação a que Goiás regredira em consequência da decadência da mineração no fim do século XVIII. Continuava sendo um **estado isolado, pouco povoado, quase integralmente rural**, com uma **economia de subsistência** (PALACÍN; AUGUSTA, 1994 p.89). Grifo nosso.

A economia assentava-se, basicamente, na pecuária – qualitativamente inferior – com **métodos bastante primitivos**. A **agricultura** se desenvolveu apenas até o **nível de subsistência**, não apresentando participação na receita do estado (CAVALCANTE, 1999, p.82). Grifo nosso.

Totinha estava “cansado devido ao excesso de trabalho (no engenho e curral), os bois aceleraram e ele não conseguiu acompanhar seu ritmo sua mão é triturada até os punhos no engenho” (ÉLIS, 1987 v. II, p.11).

Os lavradores eram muito explorados conforme sua fala: “Trabalhamos desde que a estrela desaparece do céu, até que ele surja de novo no céu. E não temos comida, não temos casa, não temos saúde, nem aprendemos a ler! ” (ÉLIS, 1987 v. II, p.57). A historiadora Janaina Amado, em suas pesquisas, mostrou que essa era a condição de muitos lavradores:

Se o lavrador não tem a terra, minha amiga, pode esperar: ele vai viver a vida inteira [...] naquela pobreza, a vida inteira [...] sofrendo. Quem não tem terra, é como quem não tem mãe: fica jogado no mundo. Nós não conseguia livrar dos patrão, dos fazendeiro, da miséria [...] (AMADO, s/d, p. 14,22-23).

Visto que Dr. Macioso intimou a Jeromão, este cortou imediatamente os gastos com Totinha e na Casa de Saúde o médico recusa fazer seu tratamento. O que se visa no sistema capitalista é o dinheiro, que descriminaliza cruelmente as pessoas, o que fica claro em sua declaração:

Você tem dinheiro para custear a continuação do tratamento?  
Totinha: Quer dizer que o dinheiro assim limpo, doutor, eu não tenho. Mas o doutor Macioso, isto é, o doutor Agostinho vai cobrar de Jeromão dez contos de réis pelo desastre e [...] O médico interrompeu: Não serve não. Não serve. Eu trabalho é para ganhar dinheiro [...] Virou as costas, a enfermeira chamou o novo cliente (ÉLIS, 1987 v. II, p.22).

Observamos neste momento como é malévolos o sistema capitalista, onde as pessoas são tratadas como mercadorias, o mais importante é o ter e não o ser, as pessoas são valorizadas por sua condição social e não por seu caráter. O escritor faz uma dura crítica ao sistema capitalista, no qual, conforme o economista Dowbor: “O modo de produção capitalista caracteriza-se justamente pela profunda injustiça na repartição dos sacrifícios de criação do capital, e dos benefícios da sua aplicação” (DOWBOR, 1985 p.90).

Outra surpresa teve o protagonista quando retornou a casa do seu parente: Damas trouxera sua esposa Bila e os filhos. Foram expulsos por Jeromão. Veva ficara horrorizada, toleraria até o outro dia. Então Damas e Totinha procuram o Dr. Macioso para ajudá-los com algum dinheiro. Novamente ele os engana, escrevendo algo em um papel, colocando no envelope e entregando a Totinha.

A situação aproxima-se do modo como, conforme FIGUEIREDO, as Santas Casas de Misericórdia funcionavam. Ali os excluídos recorriam para tratamento de saúde, mas eram maltratados nesses estabelecimentos, chegavam em péssimo estado de saúde. Isso ocorreu no início do século XX década de 1950 e continua no século XXI, foi relatado:

Com exceção de um reduzidíssimo número de técnicos o restante era constituído de carvoeiros, alimentadores de fornalhas, fazendo serviços quase suicidas pelas bronquites, pneumonias, reumatismos, que iam contraindo [...] **quando chegavam eram para formar filas nas clínicas gratuitas da Santa Casa de Misericórdia, como indigentes.** Todos, ou quase todos, **analfabetos, supersticiosos, tímidos, humilhados por palavras e insultos depreciativos.** Ignorância total (FIGUEIREDO, 2004 p.355-356 - grifos nosso).

O texto acima reafirma a situação dos pobres nas cidades, onde viviam quase como escravos, totalmente explorados. Muitos passavam fome. A família de Manezinho estava nessa situação, também não conseguiam tratamento na Santa Casa, e não eram tratados com dignidade.

Por não conseguir ajuda financeira do Dr. Macioso, o protagonista fez acordo com Damas para vender sua égua (o meio de transporte utilizado por eles). Combina de pagá-lo assim que recebesse indenização. Vendem e dividem o dinheiro. Totinha comprou latas velhas, panelas de barro, sacos de cimento vazios e paus, para fazer um puxado na casa de Manezinho para abrigar a família.

Após procurar emprego por muito tempo, conseguiu alguns remédios de um funcionário da Santa Casa para vender, e quando não vendia procurava emprego. Não conseguia devido à burocracia, e a sua atual condição de deficiente. Toda a família passava fome, viviam em condições sub-humanas.

Sempre procurava Dr. Macioso, que o enganava com sua conversa macia, o ludibriava, e nunca ajudava:

Como rotineiramente colocava um cigarro em sua boca, falando muitas mentiras, por fim o incentiva a pedir esmolas, Totinha ficou chateado no momento, mas com tanta argumentação do Dr. Macioso, faria, mas no último caso (ÉLIS, 1987 v. II, p.27-28).

## Corrupção no Judiciário e o Verdadeiro Doutor Macioso

Então neste momento o autor relata por meio de Totinha que os roceiros desconfiavam da “justiça, pois Juízes, Promotores, e até as pessoas que faziam as leis eram da confiança dos ricos, e estavam pagos para defender os ricos e oprimir os pobres. Por isso, eles não obteriam justiça” (ÉLIS, 1987 v. II, p.44). O interessante que o historiador José de Souza Martins, analisando os conflitos no Brasil pela posse da terra fez o seguinte comentário sobre Goiás, particularmente sobre a região norte do estado:

Em Trombas, se **os grileiros**, e entre eles também **autoridades, inclusivemembros do judiciário, atuavam no terreno da ilegalidade**, também os posseiros estavam privados de instrumentos legais de propriedade. Portanto, sua luta não se desdobrava no interior das instituições, da lei e da ordem. Eles pleiteavam, implicitamente, uma ampliação da concepção de direito à terra, de modo que seus direitos fossem reconhecidos (MARTINS, 1999, p. 65). Grifo nosso.

Percebemos que os “roceiros eram perseguidos pelos fazendeiros, onde tomavam a safra inteirinha para pagamento de uma dívida de mentira, deixando o trabalhador na miséria, outro colocava seus bois de carro dentro do seu canavial” (ÉLIS, 1987 v. II, p.44). Migraram muitas famílias para o Norte de Goiás, com o passar do tempo, houve uma disputa pelas terras que foram ocupadas por lavradores, devido à valorização, provocada pela construção da BR-14, conhecida como Belém – Brasília. Queriam tomar a terra deles de forma ilícita.

Sobre a região no norte de Goiás, hoje os municípios de Trombas e Formoso, naquele momento dois povoados do município de Amaro Leite, o historiador Maia explica como chegaram os lavradores aquela região:

Esta propaganda, realizada através do rádio, atraiu para região toda sorte de camponeses, esperando conseguir um sonhado pedaço de terra, livre da intermediação dos latifundiários e com todas as condições de produção. Ao chegarem à região, os camponeses se depararam com uma realidade completamente diferenciada, na

qual as oportunidades de acesso à terra eram bastante restritas. Neste momento, alguns foram orientados a se dirigirem para o Norte do Estado, onde havia a possibilidade da posse de terras devolutas. No movimento do deslocamento, encontraram uma grande quantidade de —terras livres, que já contavam com a ocupação de alguns posseiros. A chegada deste novo grupo provocou uma movimentação populacional e uma valorização das terras (MAIA, 2008, p.11).

Essa situação piorava para os lavradores, pois do lado dos fazendeiros, estava o poder público, como o judiciário e a polícia, e um aparato de advogados peritos na grilagem de terras. Totinha continua:

O jornal noticiou que o doutor Agostinho dos Anjos, vulgo Macioso, estava perseguindo pequenos proprietários de sítios vizinhos da fazenda N. S. Perpétuo Socorro, a fim de obrigá-los a deixar as terras que ocupavam. Por esta forma pretendia o Macioso ficar com as terras dos sitiantes. Posta à venda (o jornal), a polícia passou a prender a edição, ameaçando prender quem tentasse distribuir o jornal. Imediatamente vários homens se apresentaram à redação oferecendo-se para distribuir o jornal. Sabiam que seriam presos, mas o que importava era denunciar o crime, mostrar a injustiça, defender o direito dos pequenos sitiantes (ÉLIS, 1987 v. II, p.44,45).

Agora neste episódio o escritor e advogado Élis, conhecedor das leis, mostra a verdadeira face do Dr. Macioso. “Grileiro”<sup>7</sup>, embora não mencione o termo grilagem dentro do livro, fica evidente na forma em que a personagem expulsa os pequenos proprietários, querendo aumentar sua propriedade. Em duas apresentações de futuro lançamento do livro *A terra e as carabinas*, que não ocorreu, houve os comentários:

---

<sup>7</sup>- A novela *Pantanal* escrita por Benedito Ruy Barbosa e exibida na Rede Manchete em 1990, depois com um remake da telenovela em 2022, também aborda essa questão da grilagem com personagem de nome: Tenório que é o vilão, personagem interpretado por Murilo Benício, os escritores das novelas, abordam questões reais, através de seus personagens, realmente vividas por muitos brasileiros.

Também a luta heroica dos posseiros, acuados pela **ganância dos grileiros** que a rápida valorização das terras do planalto de repente sobressalta e aguçá, impondo ao autor o tema e ambiente em que sua imaginação parece comprazer-se, resulta nesse meio tempo em tumultuosa novela que em título: A Terra e as Carabinas, se esboça e começa a circular, em capítulos soltos, num semanário político da província (ÉLIS, 1965 p.1). O público teve-o em capítulos, no rodapé do jornal —O Estado de Goiás, logo, refundido, será lançado pela Editora Olympio.

Seu conteúdo é vazado na luta heróica dos posseiros antigos, que a **ganância dos grileiros** pôs em recuo desoladamente, abandonavam o que lhes pertencia em fuga forçada e dolorosa. E a marca do suor e do sacrifício, através dos quais conseguiram o que lhes pertencia por direito, vai colorindo de amargura o roteiro dessa outra obra que traz, também, como as outras, a marca do sucesso (ALMEIDA, 1970 p. 46-47). Grifo nosso.

Élis não conseguiu publicar sua obra em forma de livro naquele momento, apenas em 1987, em obra reunida. Mal sabia ele que o “grileiro”, que explorou aquela região do norte de Goiás, seria considerado o maior grileiro da história do Brasil recente. Poucos sabem quemfoi o personagem goiano responsável por uma das maiores redes de grilagem de terras devolutas no Brasil. Ele nasceu em Ipameri, foi registrado como João Inácio. Descreve SAMPAIO:

Paralelamente à função de serventuário desse cartório, passou a exercer outra atividade muito mais lucrativa: a de grileiro. De início grilou terras em Porangatu e depois aumentou seu raio de ação, atuando em todo o país. Com o húngaro naturalizado brasileiro Arpad Szuecs, o americano Stanley Amos Seling e Sebastião Peixoto da Silveira, compôs uma sociedade para grilagem de terras, especialmente no norte de Goiás. Prosperou rápido o negócio e passou a contar com a colaboração de profissionais: agrimensores, para alterar limite de terras, o engenheiro Getúlio de Siqueira, que fabricava mapas, e advogados, para orientação nas falcatruas. Depois de griladas, eram as terras divididas em lotes de 500 a 200 acres, que eram então vendidos até nos Estados Unidos. (22.345 hectares ou 8.938 hectares). —De grileiro provinciano, João Inácio deu um enorme salto, passando a ocupar

as páginas dos jornais, mesmo de outros países (Jornal Folha de São Paulo, 28/01/1968) (SAMPAIO, 2003 p.58-59).

Esse acontecimento foi tão grave que se instaurou uma CPI<sup>10</sup>, para apurar o que estava ocorrendo:

A atuação sempre crescente do grupo acabou por repercutir na Câmara dos Deputados, onde se instaurou uma Comissão Parlamentar de Inquérito – CPI, para apurar as denúncias. Com o andamento das investigações, constatou-se que a venda de terras brasileiras para estrangeiros correspondia a um quinto do território nacional, com aproximadamente de 160 bilhões de metros quadrados. Descobriu-se também que - O pico da Neblina – quase foi negociado e chegou a ser objeto de apropriação pelo grileiro João Inácio [...] Constatou-se também que os maiores proprietários estrangeiros de terras no Brasil são: Lancashire inc com 978 mil hectares; Daniel Jerris com 427 mil hectares; James Pryan 232 mil hectares; Pert Cornelius com 205 mil hectares e Toishiro Miamoto com aproximadamente 139 mil hectares [...] Na verdade, em todas essas negociações figuravam os nomes de Inácio, Stanley Amos Selling e de Arpad Suecs (Jornal Folha de São Paulo, 28/01/1968) (SAMPAIO, 2003 p.59-62).

A grilagem, conforme, essas fontes tornou-se um problema internacional. Os grandes trustes e cartéis procuram outras fontes de recursos nos países subdesenvolvidos para explorarem cada vez mais, isso ocorreu e continua acontecendo em todo o mundo, principalmente no continente africano. Voltando ao episódio em que Totinha está na cidade, morando com a família de Carijó e trabalhando no jornal comunista (mantido pelo PCB) o narrador continua:

Damas e o vendeiro procuram Totinha para receber adívda, não tendo dinheiro passa uma declaração para receber do Dr. Macioso, até receber a indenização, vão a Dr. Macioso ele os engana e afirma que Totinha não possuía nenhum direito pois de propósito colocou braço em engenho para receber indenização, se quisessem poderiam deixar declaração tentaria receber dele, pede para registrarem queixa na polícia [...] sendo preso o protagonista em sua casa pela polícia e levado a delegacia passando por severas

torturas psicológicas e físicas: pescoções pontapés, quando Damas o encontra não concorda com a ação da polícia de o torturarem, o capitão pede ao soldado para tirar Damas imediatamente da cidade, enquanto Totinha continua no xadrez, levam ele para interrogatório, o capitão Siqueira queria força-lo a assinar papel incriminando Carijó de criminoso perigoso, que a oficina do jornal era um depósito de armas e munições e que Carijó, Jacinta, Belísário e Benedita planejavam matar as autoridades para saquear as casas comerciais, negou a assinar **falsas acusações**, dez soldados armados apoiavam a tortura (ÉLIS, 1987 v. II, p.78-80).

Lembremos que no período da escrita dessa obra os brasileiros estavam sob o governo do presidente General Eurico Gaspar Dutra que foi uma extensão do governo de Getúlio Vargas na questão política e administrativa. Ocorreram “prisões arbitrárias, torturas, banimentos e abusos de poder dos escalões subordinados. A pressão policial foi total, a liberdade de pensamento e de reunião foi abolida e as lideranças populares mais expressivas acabaram eliminadas” (GALDINO, 1986 p. 02). Um dos que foi “severamente perseguido durante esse período, sendo deputado do PCB e depois cassado em 1947 [...], preso por um ano e meio por falsas acusações, Gregório Bezerra, torturado também após o golpe de 1964” (CALADO, 2006 p. 72-74), o autor continua narrando a tortura por que passava Totinha:

Após negar assinar o levam para cela usam outras formas de tortura: deixam com fome, **usam palmatória**, algemam pés e mãos, vendam os olhos, tampão na boca, o espancam tanto que perde a consciência, depois o colocam no carro com os olhos vendados, com o carro em movimento saem da cidade, começam seus torturadores a conversar a forma que o mataria, falam de um **ciganinho que o mataram com mais de 20 tiros**, Totinha conheceu um camarada cujo corpo havia sido queimado com ponta de cigarro, tentou fugir mas lhes dão vários pontapés. Vinha-lhe à lembrança as passagens da vida de Luiz Carlos Prestes, de Júlio Fuchik, de **Olga Benário Prestes**, trechos que ouvira ler em várias reuniões. Somos milhões no Brasil, no mundo. O espancam novamente tiram do carro e o prende em poste com vendas nos olhos, ameaçam que se voltasse a cidade morreria, consegue se libertar, fazia dias que não se alimentava, que não dormia em cama, que não tomava banho, encontrou um rego

de água, lava o rosto e entra em uma fazenda (ÉLIS, 1987 V.II, p.77 – 81). Grifo nosso.

A sobrevivente dessas perseguições narrou à história de seus pais Luiz Carlos Prestes e Olga Benário durante o período do Estado Novo governo de Getúlio Vargas, em seu livro “A Era dos Extremos”, o historiador Eric Hobsbawm comentou sobre Olga Benário e Luís Carlos Prestes:

Olga Benário, filha de um próspero advogado de Munique [...]. Ela iria ver-se organizando a Revolução no hemisfério ocidental, ligada e afinal casada com Luís Carlos Prestes líder da longa marcha insurrecional pelos sertões brasileiros, que havia convencido Moscou a apoiar o levante no Brasil em 1935. O levante fracassou e Olga foi entregue pelo governo brasileiro à Alemanha de Hitler, onde acabou num campo de concentração [...]. Depois que tenentes rebeldes brasileiros como Luís Carlos Prestes passaram dos caminhos do sertão para o comunismo em fins das décadas de 1930, nenhum grupo esquerdista importante escolheu o caminho da guerrilha em outra parte [...](HOBSBAWM, 1994 p.79,85).

Não esquecemos a forma como o protagonista foi torturado. Deixaram-no com fome, “usaram palmatória, algemaram os pés e mãos, vendaram os olhos, tamparam a boca, o espancaram tanto que perdeu a consciência, foram utilizados esses métodos pelos militares após o Golpe de 1964, com mais requintes de crueldade” (BARRETO, 2010 p.64-71).

Comentando sobre tipos de tortura usados durante a ditadura civil-militar, Aluizio afirmou:

A Palmatória era como uma raquete de madeira, bem pesada. Geralmente, este instrumento era utilizado em conjunto com outras formas de tortura, com o objetivo de aumentar o sofrimento do acusado. Com a palmatória, as vítimas eram agredidas em várias partes do corpo, principalmente em seus órgãos genitais [...]. De certa forma, falar de Tortura Psicológica é redundância, considerando que todo o tipo de tortura deixa marcas emocionais que pode durar a vida inteira. Porém, havia formas de tortura que tinham o objetivo específico de provocar o medo, como ameaças e

perseguições que geravam duplo efeito: fazer a vítima calar ou delatar conhecidos (PALMAR, 2012, p.6,9)

O nosso protagonista foi abandonado próximo à “Fazenda N. S. Perpétuo Socorro. Balbino com seu rosto morto, sendo o gerente, o dono Dr. Macioso critica os comunistas e tenta enganá-lo. Totinha volta a morar no paiol, lhe dão uma roça para cuidar, sua família é trazida da cidade” (ÉLIS, 1987 V.II, p. 84-85). A situação dos que moram ali condiz com o nome Perpétuo Socorro, pois vivem em condições desumanas. Dr. Macioso tenta novamente ludibriá-lo com falsos raciocínios, que “poderia ficar rico e crítica os comunistas que comiam criança viva. Totinha compreende e observa que as pessoas eram severamente escravizadas neste sistema capitalista, não queria ficar rico explorando outros, compreende que está inserido em um sistema” (ÉLIS, 1987 V.II, p. 85-88).

### **Considerações finais**

Essa obra é tão rica em detalhes de sua época início dos anos 50, chegamos a algumas reflexões importantes. A literatura pode tranquilamente ser usada como fonte histórica, mas lembremo-nos de que não foi elaborada para esse fim. O historiador pode usá-la para compreensão melhor de um momento histórico, realizando uma intersecção dela com fontes confiáveis, “[...] ao trabalhar com a Literatura como fonte, o historiador se depara, forçosamente, com a necessidade de pensar o estatuto do texto e realizar cruzamentos entre os dois discursos, em suas aproximações e distanciamentos” (PESAVENTO, 2005 p.84). Bernardo Élis, único goiano que pertenceu à Academia Brasileira de Letras, foi um escritor que relatou o pertencimento de seus personagens o local distante, o “ermo”, que não possuía apoio das autoridades. Essa era a realidade da região central do Brasil naquele tempo. Suas primeiras obras, pertencem à linha do Realismo Socialista, pois era militante do PCB e fazia engajamento de sua literatura com objetivos claramente ideológicos.

Nesta obra o autor realizou a representação de nossa sociedade por meio dos personagens, mostrou a condição econômica do Estado de Goiás e Brasil, que se mostrava bastante atrasada pela existência do coronelismo, de hospitais em péssimo estado de funcionamento. Os governantes eram omissos, em suma descreveu denúncias sociais em seus livros.

O grileiro da ficção existiu em Goiás, sendo considerado pela CPI como o maior do Brasil. Apesar disso, o judiciário era corrompido pela influência dos grandes fazendeiros, comerciantes e governantes. Eles gananciosamente tomavam as terras dos lavradores, devido à valorização das terras que possuíam, um claro direito de posse pelo tempo de permanência, que, gananciosamente, tomavam as terras que os lavradores possuíam por um claro direito de posse pelo tempo de permanência, quando constataavam a valorização que estas terras haviam alcançado.

Essa literatura engajada por pessoas do PCB, forneceu o ideário socialista como meio de resolver os problemas de Goiás e do Brasil. Élis colocou os personagens que tinham esses ideais como iguais, não existindo distinção racial e social.

Narrou e confirmou a situação de escravidão que viviam os lavradores sendo severamente explorados, ao ponto de tornarem escravos dos grandes fazendeiros. Estes cobravam exorbitante taxa de arrendo, chegando de 50% a 70%, quando a legislação do Estado de Goiás permitia a cobrança de 20%. Então, com o apoio do PCB, se organizam e planejam resistir à cobrança do arrendo, tentamos decifrar um pouco a história desta década de 1950, pesquisa inacabada podendo outros historiadores decifrar melhor os códigos contidos nesta obra literária.

Portanto, a obra *A terra e as carabinas* constitui uma fonte para o historiador perceber melhor os episódios da nossa história, de Goiás e do Brasil, pois, existindo uma lacuna não compreensível de fontes, deve-se agir como detetives: buscar pistas, tentar a intersecção de fontes para a compreensão mais cabal das lutas

ocorridas em nossa sociedade, essa obra relata claramente as mazelas sociais o qual perpétua até o nosso século XXI.

## Referências

- ALMEIDA, Nelly Alves de. **Presença literária de Bernardo Élis**. Goiânia: UFG, 1970.
- \_\_\_ **Estudos sobre quatro regionalistas**. 2. ed. Goiânia: UFG, 1985.
- AMADO, Janaína. **Eu Quero Ser Uma pessoa: Revolta Camponesa e Política no Brasil**. Mimeografado s/d.
- \_\_\_ **O Grande Mentiroso: Tradição, Veracidade e Imaginação em História Oral**. In: **Revista História**, UNESP, 1995 p125-136.
- BOSI, Alfredo, **História Concisa da Literatura Brasileira**. São Paulo, Cultrix, 1994.
- \_\_\_ **"Cultura Brasileira e Culturas Brasileiras"** in **Dialética da Colonização**, São Paulo, Companhia das Letras, 1992.
- BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Tradução de Sérgio Goês de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- CALADO, Alder Júlio Ferreira. **Gregório Bezerra: um lutador do povo**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. 9 ed. revista pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.
- CAVALCANTE, Maria do Espírito Santo Rosa. **Tocantins o movimento separatista do Norte de Goiás, 1821-1988**. São Paulo: Ed. A. Garibaldi e UCG, 1999.
- COSTA, Ginegleyson Amorim da. **Como os meios de comunicação retrataram a revolta de Trombas e Formoso**. Monografia, Goiânia. Universidade Católica de Goiás, 2005.
- DENIS, Benoît. **Literatura e engajamento: de Pascal a Sartre**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2002.
- DOWBOR, Ladislau. **O Que é Capital**. São Paulo: Coleção -Primeiros Passos, 1985.
- ÉLIS, Bernardo. **Ermos e Gerais**. São Paulo: Bolsa de Publicações Hugo de Carvalho Ramos, 1944.
- \_\_\_ **A terra e as carabinas**. In: **Obra reunida de Bernardo Élis**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987. (Coleção Alma de Goiás).
- \_\_\_ **A vida são as sobras**. Organização de José Lino Curado. Goiânia: Kelps, 2000.

- \_\_\_ **A terra e as carabinas**. Goiânia: R & F Editora, 2005.
- HOBBSAWM, Eric J.; RUDÉ, George. **Capitão Swing**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- \_\_\_ **Era dos Extremos: o breve século xx:1914-1991**, São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- MAIA, Cláudio Lopes. **Os Donos da Terra: A Disputa pela Propriedade e Pelo Destino da Fronteira- A Luta dos Possesiros em Trombas e Formoso 1950/1960**. Goiânia, Universidade Federal de Goiás, 2008 [Tese de Doutorado].
- MARTINS, José de Souza. **O poder do atraso- Ensaios de Sociologia Lenta**. 2º Edição. São Paulo. Editora HUCITEC, 1999.
- NASSER, Consuelo (Coord.). **Alfredo Nasser: o líder não morreu**. Goiânia: Líder, 1995.
- PALACÍN Luís; MORAES, Maria Augusta de Sant,,anna. **História de Goiás**. 6. ed. Goiânia: Ed. UCG, 1994.
- PALMAR, Aluizio. **Torturadores**. Brasil, 2012. Disponível, <http://www.historiadigital.org/ditadura-militar/10-torturas-da-ditadura-militar>. PLATÃO, **A República de Platão**, 6º ed. Ed. Atena, 1956, p. 287-291.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural**, Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2005.
- SAMPAIO, Jacinta de Fátima Rolim. **A História da Resistência dos posseiros de Porangatu -GO (1940-1964)**. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003.
- UNES, Wolney (org.). **Bernardo Élis: vida em obras**. Goiânia: A gepel: Instituto Centro- Brasileiro de Cultura, 2005.
- VICENTINI, Albertina. **Regionalismo literário e sentidos do sertão**. Sociedade e Cultura, Goiânia, vol. 10, n. 02, jul/ dez 2007, pp. 187-196.
- \_\_\_ **O sertão e a literatura**. Sociedade e Cultura, Goiânia, vol. 01, n. 01, jan/ jul, 1998, pp. 41-54.



## O BRIO DE SE ENSINAR E APRENDER SAÚDE DURANTE A PANDEMIA

CHAMOUTON, Carla Salles (UNICAMP)<sup>1</sup>;  
DAL'AVA, Lucas Manca (UNICAMP)<sup>2</sup>

### Introdução

Em 31 de dezembro de 2019, foi relatado, em Wuhan, China, o primeiro caso de uma doença causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda severa 2 (*severe acute respiratory syndrome coronavirus 2 - Sars-CoV-2*), a *coronavirus disease (Covid-19)*. Rapidamente, o vírus se espalhou pelo mundo todo, e a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou o surto viral como emergência internacional em janeiro de 2020 e como pandemia em março de 2020 (DIGNER et al., 2020; RODRIGUES et al., 2020; OMS, 2020).

A alta taxa de transmissibilidade e de contágio do novo coronavírus, atrelada à inexistência de um tratamento eficaz para a doença, fez com que fossem tomadas medidas emergenciais preventivas com o objetivo de preservação da saúde e o salvamento de vidas no contexto mundial, tais como a quarentena e o isolamento social (FERREIRA et al., 2020; NEVES; ASSIS; SABINO, 2021). Como parte das medidas impostas de isolamento social, a suspensão das atividades das instituições de ensino provocou a interrupção dos processos de ensino e aprendizagem de milhões de estudantes, caracterizando-se como a maior descontinuidade dos processos educativos da história da educação mundial. A Organização das Nações Unidas para a Cultura, Ciência e Educação (UNESCO) estima que cerca de 70% da comunidade estudantil mundial tenha sido afetada por estas mudanças (UNESCO, 2020).

No contexto nacional, as atividades tiveram que ser adequadas à Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, do Ministério da Educação (MEC), que dispõe sobre a substituição das aulas

---

<sup>1</sup>Doutora em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação pela Universidade Estadual de Campinas; E-mail: carla20@unicamp.br.

<sup>2</sup>Mestre em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas; E-mail: lucasmdalava@gmail.com.

presenciais pelo uso de ferramentas e plataformas digitais enquanto durar a situação de pandemia (BRASIL, 2020).

Pela necessidade tecnológica imposta pelo cenário pandêmico, o contexto mostrou-se mais grave para alunos em situações sociais vulnerabilizadas. A situação de uma rede escolar heterogênea e escassez de dispositivos, como acontece no Brasil, dificultaram a implementação do ensino remoto. O acesso à internet evidencia a desigualdade de acesso, sendo que na área urbana, 35% dos domicílios não dispõem de conexão e, na zona rural, esse índice atinge 66%. Na região Nordeste, tanto na área urbana quanto na área rural, 51% das residências não apresentam inclusão na rede digital (FAVERO; FERREIRA; GOIS, 2020; UNESCO, 2020).

Nos cursos voltados às áreas da saúde, configurou-se como um desafio para a continuidade das operações em educação, uma vez que o contato direto com o outro é ferramenta essencial para a formação, e é justamente um dos pontos de maior dificuldade a ser adaptado na ausência da presencialidade. As alternativas então se fizeram necessárias no processo, para garantia da segurança tanto para o estudante quanto para os pacientes.

Por conta da pandemia, medidas sanitárias e práticas de prevenção ocuparam posições centrais no cotidiano, alterando a vida de todos e inclusive os processos de ensino-aprendizagem. Assim, o estabelecimento de uma nova realidade, na qual, as tecnologias da informação e comunicação permitem o acesso e a integração de informações científicas e sanitárias no cenário mundial e auxiliando o sistema educacional, evidenciam as potencialidades da interface entre tecnologias e a educação (FAVERO; FERREIRA; GOIS, 2020; FERREIRA et al., 2020).

No entanto, estando de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais gerais para a área da saúde (BRASIL, 2001), ao se considerar a necessidade e compromisso social das instituições de ensino de formação de profissionais da saúde generalistas e com práticas pautadas na humanização, reforça-se a continuidade de um processo crítico-reflexivo do ensino em saúde. Nesse aspecto, consolidam-se as proposições pedagógicas horizontalizadas e ampliadas com perspectivas que respondam às necessidades da sociedade e que incluam as tecnologias enquanto ferramentas possíveis das metodologias ativas de ensino.

## **Metodologia**

Trata-se de uma revisão crítica de caráter descritivo-discursivo. Foi realizada uma revisão crítica de literatura a fim de discutir os impactos no ensino e no aprendizado na formação do profissional da saúde. De acordo com Andrade (1997), estudos que exploram a bibliografia são importantes pois abarcam um levantamento de distintos recortes e visões teóricas de produções científicas com o objetivo de oferecer embasamento teórico para promover dados e informações para a resolução de problemas sobre um determinado tema da sociedade.

Estudos de revisão de literatura são uma importante contribuição para avanços em pesquisas científicas, visto que, através deles é possível contextualizar quais são os aspectos já estudados em determinado tema, apontam o que há de mais atual nas pesquisas e apontam inconsistências e concordâncias a fim de tornar possível a realização de estudos inéditos com base no que consta na literatura.

Foi realizado um levantamento de artigos científicos nacionais indexados nas bases de dados: LILACS e PubMed publicados no período de janeiro de 2020 a julho de 2022. O descritor selecionado para a busca foi “Pandemia Covid-19” e “Formação profissional em saúde”. Foram selecionados para a revisão crítica as publicações que discutiam o ensino remoto e as dificuldades de realizar as atividades presenciais de ensino.

## **Revisão bibliográfica**

De acordo com os trabalhos encontrados nas bases de dados e com os descritores selecionados, destacam-se as seguintes impactos no ensino e no aprendizado na formação do profissional da saúde: 1) a dificuldade de realizar as atividades presenciais de ensino e assistenciais; 2) a adaptação dos serviços assistenciais disponíveis para atender os pacientes com COVID-19; 3) manutenção e funcionamento dos serviços ambulatoriais; 4) o risco de contaminação nos campos de disciplinas práticas; 5) a falta de equipamentos de proteção individual dos discentes e docentes; 6) impactos na saúde mental e qualidade de vida dos profissionais em formação.

### **A dificuldade de realizar as atividades presenciais de ensino e assistenciais.**

Na área da saúde, os campos de prática se constituem como campos de aprendizagem importantes, estando em alinhamento com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos da saúde (FERNANDES et al., 2005). O contato com os profissionais e os serviços de saúde é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, propiciando experiências variadas, por meio da aplicação do conhecimento técnico e a busca por soluções aos problemas com os quais se depara, além de desenvolvimento de habilidades de relações interpessoais e compreensão empática, abarcando competências e habilidades técnicas importantes para a formação em saúde (MEDEIROS; PAVÃO, 2020).

Os campos de prática contemplam compartilhamento, socialização e intercâmbio de saberes entre os diversos agentes envolvidos, reforçando a necessidade da integração do trabalho multiprofissional, que traz resultados substanciais para a população, para os alunos e para os próprios profissionais (ELLERY; PONTES; LOIOLA, 2013).

Considerando todos os aspectos citados enquanto necessários para o processo formativo e assistencial na área da saúde, em tempos de COVID-19, tornou-se importante repensar a educação na saúde, pois remete a uma tomada de decisão responsável, pensando em um agir cooperativo, levando em consideração as demandas e particularidades de cada campo, além de aspectos de ordem individual (ALBUQUERQUE, 2020).

### **A adaptação dos serviços assistenciais disponíveis para atender os pacientes com COVID-19.**

Com o aumento progressivo dos casos de Coronavírus, as Redes de Atenção à Saúde, como um todo, estabeleceram fluxos de segurança que protegessem os estudantes, profissionais e pacientes dos serviços de saúde. Assim, foram traçadas estratégias e protocolos de atendimento destinados a diminuir as chances de transmissão do vírus (RODRIGUES et al., 2020).

Para além das dificuldades da falta de conhecimento, uma vez que o preconizado é a prática baseada em evidências, houveram empecilhos em relação à oferta de leitos, limitações físicas das instituições hospitalares, falta de equipamentos disponíveis, como ventiladores pulmonares mecânicos, e alta taxa de contaminação dos profissionais (RODRIGUES; LIMA, 2021).

Os serviços foram organizados para priorizar o atendimento dos pacientes com quadro de COVID-19, havendo modificações físicas e da organização de trabalho, bem como cancelamento de todos os procedimentos que não fossem emergenciais. Houve a necessidade da continuidade da assistência prestada aos grupos de riscos de desenvolverem casos graves da doença, tendo a formulação de estratégias para a proteção desse público específico. Com a progressiva diminuição dos casos, foram sendo revistos os processos de trabalho, mas mantendo o distanciamento físico, alternância de horários e protocolos de higiene (RODRIGUES et al., 2020; RODRIGUES; LIMA, 2021).

### **Manutenção e funcionamento dos serviços ambulatoriais**

A reorganização, diante de um rigor de recomendações sanitárias, permitiu que o funcionamento dos serviços ambulatoriais fosse mantido durante o período pandêmico. O cuidado com pessoas com COVID-19 somatizaram com as pessoas que já estavam e vieram a ficar em estados graves nos leitos dos hospitais. Dessa maneira, o planejamento e o funcionamento dos serviços ambulatoriais nos serviços de saúde, inclusive em clínicas escolas, foram fundamentais para manter o acompanhamento e o monitoramento da saúde desses pacientes. Isso impactou diretamente na diminuição da sobrecarga no sistema de saúde brasileiro (MARQUES; DOMINGUES; CARREIRA; SALCI, 2022). Para manter os atendimentos, os estudantes de graduação de cursos na área da saúde tiveram que realizar adequações quanto às formas de se apresentarem nos ambientes dos serviços de saúde.

Foram realizadas adequações no sentido de proteger e viabilizar um ambiente de práticas clínicas supervisionadas, em que os alunos tiveram que fazer uso de paramentação e de treinamentos com foco em evitar a disseminação do vírus. Os alunos de graduação,

foram impactados quanto ao número de atendimentos realizados e por ter supervisões oferecidas em modelos híbridos e ensino (remoto e presencial). Sobre os impactos desses aspectos no aprendizado dos alunos, os alunos precisaram mudar a forma de lidar com as supervisões e com as novas práticas de segurança sugeridas pelos órgãos de saúde nacionais e internacionais, o que exigiu tempo de aprendizado e trocas com profissionais de diferentes áreas da saúde para garantir a proteção e o aprendizado durante a pandemia (CRUZ et al, 2021).

### **O risco de contaminação nos campos de disciplinas práticas**

A biossegurança praticada no campo da saúde, no Brasil, é regida pelas diretrizes da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa), da Comissão de Biossegurança em Saúde (CBS) do Ministério da Saúde (BRASIL, 2003), pela Norma Regulamentadora 32 e pelo atual Ministério da Economia.

A aplicação das normas estabelecidas pelos órgãos acima depende de uma orientação consistente e aplicável para a realidade do trabalhador e estudante na área da saúde brasileiros. Diante do complexo cenário político e institucional vivenciado durante a pandemia, presume-se que as escolhas e atitudes tomadas pelas instituições também foram impactadas pelo contexto político brasileiro.

No campo das disciplinas práticas, os alunos e professores tiveram discussões e autonomia para se adequarem às normas estabelecidas para garantir a biossegurança de todos os envolvidos nas disciplinas práticas (RIBEIRO; PIRES; SCHERER, 2016), embora houveram custos de tempo para adequação e obtenção da paramentação e organização do fluxo de atendimentos nos hospitais universitários.

### **A falta de equipamentos de proteção individual dos discentes e docentes**

Junto ao cenário pandêmico, emergiu a necessidade de orientações sobre o uso de equipamentos de proteção individual e higienização das mãos para evitar a contaminação pelo vírus, bem

como a manutenção do distanciamento social (RODRIGUES et al., 2020; RODRIGUES; LIMA, 2021).

Este cenário ficou mais determinante na área da saúde, que frente à necessidade de assistência aos pacientes, ainda requereu protocolos específicos sobre o tratamento de indivíduos infectados ou com suspeita. Neste aspecto, foram evidenciados desafios concernentes à aquisição do quantitativo de materiais e equipamentos necessários para atender a demanda decorrente da pandemia, uma vez que todos os setores da sociedade foram impactados e os processos de produção se mantiveram aquém do suprimento solicitado em diversos momentos (RODRIGUES et al., 2020; RODRIGUES; LIMA, 2021).

### **Impactos na saúde mental e qualidade de vida dos profissionais em formação**

Os estudos demonstram que os profissionais que atuaram na área da saúde indicam que há a necessidade de mais investimentos nos serviços para a população e que seja feito de maneira que o trabalhador também tenha um ambiente de trabalho adequado e que favoreça uma melhora na qualidade de vida deles. O que evidencia a fragilidade do sistema de saúde no contexto de uma pandemia, o que afetou a saúde tanto dos pacientes quanto dos profissionais de saúde em formação (RAMOS; ROUSSENQ; DIAS; BENETTI, 2022).

Houveram fatores que impactaram diretamente na qualidade de vida dos profissionais de saúde em formação e dos professores da área, em que, embora o apoio de amigos e de parte da população fosse uma realidade, o período pandêmico também trouxe a desconfiança e uma dose de negacionismo de parte da população sobre as medidas tomadas durante a pandemia que contribuíram para aumentar o esgotamento mental e sentimento de desvalorização da profissão escolhida pelos alunos (WU et al, 2020).

### **Reflexões sobre o panorama geral**

A pandemia da Covid-19, no Brasil, acentuou uma crise no sistema educacional brasileiro como um todo (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e superior), ocorrida previamente

devido à ineficiência das políticas públicas educacionais existentes. As medidas de distanciamento social para conter a propagação do vírus da Covid-19 trouxeram uma nova realidade de ensino para os cursos superiores em saúde, as quais também impactaram as práticas clínicas do processo formativo dos estudantes de graduação em saúde. Neste período, experienciou-se uma resignificação do modelo educacional brasileiro presencial vigente, em que as tecnologias se consolidaram no cenário de ensino (FAVARO; FERREIRA; GOIS, 2020; FERREL; RYAN, 2020).

O ensino superior público e privado adaptaram-se a um modelo de ensino pautado em aulas remotas ou gravadas e interações feitas por meio de reuniões e conversas em plataformas exclusivamente digitais. Todavia, mesmo operacionalizando as adaptações básicas para a continuidade das aulas, sabe-se que o sucesso de um profissional de saúde está pautado nas ferramentas interacionais com o outro, estando intimamente relacionado à indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão (FAVARO; FERREIRA; GOIS, 2020).

Parte do que os alunos de graduação na área da saúde vivenciaram no processo formativo sofreram impactos diretos a partir das medidas adotadas. Nesse sentido, precisamos refletir sobre as transformações e impactos da pandemia da COVID-19 no processo formativo de alunos da área da saúde, pois, o eixo ensino-pesquisa-extensão, conhecido como Tripé da Universidade Pública e Privada, tendo seu princípio de indissociabilidade garantido pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), não pôde fazer parte, em sua totalidade, das plataformas digitais.

No contexto da formação em saúde, temos uma questão importante sobre os impactos do ensino remoto e semipresencial para a atuação desses profissionais que atuarão em ambientes tradicionais presenciais após a conclusão do processo formativo, uma vez que, eles terão que se desenvolver como profissionais e usar a base teórica-metodológica apresentada na formação em ciências da saúde para comporem suas habilidades clínicas (FERREL; RYAN, 2020).

Os autores afirmam que as repercussões da pandemia ainda serão discutidas e sentidas em grandes proporções após o período de distanciamento social que vivemos entre 2020 e 2021 (FERREL; RYAN,

2020). Muitas das adaptações que tivemos durante o período pandêmico incorporaram-se às práticas didáticas atuais, de maneira que podemos refletir sobre evoluções importantes que emergiram e se consolidaram no tripé universitário atualmente.

Há teóricos que discutem sobre uma maior facilidade de acesso no modelo remoto, o que pode vir a ser um ponto de virada para as formas de organizar eventos, conferências e reuniões acadêmicas (MUSSIO, 2020). Quanto aos aspectos relacionados ao ensino, discute-se sobre o uso e surgimento de novas ferramentas, métodos e maneiras de transmitir conhecimentos por meio de plataformas virtuais, que poderão ser utilizadas como formas de ampliar o acesso à informação enquanto aliado à presencialidade, de modo a garantir a qualidade do ensino na área da saúde.

## **Conclusão**

Novos mecanismos de ensino-aprendizagem se tornaram necessários durante o período de distanciamento social, devido aos riscos de contaminação e consequente proliferação do vírus. Diante desse cenário, evidenciou-se a necessidade de escuta, coletividade e flexibilidade na construção de metodologias ativas para suprir demandas do processo formativo na área da saúde, essas evidências reforçam a importância da presencialidade na formação do profissional da saúde.

De acordo com os trabalhos, é preciso arrazoar sempre a qualidade dos métodos de ensino-aprendizagem remotos, pois estamos diante de um contexto insólito para os professores da área da saúde brasileiros. Para a área da saúde, as percepções dos autores reforçam a necessidade de conhecimento prático adquirido de forma presencial.

Em que é necessário considerar as especificidades dos cursos da área da saúde e das suas disciplinas práticas, para que possamos fazer o uso consciente e ponderado das novas tecnologias de ensino, de maneira que garanta o aproveitamento das metodologias em suas potencialidades, no sentido de ampliar os acessos aos conteúdos e favorecer a aprendizagem para os profissionais da saúde em formação

## Referências bibliográficas

- ALBUQUERQUE, P. P. Ensino na saúde em tempos de COVID-19: uma relação necessária. **Saberes Plurais: Educação na Saúde**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, ago. 2020.
- ANDRADE, M. M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**. Brasília, 18 mar. 2020; Seção 1, p. 39.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Art. 107. **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**.
- BRASIL. Lei n. 11.105, de 24 de março de 2005. Regulamenta os incisos II, IV e V do § 1º do art. 225 da Constituição Federal, estabelece normas de segurança e mecanismos de fiscalização de atividades que envolvam organismos geneticamente modificados – OGM e seus derivados, cria o Conselho Nacional de Biossegurança – CNBS, reestrutura a Comissão Técnica Nacional de Biossegurança – CTNBio, dispõe sobre a Política Nacional de Biossegurança – PNB, revoga a lei n. 8.974, de 5 de janeiro de 1995, e a medida provisória n. 2.191-9, de 23 de agosto de 2001, e os arts. 5º, 6º, 7º, 8º, 9º, 10 e 16 da lei n. 10.814, de 15 de dezembro de 2003, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 mar. 2005a. Seção 1, p. 1.
- Brasil. Ministério da Educação (BR). Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Superior. Parecer CNE/CES nº 1.133, de 7 de Agosto de 2001. Estabelece as diretrizes curriculares para os cursos de ciências biológicas. **Diário Oficial da União** [Internet]. 3 Out 2001. Sec. 1, p. 131.
- CRUZ, Maria do Socorro Luna; SILVA, João Danyell Dantas da; BEZERRA, Dayse Aleixo; PACHECO, Thaiana Barbosa Ferreira; SILVA, **Patrícia Grace de Souza**. **POP de Biossegurança para retorno das atividades presenciais durante a pandemia COVID-19: Clínica Escola de Fisioterapia da FACISA/UFRN**. 2021. Santa Cruz: [s.n.], 2021.
- DIGNER, I. de S. et al. Os desafios do ensino em saúde em tempos de pandemia por Covid-19: uma revisão integrativa. **Espaço. saúde**, p. 68-79, 2020.
- DOS SANTOS FERREIRA, A. M. et al. COV impact: pandemia COVID-19 nos estudantes do ensino superior da saúde. **Revista de Investigação & Inovação em Saúde**, v. 3, n. 1, p. 7-16, 2020.
- ELLERY, Ana Ecilda Lima; PONTES, Ricardo José Soares; LOIOLA, Francisco Antonio. Campo Comum de Atuação dos Profissionais da Estratégia Saúde da Família no Brasil: um cenário em construção. **Physis, Rio de Janeiro**, v. 23,

n. 2, p. 415-437, jun. 2013.

FAVARO, Michelle; FERREIRA, Thais de Jesus; GOIS, Antonio Luiz Almeida. Ensino Superior em Saúde em tempos de Pandemia: reflexões emergentes. **Brazilian Journal of Development**. Curitiba, v.6, n.10, p.79345-79353, out.2020.

FERNANDES, Josicélia Dumêt; XAVIER, Iara de Moraes; CERIBELLI, Maria Isabel Pedreira de Freitas; BIANCO, Maria Helena Cappelletti; MAEDA, Dirce; RODRIGUES, Michele de. Diretrizes curriculares e estratégias para implantação de uma nova proposta pedagógica. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 443-449, dez. 2005.

FERREL, Mègan; RYAN, John. The Impact of COVID-19 on Medical Education. **Cureus** v. 3, n. 12, p. 74-92, 2020.

MARQUES, Francielle Renata Danielli Martins; DOMINGUES, Lillian Ferreira; CARREIRA, Lígia; SALCI, Maria Aparecida. Reorganização do serviço ambulatorial de referência para condições crônicas durante a pandemia da COVID-19. **Escola Anna Nery**, [S.L.], v. 26, n. 1, p. 1-6, 2022. FapUNIFESP (SciELO).

MEDEIROS, Aline Vieira; PAVÃO, Maria Cristina Sajonc. ENSINO E SERVIÇO NA ATENÇÃO PRIMÁRIA À SAÚDE DURANTE A PANDEMIA COVID-19: PANORAMA DE UM DISTRITO DOCENTE-ASSISTENCIAL DE PORTO ALEGRE. **Saberes Plurais: Educação na Saúde**, v. 4, n. 2, p. 11-24, 2020.

MUSSIO, Simone Cristina. Reflexões sobre as modalidades de estudo na educação a distância: benefícios e limitações. **Revista Edapeci**, [S.L.], v. 20, n. 1, p. 119-129, 8 abr. 2020.

NEVES, Vanusa Nascimento Sabino; VALDEGIL, Daniel de Assis; SABINO, Raquel do Nascimento. Ensino remoto emergencial durante a pandemia de COVID-19 no Brasil: estado da arte. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 3, n. 2, p. 325271-325271, 2021.

RAMOS, Ana Paula Silveira; ROUSSENQ, Suellen Cristina; DIAS, Mirella; BENETTI, Magnus. Covid-19 e os Impactos na Saúde Mental dos Profissionais de Saúde que atuam na Área da Oncologia: revisão sistemática da literatura. **Revista Brasileira de Cancerologia**, [S.L.], v. 68, n. 4, p. 1-11, 21 set. 2022.

RIBEIRO, Gerusa; PIRES, Denise Elvira Pires de; SCHERER, Magda Duarte dos Anjos. Práticas de biossegurança no ensino técnico de enfermagem. **Trabalho, Educação e Saúde**, [S.L.], v. 14, n. 3, p. 871-888, dez. 2016.

RODRIGUES, Andreyssa Keryane Silva et al. Desafios da gestão de hospitais públicos brasileiros no cenário da pandemia COVID-19. **HU Revista**, v. 46, p. 1-2, 2020.

RODRIGUES, B. B. et al. Aprendendo com o Imprevisível: Saúde Mental dos Universitários e Educação Médica na Pandemia de Covid-19. **Revista Brasileira de Educação Médica** [online]. 2020, v. 44, n. Suppl 01, p.149.

RODRIGUES, Bráulio Brandão; CARDOSO, Rhaissa Rosa de Jesus; PERES,

Caio Henrique Rezio; MARQUES, Fábio Ferreira. Aprendendo com o imprevisível: saúde mental dos universitários e educação médica na pandemia de Covid-19. **Revista brasileira de educação médica**, v. 44, 2020.

RODRIGUES, Graciene; DE LIMA, Rodrigo Luciano Bandeira. Adaptações em uma unidade básica de saúde durante a pandemia de COVID-19: relato de experiência. **Health Residencies Journal-HRJ**, v. 2, n. 10, p. 140-149, 2021.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **COVID-19 Educational Disruption and Response**, 2020.

World Health Organization. **Coronavirus Disease (COVID -19): Situation Report** -as of 10 am CEST 13 September 2020, Geneva.

WU, Yuan; WANG, Jun; LUO, Chenggang; HU, Sheng; LIN, XI; ANDERSON, Aimee E.; BRUERA, Eduardo; YANG, Xiaoxin; WEI, Shaozhong; QIAN, Yu. A Comparison of Burnout Frequency Among Oncology Physicians and Nurses Working on the Frontline and Usual Wards During the COVID-19 Epidemic in Wuhan, China. **Journal Of Pain And Symptom Management**, [S.L.], v. 60, n. 1, p. 60-65, jul. 2020.

## ASPECTOS SOCIOSSEMIÓTICOS DA PROMOÇÃO DO DISCURSO DE ÓDIO: MULTIMODALIDADE E PONTOS DE VISTA

SILVA, Sara Cristina da (UFSJ)<sup>1</sup>  
CARMO, Cláudio Márcio do (UFSJ/CNPq)<sup>2</sup>

### Introdução

Este trabalho pretende analisar a importância da multimodalidade numa perspectiva originária da Semiótica Social (cf. HODGE; KRESS, 1988; VAN LEEUWEN, 2005), sob o enfoque dos Estudos da Multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001; [1996]2006; KRESS, 2010), conjugados com a metodologia da Análise Crítica do Discurso, conforme Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2001) para análise de formas de promoção e construção de representações sociais odiosas em textos multimodais veiculados em redes sociais, mais especificamente no *Facebook*. Para tanto, lançamos mão, de forma estreita, do trabalho de Dancygier e Sweetser (2015) sobre a relação entre multimodalidade e ponto de vista para a compreensão das relações sociais.

Como define Carcará (2014, p. 75), o discurso de ódio pode ser compreendido como “uma manifestação de pensamento que incita a violência”. Pretendemos, ao partirmos de elementos estruturais de composição dos textos, identificar possíveis formas de promoção do discurso de ódio, razão pela qual visamos a uma análise qualitativa exploratória e responsiva socialmente, que busque, como possível desfecho, elementos de promoção de uma postura respeitosa com as diferenças e produtora de empatia como um possível caminho para um problema de tão grande proporção e de resultados que podem ser extremamente danosos ao Estado Democrático de Direito (cf. CARMO, 2016).

Kress e Van Leeuwen (2001; 2006) definem como texto multimodal aquele constituído por mais de um modo semiótico.

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras - Língua Portuguesa e suas Literaturas, pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), ex-bolsista de Iniciação Científica UFSJ. E-mail: [sarasilvahalan@gmail.com](mailto:sarasilvahalan@gmail.com)

<sup>2</sup> Professor Titular de Linguística e Língua Portuguesa lotado no Departamento de Letras, Artes e Cultura, da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e pesquisador do Conselho Nacional Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: [claudius@ufsj.edu.br](mailto:claudius@ufsj.edu.br)

Dessa maneira, a Semiótica Social como uma teoria geral da análise dos modos semióticos de representação e a Multimodalidade como uma abordagem dos textos constituídos por variados modos semióticos se constituíram como importante aporte que, juntamente com a Análise Crítica do Discurso, se tornaram relevante caminho para pesquisadores interessados nas formas de produção, reprodução e construção de sentidos sociais nos textos.

## **Aporte Teórico**

### **A Multimodalidade**

De acordo com a Teoria da Multimodalidade, Kress e Van Leeuwen (2006), conforme já exposto anteriormente, definem o texto multimodal como aquele cujo significado se realiza por mais de um modo semiótico. De acordo com os autores, os modos semióticos se unem e interagem em toda a produção de um texto, sendo que cada modalidade tem sua representação bem como um objetivo. Tanto os produtores quanto os leitores têm poder sobre esses textos: o interesse do produtor está interligado com muitos fatores como histórias sociais e culturais, contextos sociais atuais, inclusive perspectivas do produtor do signo sobre o contexto comunicativo. Nesses termos, o constante surgimento de avanços tecnológicos confere às práticas sociais as mais diversas configurações, que lançam mão de multisssemioses.

Oliveira (2013) expõe a multimodalidade como um conjunto de combinações de fala, gestos, texto, processamento de imagem e sempre duas ou mais modalidades de comunicação. O autor destaca também a definição de Van Leeuwen (2005) sobre o que é necessário para realizar uma análise semiótica, considerando a relação entre os diferentes modos semióticos (visuais, escritos, sonoros, etc.) para a produção/compreensão do sentido de um texto. Podemos ressaltar que, para uma análise multimodal, é importante se atentar a cada detalhe, detalhes que juntos formam o todo e são essenciais para que o provável propósito comunicativo do produtor textual seja compreendido, para que o receptor receba e tire suas conclusões, faça sua análise e para que a comunicação aconteça.

## **Análise Crítica do Discurso e as práticas sociais**

Fairclough (2001, p. 122), citando Chouliaraki e Fairclough (1999), “estabelece uma moldura para a ACD tentando incorporar a visão da linguagem como elemento integral do material do processo social”. Essa moldura ou enquadre é uma versão da ACD baseada numa visão do discurso como parte irredutível da semiose. A semiose inclui todas as formas de construção de significado sejam elas imagens como também as diversas outras formas de linguagem, entre elas a corporal.

A motivação para o foco nas práticas sociais é que permite que combine perspectivas da estrutura e da ação. A prática por um lado é uma maneira relativamente permanente da ação social que é definida por sua posição a partir de uma rede de práticas estruturadas como um banco de relação social e interação que reproduzem estruturas e têm o potencial de transformá-las. Todas as práticas são de produção e é nessa definição que vamos nos ancorar para a realização da análise. Podemos dizer que todas as práticas incluem os seguintes elementos segundo Chouliaraki e Fairclough (1999): produção de atividade, meios de produção, relações sociais, identidades sociais, valores culturais, consciência e semiose. Esses elementos são diferentes, porém não são completamente separados, por serem internalizados e estarem sempre em intereção, ligados por valores culturais como parte de uma semiose. Embora estejam internalizados dentro de uma semiose, cada um tem propriedades distintas, e a forma como se teorizam e se pesquisam os elementos não ocorre de maneira igual.

A ACD busca uma análise das relações dialéticas entre a semiose, que inclui a linguagem e outros elementos da prática social. E, nessa perspectiva, a utilização das redes sociais como centro dos mais diversos discursos tem se tornado muito radicais na vida contemporânea social, alavancadas pelas novas tecnologias, o que nos leva ao enfoque de nossa pesquisa, uma vez que temos como corpus de análise dez textos retirados da rede social *Facebook*.

## Discurso de Ódio

Ao nos referirmos especificamente sobre relações de poder, faz-se importante citar o discurso de ódio como uma faceta da construção de um discurso que intenta reforçar a ideologia de uma suposta superioridade de algum grupo, bem como ferir e diminuir outro ser humano, incitando ou gerando a violência simbólica e física.

Nesse sentido, podemos definir discurso de ódio basicamente como uma forma de pensamento, fala ou posicionamento que induz à violência contra diversos grupos da sociedade, baseados em raça, orientação religiosa e sexual, etnia entre outras.

Esse discurso de ódio pode vir de diversas formas: escrito, oralmente, em gestos e atitudes ou por imagens. E como o nome mesmo exprime, a base é o ódio contra o dito “diferente”. De acordo com o artigo 5º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 2015): “Ninguém será submetido à tortura nem a penas ou tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes”. Por isso, os Direitos Humanos veem essa prática como um crime que deve ser combatido.

Muitas pessoas confundem discurso de ódio com liberdade de expressão. A liberdade de expressão é garantida a todos e é essencial para que a democracia exista; já o discurso de ódio foge dessa democracia e representa a separação, a intolerância e falta de empatia, culminando no desrespeito.

Genericamente, esse discurso se caracteriza por incitar a discriminação contra pessoas que partilham de uma característica identitária comum, como a cor da pele, o gênero, a opção sexual, a nacionalidade, a religião, entre outros atributos. A escolha desse tipo de conteúdo se deve ao amplo alcance desta espécie de discurso, que não se limita a atingir apenas os direitos fundamentais de indivíduos, mas de todo um grupo social, estando esse alcance agora potencializado pelo poder difusor da rede, em especial de redes de relacionamento (SILVA et al., 2011, p. 446).

Nas redes sociais, especialmente no *Facebook*, é muito comum encontrarmos discursos de ódio, de forma bastante velada e também clara através de comentários xenofóbicos, comentários invalidando o gênero feminino, negros e a população LGBTQIAP+. Um exemplo de prática motivada por crime de ódio foi o regime nazista,

que perdurou durante a Segunda Guerra Mundial e pregava, dentre outras ideologias, o antissemitismo (ódio e preconceito contra os judeus). Este é um exemplo mais duro — por se tratar de um regime totalitário —, mas que nos mostra que este discurso já pôde alcançar proporções inimagináveis, bem como perdas incontáveis. O discurso de ódio se dá por conta das singularidades dos seres humanos, como se estas rebaixassem o indivíduo e o tornassem menos ser humano do que alguém que não está em uma das “classificações” hegemônicas. Partindo dessas ideias gerais, iremos analisar dez textos multimodais retirados da rede social *Facebook* a partir da metodologia que será explicada na próxima seção.

## Corpus e Metodologia

### A Rede Social Facebook e a seleção do corpus

O Facebook é atualmente a maior rede social de todo o mundo, contando com 2 bilhões de usuários ativos nos mais diversos lugares. É uma rede na qual as pessoas podem criar seus perfis e páginas para interagir com pessoas conectadas ao sítio, através de diversas formas como compartilhamento de conteúdos, troca de mensagens e “curtidas” (ou outros tipos de reação) nas postagens dos outros usuários. As pessoas também podem participar de grupos com interesses e gostos em comum. Embora nela exista a opção de denunciar comentários que sejam considerados preconceituosos e maldosos por parte dos usuários com a intenção de bani-los da rede, o número de publicações, posts e grupos de cunho preconceituoso e maldoso com o objetivo de atacar algum grupo pouco diminuiu. Segundo a revista Agência Brasil (2008)<sup>3</sup>, somente no primeiro semestre do ano, o Facebook havia retirado do ar 2,5 milhões de publicações que foram identificadas como contendo discurso de ódio.

Uma publicação na rede social *Facebook* pode atingir um número enorme de pessoas e, com a opção de compartilhar o que foi

---

<sup>3</sup> Dados acessados em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-05/facebook-remove-25-milhoes-de-posts-com-discurso-de-odio-em-6-mese#:-:text=O%20Facebook%20retirou%20do%20ar,primeira%20vez%20na%20semana%20passada>. Acesso em 29 set. 2022.

postado, essas publicações chegam ainda mais longe, tomando força e se tornando uma ferramenta potente para essas pessoas destilarem maldade, ideias preconceituosas e ódio. Por isso, partimos do pressuposto que seria uma plataforma relevante de onde poderíamos tirar os dez textos para constituição do *corpus*, tendo como norte a constituição multimodal destes, ou seja, a composição dos textos com mais de um modo semiótico.

### **Constituindo a Abordagem**

A análise semiótica de textos, aqui especificamente a de raiz linguística sistêmico-funcional I (cf. HALLIDAY, 1978), tem sido feita a partir da Semiótica Social proposta por Hodge e Kress (1988), no interior dos estudos da Multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001; 2006; KRESS, 2010) que advogou para si a análise crítica de diferentes modos que não apenas o verbal, partindo do princípio de que as diversas formas de representação são modos semióticos de construção de sentidos em sociedade.

Assim, Kress e Van Leeuwen (2001; 2006) propõem uma análise global dos textos com base na Multimodalidade. Dessa maneira, a Semiótica Social como uma teoria geral da análise dos modos semióticos de representação e a Multimodalidade como uma abordagem dos textos constituídos por variados modos semióticos se constituíram como importante aporte que, juntamente com a Análise Crítica do Discurso, se tornaram relevante caminho para pesquisadores interessados nas formas de produção, reprodução e construção de sentidos sociais nos textos.

Para Kress e Van Leeuwen (2006), a organização dos signos, como sinais orientados socialmente, é parte do plano sintagmático motivado pela interação entre os indivíduos, que pode ser analisado por meio de recursos constituídos para decomposição e compreensão da sintaxe visual dos textos, que pode contribuir para desvelar relações socioculturais opacas presentes nos textos, especialmente por meio da Gramática do Design Visual. Tal gramática reinterpretando as metafunções *ideacional*, *interpessoal* e *textual* hallidayanas em termos de três tipos de significados, quais sejam respectivamente, *significados representacionais*, *significados interativos* e *significados composicionais*, busca analisar textos em que

se encontrem mais de um modo semiótico de produção de sentido textual.

Os *significados representacionais* buscam descrever os participantes da ação; os *significados interativos*, a interação social construída por meio da imagem e os *significados composicionais* procuram apreender de que forma os elementos que constituem a imagem são combinados e ajustados a uma proposição coesa e coerente.

De maneira bastante singular, além de lançarmos mão desse aporte, trazemos as contribuições de Dancygier e Sweetser (2015), na medida em que subsidiam os estudos multimodais com fulcro na verificação dos diferentes pontos de vista que são engendrados nos textos.

Do ponto de vista procedimental, primeiro organizamos os textos progressivamente como Imagem 1 – Texto 1 até a Imagem 10 – Texto 10 e colocamos em anexo. A partir dessa primeira organização, focalizando os elementos indicadores de discurso de ódio, utilizamos os passos elencados em Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2001), de forma mesclada por fornecerem elementos de análise não apenas do tema da promoção do discurso de ódio, mas também dos diferentes recursos utilizados na tessitura dos textos, quais sejam: centralizar-se em um problema social que tenha um aspecto semiótico, no caso em tela, a promoção do discurso de ódio por modos semióticos diferentes e os pontos de vista nele engendrados; identificar obstáculos ao fim da promoção do ódio, mediante a análise: § da rede das práticas em que estão localizados, § da relação de semiose que mantém com outros elementos da prática particular de que se trata, § do discurso: § análise estrutural – a ordem do discurso, § análise interacional, § análise interdiscursiva, § análise linguística e semiótica. E também identificar as possíveis maneiras de superar os obstáculos relacionados ao combate ao discurso de ódio, produzindo formas respeitosas com a diferença e a promoção da empatia como possível solução para o problema; refletindo criticamente sobre a análise

## Análise

Fazendo uma avaliação geral dos textos, começamos pela organização das práticas sociais de que eles fazem parte. Tanto o texto 1 quanto o texto 2 estão dentro da mesma prática social, a prática do espectro da sexualidade. O texto 2, além de fazer parte do espectro da sexualidade, também pode ser enquadrado no espectro político, bem como o texto 3. Já o texto 4 pode ser considerado uma prática social no espectro de gênero. Os textos 7, 8 e 9 se englobam na prática social de raça, representada na cor da pele. E por fim, o texto 10 e último a ser analisado, faz parte da prática religiosa.

Seguindo pelo significado representacional, é possível visualizar através das fotos de perfis que em sua maioria os participantes das ações são figuras masculinas e de cor branca, representando o grupo hegemônico. Somente no caso do texto 3, a autora é uma figura feminina, que também é de pele branca. Dessa forma, podemos refletir sobre de que forma a “raça” e cor a que o autor pertence influenciam no seu discurso.

Partindo para os textos verbais, os autores do texto 1 e 2 utilizam o item lexical “gay” para se referir às pessoas homossexuais e, no primeiro texto, o autor utiliza também na mesma frase a palavra “extermínio” para expor claramente o seu preconceito e sua intenção, entendida aqui como propósito comunicativo do texto. Podemos notar também que ele coloca a seguinte frase: “em favor da família tradicional”, expressão essa que é muito comum e utilizada como “justificativa” por certos grupos da sociedade para cometerem diversos crimes contra as minorias (ou grupos minorizados), principalmente contra pessoas LGBTQIAP+. Segundo algumas definições vindas de pessoas pertencentes a grupos tradicionalistas, logo definições de “senso comum dos grupos”, dos quais podemos presumir a participação dos autores dos comentários, a “família tradicional” é composta por um homem, uma mulher e seus filhos, ignorando completamente todas as outras definições de família possíveis.

O autor do texto 1 finaliza o seu discurso colocando seu telefone para que pessoas que concordem com ele entrem em contato e eles possam colocar em prática o seu objetivo. E encerra com a seguinte mensagem: “GAY BOM É MORTO”, com letras

capitais, usadas como recurso multimodal para dar saliência a seu ponto de vista, o que reforça ainda mais a prática discriminatória presente no seu discurso odioso. No texto 2, as pessoas homossexuais também são ligadas à morte quando o autor utiliza da colocação de que as mesmas devem morrer queimadas. Outro recurso multimodal utilizado são dois emojis de uma carinha sorrindo com óculos escuros que significa autoconfiança e também frieza, ou seja, do ponto de vista do mesmo, ele abre mão de qualquer tipo de sentimento e ou empatia com a comunidade LGBTQIAP+.

O texto 2 além de fazer parte do espectro da sexualidade, também pode ser enquadrado sob o espectro político assim como o texto 3, pois o autor se refere ao nome de Jean Wyllys de Matos Santos, jornalista, professor universitário e político brasileiro, filiado ao Partido dos Trabalhadores, ex-deputado federal pelo Rio de Janeiro e um integrante da comunidade LGBTQIAP+<sup>4</sup>.

No texto 3, no que tange ao aspecto político, a autora compartilha uma notícia do sítio Catraca Livre que retrata o falecimento do neto do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, político brasileiro filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT) do qual é o principal fundador, tendo sido o 35º presidente do Brasil. Na postagem em questão, a autora descreve estar feliz com a notícia, ao utilizar a expressão “notícia boa” e complementa também com um emoji utilizado como recurso multimodal para expressar a sua felicidade. Como dito anteriormente, temos diversas ideologias de grupos políticos que se opõem, sendo os mais famosos a chamada esquerda e a direita. Lula faz parte do grupo considerado de esquerda e isso faz com que ele receba diversos ataques dos outros grupos. Seriam as divergências de regime político o principal motivo para comemorar a morte de um ser humano, uma criança de sete anos.

A autora da postagem responde a um questionamento feito em um dos comentários de sua postagem sobre o porquê de ter compartilhado a notícia com tamanha alegria, com uma expressão de cunho depreciativo comparando a criança a um “filho da puta” - expressão que equivalente a “filho da mãe” ou “filho de uma

---

<sup>4</sup> Disponível em <https://www.camara.leg.br/deputados/160672/biografia>. Acesso em: 25 de setembro de 2021.

prostituta” e pode ser considerado como uma pessoa desprezível, sem caráter.

Ao reforçar a idade da criança em um comentário, uma pessoa utiliza dos recursos verbais como uma apelação aos sentimentos da autora da postagem, pois é um ser indefeso que não tem sequer um grupo político. Mas isso não acontece por parte da autora da postagem.

É importante ressaltarmos a grande quantidade de pessoas que curtiram e compartilharam a notícia (352 pessoas curtiram e outras 59 compartilharam), ou seja, esse discurso atingiu um grande número de pessoas. Os emojis mais utilizados em resposta a essa postagem foram os de surpresa, tristeza e raiva mostrando que parte das pessoas atingidas não concordaram com tal comentário feito pela autora, reforçando ainda mais que o um discurso carregado de ódio é muitas vezes assustador e toma grandes proporções na rede social em questão.

No texto 4, o participante da ação é um homem branco tecendo um discurso sobre o gênero feminino. O autor se utiliza dos verbos “maltrataram”, “estupraram” e “mataram” para realizar questionamentos sobre o que supostamente não aconteceu com uma mulher. E ao final ele expõe a sua tristeza por isso não ter ocorrido ao empregar a expressão “que pena”, reforçando que ele gostaria que isso tivesse acontecido como se pode ver na frase: “ela deveria sofrer na carne”. A utilização de vários pontos de exclamação depois das frases pelo autor é um recurso multimodal utilizado com o objetivo de enfatizar o seu discurso e dar ainda mais entonação ao que ele expõe (saliência).

Segundo dados do 13º Anuário Brasileiro de Segurança Pública (FBSP)<sup>5</sup>, os feminicídios corresponderam a 29,6% dos homicídios dolosos de mulheres em 2018, ou seja, três mulheres são vítimas de feminicídio a cada dia, e embora haja leis que proíbam e punam tais atos, os números só crescem a cada dia.

Tanto o texto 1 e 2 quanto o texto 4 carregam traços de violência de gênero na forma de agressão física, psicológica, sexual

---

<sup>5</sup> [https://forumseguranca.org.br/publicacoes\\_posts/13-anuario-brasileiro-de-seguranca-publica/](https://forumseguranca.org.br/publicacoes_posts/13-anuario-brasileiro-de-seguranca-publica/). Acesso em 20 ago 2022.

ou simbólica contra alguém em situação de vulnerabilidade devido a sua identidade de gênero ou orientação sexual.

No texto 5, a primeira pessoa concorda com algo que foi postado, que não sabemos o que é, porém podemos notar que foi uma publicação que atingiu diversas pessoas pelo número de curtidas (111 curtidas) e dividiu opiniões, pois algumas curtidas eram as chamadas “amei”, onde a pessoa coloca um coração representando que gostou da publicação e outras foram as que representam a raiva, onde as pessoas utilizam a reação de “grrr” para expor que não gostaram do que foi escrito pelo autor.

No segundo comentário do texto, o autor utiliza a expressão “povinho burro” para se referir aos nordestinos. O nome “burro” é utilizado para além do animal e na linguagem coloquial e metafórica se utiliza para descrever alguém ou algo que não é inteligente. Além de comparar os nordestinos com um animal, o autor também se utiliza do diminutivo “povinho” de forma pejorativa para reforçar ainda mais a ideia de poder em que ele se encontra, os caracterizando como algo menor, inferior. O recurso de comparação segue presente no comentário quando o autor se utiliza da palavra “bando” para se referir às pessoas dessa região. Na imagem em questão podemos ver as reações dadas por usuários da rede na postagem, muitas curtidas, emojis de coração representando terem gostado e alguns representando a raiva. Podemos concluir então que esse pensamento odioso e preconceituoso contra os nordestinos tem muitos adeptos, infelizmente. E que a publicação atingiu diversas pessoas que comungam do mesmo pensamento odioso, tornando o discurso ainda disseminado e criando uma grande corrente de ódio.

No texto 6, o autor utiliza as reticências para sinalizar que ainda não terminou de fazer as suas colocações. E continua desejando as piores coisas para os nordestinos com a utilização das palavras para salientar o seu ponto de vista. Ele deseja que os mesmos morram de fome e utiliza da expressão de baixo calão “caralho” para se referir a uma “bolsa” que os mesmos recebem.

A palavra *bando* – coletivo para animais – é usada novamente para se referir aos mesmos e o autor, ao escrever “ódio dessa gente”, deixa ainda mais em foco que o seu comentário é um discurso movido pelo ódio e pela irracionalidade. O autor compara o Nordeste com “pqp”, que é uma abreviação da expressão “puta que pariu”

que, ao se referir a um lugar, significa algo longe, lugar onde ninguém quer ir.

Ele finaliza com a palavra “ódio” repetida duas vezes: a repetição assim como as diversas reticências servem para reforçar o que o autor carrega e expõe em seu comentário, o ódio em sua forma mais cruel, representado através de suas palavras contra pessoas de uma localidade que não tiveram sequer a chance de serem conhecidas e ou ouvidas, e que deveriam ser, sobretudo, respeitadas.

No texto 7 temos supostamente um casal considerado interracial: o homem é branco de cabelos castanhos e a mulher é negra de cabelos pretos. O autor do primeiro comentário faz uma pergunta ao homem do casal lhe questionando: "Onde ele comprou essa escrava?". Podemos ver a comparação da mulher com uma pessoa escravizada, ecoando interdiscursivamente um momento histórico do Brasil do qual não há como termos orgulho. Ela também é exposta como uma mercadoria quando os autores pedem para que o homem venda a mulher. Questionam se o homem é dono da mulher, afinal os escravos eram propriedades de seus “senhores”. E para complementar as comparações, podemos realçar o comentário em que o autor relata parecer que eles estão na senzala, que nada mais é do que onde os escravizados ficavam separados dos seus “donos” que ficavam nas casas grandes.

Os comentários seguem utilizando da comparação para tecerem seus discursos: o casal é comparado em um comentário a “café com leite”. Um autor diz que eles parecem “o tiago e a ieda” se referindo a outras pessoas, onde o Tiago representa o Tiago Leifert, apresentador branco, e a Ieda, uma participante de pele negra de um *reality show*.

E para reafirmar ainda mais o preconceito e o ódio, podemos destacar os comentários com risadas e a utilização do emoji de espanto. Os emojis de riso são utilizados para representar que as pessoas alcançadas acharam graça nos comentários carregados de ódio, reforçando mais uma vez que tais comentários na rede social *Facebook* têm o poder de atingir diversas pessoas que também pactuam do mesmo pensamento. Embora a Constituição de 1998 configure racismo como crime, como bem exposto no texto que analisamos, podemos perceber que ele ainda está presente em grandes números na sociedade brasileira atual. No texto 8, o autor já

inicia a sua publicação com a seguinte frase: "Não que eu seja racista", ou seja, o mesmo já sabe que o que ele irá escrever é de cunho preconceituoso e ele já está se "justificando" negando que o mesmo tenha preconceito com as pessoas negras. Ele utiliza dessa expressão para tentar velar o ódio presente no que ele irá escrever, mas a pressuposição mostra o contrário. Embora a pessoa não se considere preconceituosa, se a mesma expõe seu ódio, faz comentários que ferem e magoam pessoas de uma suposta "raça" diferente, ela é sim considerada como preconceituosa e autora de um crime.

O autor cita uma pessoa negra que pretensamente está com a doença Ebola, moradora do Rio de Janeiro, e então tece seus comentários sobre a mesma, afirmando que ela deveria ser "sacrificada". No passado, muitas culturas, povos e religiões tinham o costume de oferecerem animais em sacrifício a seus deuses, para agradecer, pedir algo e muitas vezes também para afastar o mal. Contudo, essa prática atualmente é bastante discutida e divide opiniões em todo o mundo.

Dando continuidade à postagem, o autor expõe que o sacrifício não seria uma atitude antiética, pois seria para o benefício da maioria. Porém, tirar a vida de alguém não se encaixa nas definições de ética e sim de crime. Ele se utiliza da palavra NEGRO em maiúsculas como um recurso multimodal para salientar que, do seu ponto de vista, o seu único problema é a cor da pessoa que teria contraído o vírus.

O texto 9 é um comentário feito numa postagem de uma reportagem sobre o seguinte assunto: "A escravidão negra no Brasil". Essa reportagem faz parte de uma série de reportagens sobre os trabalhos da Comissão Nacional Da Verdade Sobre A Escravidão Negra da OAB, que faz um resgate histórico desse período e discute formas de reparação, publicada em 2015 pelo EBC (Empresa Brasil de Comunicação). O objetivo dessa série de reportagens foi reforçar a importância da criação do Dia Internacional contra a Discriminação Racial e mostrar os detalhes de como ocorreu a escravidão no Brasil e a criação de uma comissão para investigá-la. No comentário em questão, o autor diz que os escravos deveriam ser jogados ao mar, assim como, segundo ele, aconteceu na Argentina.

Existem diversos casos em que negros escravizados eram “descartados” no mar.

Os responsáveis por tal ato saíram impunes e até os dias atuais esse massacre é lembrado principalmente por ativistas com o objetivo de não deixar ser esquecido o que os escravizados passaram e as marcas que ressoam até os dias atuais, principalmente da impunidade. Para complementar o seu comentário, o autor busca uma forma de justificar a razão pela qual ele deseja que tal fato aconteça, perguntando se “existe algum lugar no mundo que tenha negros e prosperidade?”. Assim, deixa claro o seu preconceito e que acredita que não seja possível algum país com habitantes negros ser próspero.

O texto 10 e último a ser analisado neste estudo faz parte da prática religiosa. Na postagem em questão, o autor afirma que “cristão bom, é cristão sangrando na ponta do fuzil”, o que reforça que o mesmo acredita que, para serem bons, eles têm que ser alvos de tiros de um arma, ou seja, mortos, unicamente pela fé que professam. Ele faz utilização da expressão “foda se”, que também foi utilizada no texto 2, para salientar que ele não se importa com o outro ser humano ao qual ele se refere, no caso, os cristãos. Por fim, ele também utiliza a expressão “fdp” – uma expressão de baixo calão que também já foi utilizada em outro texto – para atacar e diminuir os cristãos.

### **Considerações Finais**

Ao tecer as considerações finais deste trabalho, é importante ressaltarmos que “o discurso contribui para a construção de identidades sociais, de relações sociais entre as pessoas e de sistemas de conhecimento e crença. Além disso, reproduz a sociedade como ela é, mas também permite transformá-la, constituindo uma relação dialética com a estrutura social” (FAIRCLOUGH, 2008, p. 92).

O trabalho expõe o quanto a língua(gem) é sinalizadora das tensões e dos conflitos sociais, assim como pode ser fonte para mudanças sociais importantes. Recursos diferenciados são usados no textos demonstrando e reforçando os pontos de vista dos autores, como no caso dos recursos multimodais como letras maiúsculas e emojis.

Sendo assim, esperamos que este trabalho possa servir para que uma consciência mais respeitosa e humana seja implantada no lugar do ódio, do preconceito e da discriminação.

## Referências

- CARCARÁ, Thiago Anastácio. **Discurso do ódio no Brasil**: elementos de ódio na sociedade e sua compreensão jurídica. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2014.
- CARMO, Cláudio Márcio do. Grupos minoritários, grupos vulneráveis e o problema da (in)tolerância: uma relação linguístico-discursiva e ideológica entre o desrespeito e a manifestação do ódio no contexto brasileiro. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 64, p. 201-223, ago. 2016.
- CHOULIARAKI, Lilie; Norman FAIRCLOUGH. **Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis**. Edinburg: Edinburg University Press, 1999.
- DANCYGIER, Barbara; SWEETSER, Eve. **Viewpoint in language: a multimodal perspective**. United Kingdom: Cambridge University Press, 2015.
- FAIRCLOUGH, Norman. Critical discourse analysis as a method in social scientific research. In: WODAK, Ruth; MEYER, Michael. **Methods of Critical Discourse Analysis**. Londres: Sage Publications LTDA, 2001. p. 121-138.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. 2 Ed. Brasília: Ed. UnB, 2008.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirwood. **Language as Social Semiotics**. London: Arnold, 1978.
- HODGE, Robert; KRESS, Gunther. **Social Semiotics**. Cambridge: Polity Press, 1988.
- KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication**. London: Oxford University Press, 2001.
- KRESS, Gunter Rolf; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: The Grammar of Visual Design**. 2<sup>nd</sup>. Ed. London: Routledge, [1996]2006.
- KRESS, Gunther. Rolf.; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. London: Routledge, 1996.
- KRESS, Gunther. **Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication**. Londres: Routledge, 2010.
- OLIVEIRA, William Brenno Santos. **Multimodalidade**. 2013. Disponível em: <<<https://sites.google.com/site/glossarioestudosdeletramento/home/multimodalidade>>>. Acesso em: 09 nov. 2021.
- SILVA, Rosane Leal da et al. Discursos de ódio em redes sociais: jurisprudência brasileira. **Revista direito GV**, v. 7, n. 2, p. 445-468, 2011.

Disponível em:  
 <<<https://www.scielo.br/j/irdgv/a/QTnjBBhqY3r9m3Q4SqRnRwM/?format=pdf&lang=pt>>>. Acesso em: 08 out. 2021.

VAN LEEUWEN, Theo. **Introducing Social Semiotics**. London: Routledge, 2005.

## Anexos

Imagem 1 – Texto 1



Fonte: <https://bit.ly/3Dao00y>.

Imagem 2 - Texto 2



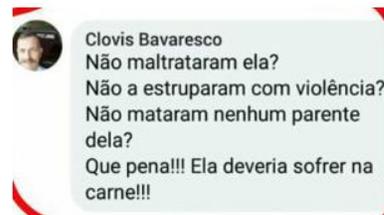
Fonte: <https://bit.ly/3JEjE89>.

Imagem 3 – Texto 3



Fonte: <https://bit.ly/3uUAC1>.

Imagem 4 – Texto 4



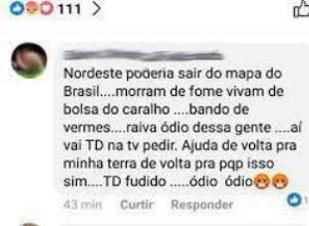
Fonte: <https://bit.ly/3D7iEhu>.

Imagem 5 – Texto 5



Fonte: <https://bit.ly/3uqMTMz>.

Imagem 6 – Texto



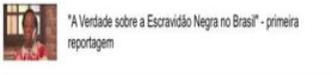
Fonte: <https://bit.ly/3Lg4n5g>.

Imagem 7 – Texto 7



Fonte: <https://bit.ly/36JprSu>.

Imagem 9 – Texto 9

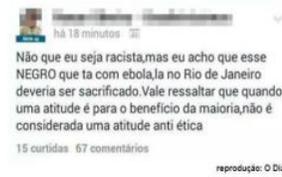


**Robson COSTA**

Deveria acontecer o que aconteceu na Argentina onde jogaram todos os escravos no mar. Alguém sabe responder se existe algum lugar no mundo onde tem negros e prosperidade?

Fonte: <https://bit.ly/3qzieLY>.

Imagem 8 – Texto 8



Fonte: <https://bit.ly/3JDz4kr>

Imagem 10 – Texto 10



Fonte: <https://bit.ly/3Nh0H4R>.

## POR MEIO DE SABERES SE TECEM HISTÓRIAS: INTERDISCIPLINARIDADE NA PRODUÇÃO DE TEXTO

COSTA, Amanda Aparecida da (CDS)<sup>1</sup>

PEREIRA, Ariane de Medeiros (CDS)<sup>2</sup>

### Introdução

O texto que, ora se apresenta, é uma discussão gestada a partir da proposição de um projeto interdisciplinar desenvolvido pelos professores do Colégio Diocesano Seridoense<sup>3</sup>, situado na cidade de Caicó/RN, que tinha como público-alvo os alunos das turmas de 5º ano<sup>4</sup> da referida instituição de ensino. Desse modo, o objetivo era promover uma reflexão crítica nos alunos, por meio de temáticas relevantes em seu cotidiano, para que produzissem seus textos a partir dos diálogos empreendidos.

O Colégio Diocesano Seridoense, com as turmas de 5º Ano, abarca alunos que advém das mais várias cidades da região do Seridó<sup>5</sup>, não ficando somente restrito aos estudantes da cidade de Caicó. Dessa maneira, a clientela perpassa por uma variada gama de experiências sociais, desde sua gestação de conhecimento à visão de mundo, a partir de seus ensaios de vida. Ao considerar esse contexto, podemos evidenciar que a citada instituição de ensino é um colégio consolidado em suas metodologias de ensino, tendo em vista que atrai um considerável contingente estudantil.

Ao partir do entendimento das metodologias ativas no ensino é que as professoras, que são autoras deste texto, elaboraram um

---

<sup>1</sup> Universidade Federal Rural do Semi-Árido/ Universidade Estadual do Rio Grande do Norte/ Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFERSA/UERN/IFRN), Programa de Pós-Graduação em Ensino. E-mail: [amanda17aparecida@gmail.com](mailto:amanda17aparecida@gmail.com).

<sup>2</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-mail: [ariane1988medeiros@hotmail.com](mailto:ariane1988medeiros@hotmail.com).

<sup>3</sup> Neste caso, as autoras deste texto são duas das professoras envolvidas neste projeto de produção textual.

<sup>4</sup> No ano de 2022, O Colégio Diocesano Seridoense possui 3 turmas de 5º Ano, como um total de 75 alunos. Sendo cada turma composta por 25 alunos com idades entre 10 e 11 anos.

<sup>5</sup> Segundo as divisões geográficas do IBGE, os sertões do Seridó estão localizados na parte Central do Estado do Rio Grande do Norte. Ainda segundo a estudiosa Ione Moraes: “A Região do Seridó está encrava na porção centro-meridional do Estado do Rio Grande do Norte. O seu território encontra-se recortado por 23 municípios” (MORAIS; DANTAS, 2006. p. 1).

projeto interdisciplinar denominado “Cartas ao Futuro sobre a produção de um livro infanto-juvenil” para despertar o interesse dos alunos pela escrita, maturando conhecimento e gestando autonomia em sua aprendizagem. Assim, partimos do questionamento: de que forma os alunos poderiam despertar seu interesse em produzir um texto significativo para sua aprendizagem e que ficasse marcado em sua vida estudantil? Neste sentido, o resultado desta produção escrita seria a elaboração de um livro com todos os textos reunidos e lançado ao final do encerramento do ano letivo de ensino.

Com este questionamento em mente, começamos a discutir nossas ações e como faríamos para alcançar nossa finalidade. Dessa maneira, optamos pelo desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar com as áreas de conhecimento que envolvessem as seguintes disciplinas: artes, ensino religioso, filosofia, geografia, história, língua portuguesa, redação e literatura, com a perspectiva de instrumentalizar o conhecimento com os alunos, e que estes tivessem condições de produzir seus textos.

A nossa abordagem se justifica no momento em que nos propomos abordar metodologias ativas no ensino, com o objetivo de viabilizar uma aprendizagem significativa aos alunos, e que estes pudessem ser gestores em seu conhecimento, produzindo um escrito que fique “imortalizado” em sua experiência enquanto estudantes e atores sociais de suas vidas. Ademais, buscamos contribuir para a memória coletiva dos alunos, por meio de aulas prazerosas, podendo eles cultivar vínculos afetivos ainda mais fortalecidos entre os professores, alunos, pais e sociedade.

Para atingir os objetivos, partimos para uma análise aplicada, de caráter exploratória, por meio da observação e discussão das temáticas desenvolvidas nas aulas sobre assuntos que fizessem parte do cotidiano dos educandos, tais como: educação ambiental, empatia, o refletir sobre o Eu e Outro, organização social, cultura e direito dos cidadãos. Essas temáticas foram desenvolvidas por meio de jogos digitais, documentários, músicas, discussões orais, bem como pelo uso de filmes. De modo que, os alunos tivessem um bom repertório teórico para desenvolver sua produção textual.

Nesse sentido, o nosso texto está estruturado em cinco “partes”: a apresentação, uma discussão como trabalhar com projetos pedagógicos interdisciplinares, como ocorreu, na prática, o

desenvolvimento do nosso projeto com as turmas dos 5º Ano, nossas considerações finais e o referencial teórico, que nos possibilitou a construção desse texto.

### **Projetos pedagógicos: uma metodologia ativa, uma aprendizagem significativa**

Pensar o ensino e aprendizagem, na atualidade, é ter em mente uma estrutura curricular definida, segundo as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e o perfil social, cultural e familiar dos alunos. De modo que o conhecimento deve ser discutido e aprendido de forma que possa permitir aos alunos um ensino igualitário, no que diz respeito aos mesmos conteúdos. Todavia, as metodologias de ensino perpassam pela cultura e entendimento do professor, que é um mediador do conhecimento.

Podemos arrazoar, seguindo esse pensamento, que os conteúdos de ensino são elementos fixos, pré-estabelecidos e determinados aos alunos, por meio de um sistema de ensino rígido e regular, no qual os educandos somente devem estudar o que foi determinado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Entretanto, devemos ter clareza que além dos conteúdos pré-fixados, existe um currículo oculto que permite aos professores utilizar de estratégias de ensino, abordando diversas temáticas de ensino, conforme a necessidade e realidade dos discentes.

Dentro da perspectiva de o ensino valorizar a realidade do aluno e seu conhecimento, temos a implementação e a aceitação dos professores ao uso dos projetos pedagógicos nas instituições de ensino. Os projetos pedagógicos são práticas educacionais consolidadas no tempo e que, ao invés de cair em desuso, está em consonância com os desejos de uma educação de qualidade e com equidade aos alunos nos dias atuais. Assim, essa metodologia possibilita um ensino flexível que possibilita a construção de conhecimento dos alunos, a partir de suas realidades e necessidades sociais.

Os projetos pedagógicos viabilizam que o ensino e a aprendizagem aconteçam por meio de formulações de problemas reais, projetando metas e objetivos, bem como permitindo, aos alunos, construir metas para solucionar a problemática. Nesse

caso, os discentes utilizam do conhecimento gestado, aliado às estratégias para solucionar o problema evidenciado. Os projetos pedagógicos, assim, contribuem para um conhecimento atuante e dinâmico.

Vale ressaltar que os projetos pedagógicos não substituem ou excluem os conteúdos estabelecidos pela BNCC, mas se tornam um agente aliado aos conteúdos que são definidos na esfera nacional. De modo que, ao se trabalhar com os projetos pedagógicos, o professor, não raras vezes, implementa a situação problema, evidenciando os conteúdos definidos pela BNCC. Todavia, estes conteúdos são aproximados à realidade do aluno, ou seja, uma temática nacional, como o caso da preservação ambiental, é abordada através da realidade local do aluno. Dessa forma, o aluno aprende os conceitos estruturais e pode agenciar conhecimentos de como sanar os problemas ambientais na sociedade na qual ele vive. A aprendizagem passa a ser organizada de uma outra forma, na qual os alunos são protagonistas de seu conhecimento. Logo, o saber não é dado de forma pronta e fixa – discentes constroem a aprendizagem através de pesquisas, diálogos, análises e interpretações para poderem solucionar os problemas reais.

Podemos perceber que, ao se trabalhar com os projetos pedagógicos, eles promovem aos alunos uma reflexão crítica e autônoma, possibilitando a resolução de problemas que estão contidos em seu cotidiano. Nesse sentido, o conhecimento apreendido é potencializado no instante em que os discentes passam a gestar maneiras de resolver os problemas, utilizando da aprendizagem que foi operacionalizada e mediada pela ação do professor. Vejamos que, o conhecimento que está agenciado pela BNCC ganha sentido e significado para os estudantes no momento em que eles os utilizam de maneira prática para resolver desafios sociais, culturais, políticos e econômicos. Utilizando da metodologia de projetos pedagógicos<sup>6</sup>, os alunos aprendem a ressignificar o conhecimento aprendido pelos elementos pré-estabelecidos, como é o caso dos conteúdos da BNCC, mas vai além da simples pragmática do ensino-aprendizagem. Os estudantes passam a criar estratégias

---

<sup>6</sup> Para ver o trabalho com projetos pedagógicos que vem sendo desenvolvidos, no Ensino Fundamental Anos Iniciais, do Colégio Diocesano Seridoense, ver: Pereira (2020) e Pereira (2022).

reais para resolver as situações-problemas encontradas no seu cotidiano, de modo que o conhecimento aprendido serve como um meio para obter as soluções que aqueles desejam para o experimentado. Cabe ao aluno intensificar seu conhecimento, despertando dúvidas, pesquisando e criando meios de resolver as questões reais que emergem da sociedade.

Ao seguir o pensamento e as discussões empreendidas por Hernández (1998), que coloca os projetos pedagógicos como um meio pelo qual os alunos aprendem de forma diferenciada, alinhando os conteúdos pré-estabelecidos com sua realidade, podemos arrazoar que os discentes passam a gestar identidades e serem agentes sociais que passam a ter um compromisso com a comunidade na qual estão inseridos. Assim, os projetos pedagógicos são uma metodologia ativa de ensino com uma longa trajetória experimentada pelos professores, mas, ao mesmo tempo, torna-se inovadora por trabalhar com questões atuantes em uma sociedade.

Ao seguir as concepções de Leite (1996), entendemos que os professores que adotam a metodologia de projetos pedagógicos possuem uma forma de operacionalizar e mediar a aprendizagem, centrando na autonomia dos alunos e a partir das demandas sociais existentes. Assim, o conteúdo não é um mero assunto, pois ganha vida e sentido, tendo em vista que é gerido junto à realidade social dos alunos. Desse modo, os discentes passam a ter uma aprendizagem integral, permeada por diversas oportunidades conceitual, atitudinal e procedimental.

Outro despertar abordado a partir do uso de projetos pedagógicos é a interação entre as mais variadas áreas do conhecimento. Para a resolução do problema social real, é necessário que os estudantes detenham um amplo repertório de conhecimento. Assim, os projetos pedagógicos permitem que os alunos aprendam de forma interdisciplinar e, até mesmo, transdisciplinar, ao considerar que é necessário decompor os problemas e criar estratégias de resolução para solucionar ou melhorar a vida dos agentes sociais. Assim, por meio dos projetos pedagógicos interdisciplinares, é possível que os discentes tenham uma aprendizagem significativa, bem como elaborem, discutam e planejem ações reais para resolver as situações problemas.

## Os projetos pedagógicos interdisciplinares: um estudo de caso no Ensino Fundamental Anos Iniciais

O professor, em seu ofício de mediador do conhecimento, atualmente, tem adotado diversas práticas pedagógicas para desenvolver o ensino e a aprendizagem. Dentro das metodologias ativas, podemos evidenciar o uso da interdisciplinaridade, que oportuniza, ao professor, trabalhar em conjunto com outros docentes e as diferentes áreas do conhecimento, permitindo que um “conteúdo” seja percebido, analisado e estudado por diferentes lentes. Assim, o aluno consegue compreender que o conhecimento não é algo pronto e que depende apenas de uma área da aprendizagem, mas que dialoga com os vários saberes e produzem novas aprendizagens.

A interdisciplinaridade é uma prática pedagógica que vem sendo discutida desde os anos de 1960<sup>7</sup>, e reformulada seguidamente, com o objetivo de abarcar uma pedagogia eficaz para uma aprendizagem relevante. Todavia, ainda nos dias de hoje, ela é vista como um desafio aos professores, e para que estes consigam colocá-la em efetividade. Assim, os professores ainda têm dúvidas como fazer o processo interdisciplinar promover uma aprendizagem significativa e de qualidade<sup>8</sup>. Nesse caso, conseguimos unir o trabalho interdisciplinar aos projetos pedagógicos, para que os alunos pudessem aprender de forma satisfatória, compreendendo que é possível trabalhar o conhecimento por diversas ciências.

No nosso caso, fizemos, primeiramente, uma apresentação de como seria uma aprendizagem interdisciplinar, nossos objetivos e como prosseguiríamos para o desenvolvimento do trabalho. Assim, a equipe de professores multidisciplinar se apresentou aos alunos e passou a discorrer como seria realizado o projeto pedagógico, como podemos visualizar na Figura 1:

---

<sup>7</sup> Para uma análise detalhada, ver: as discussões de Oliveira (2011).

<sup>8</sup> Para uma discussão efetiva, ver: Augusto e Caldeira (2007).

**Figura 1** – Aula interdisciplinar de apresentação do projeto



Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras/professoras.

Como podemos observar na imagem acima, os professores explicaram aos alunos como ocorreria a interdisciplinaridade e como seriam discutidos e trabalhados os conteúdos, para que os discentes tivessem contato com diversos olhares sobre o conhecimento e pudessem produzir seu texto de forma crítica e reflexiva. No primeiro dia, foi explorado pela professora Amanda Costa como é a estrutura de um texto, qual era a proposta pedagógica para a produção dos textos dos alunos e como aconteceria o projeto e as produções dos discentes. A professora Ariane Pereira abordou sobre o que é ser autor de um texto, acercou-se de seus livros e de suas produções referentes a projetos desenvolvidos no Ensino Fundamental Anos Iniciais, e que hoje são artigos publicados em revistas da área de educação no Brasil. O professor Alyson de Brito discutiu sobre a importância imagética em um livro, como fazer desenhos relacionados aos textos produzidos e quais impressões as imagens representam em um texto.

Os alunos, assim, entenderam que o trabalho interdisciplinar consegue promover um conhecimento significativo na aprendizagem, tendo em vista que os professores, a partir de suas áreas de ensino, abordaram diversos elementos constituintes em uma produção textual. Para os professores, o trabalho interdisciplinar foi relevante,

abordando e ampliando os vínculos afetivos, sociais e de conhecimento entre as áreas de ensino e de ciência. A partir de então, os alunos passaram a ter aulas que despertassem e fizessem com que refletissem sobre os temas inseridos na sociedade, e em sua vida cotidiana, para que pudessem se despertar para a escrita e produzissem seus textos, operacionalizando a sabedoria aprendida através da interdisciplinaridade.

### **Caracterização da escrita no Ensino Fundamental**

A aquisição da escrita é uma questão que se impõe à humanidade há muito tempo. No diálogo *Fedro* (2016), por exemplo, Sócrates narra, ao personagem-título dessa obra platônica, uma lenda que explicaria o surgimento da escrita: o mito de Theuth e Thamous. Nessa narrativa, Thamous, rei do Egito, com o deus Theuth, uma divindade com cabeça de pássaro íbis, responsável, segundo a mitologia, pela criação do número, do cálculo, da geometria, da astronomia, do gamão, dos cubos usados para sortear números aleatórios em jogos diversos (peças conhecidas como “dados”) e das letras. Na conversa entre essas personagens egípcias, o rei perguntou ao deus qual seria a utilidade das artes que este inventara. Em sua resposta, o deus Theuth disse, quanto à habilidade de escrever: “Eis, ó rei, o conhecimento que tornará os egípcios mais sábios e mais lembrados; pois de memória e de sabedoria foi encontrado o medicamento”. (PLATÃO, 2016, p. 192-193). Ou seja, a escrita serve como forma de arquivar os conhecimentos adquiridos e auxiliar que a memória coletiva não apague suas principais conquistas.

A linguagem verbal e suas múltiplas modalidades (dentre elas, a escrita) suscitam questões que nos conduzem a ponderar sobre o pensamento, os sentidos e os significados (tanto do ponto de vista do emissor quanto do receptor). Na doutrina dialogista, o texto, seja escrito, seja falado, constitui-se como o principal pilar da composição do pensar humano: “O acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve *na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos*” (BAKHTIN, 2011, p. 311, grifo nosso). Compreender a natureza dos textos escritos e/ou falados seria, portanto, entender como o ser humano, nas suas interações com os

seus semelhantes, desenvolve suas ideias e concepções sobre a vida. Bakhtin e Platão advogam sobre o aspecto psicológico da atividade escrita.

Tendo em vista essas questões, Elias e Koch (2012) fazem um debate quanto à definição e natureza da escrita, focalizando a interação desse tema com a educação básica. As autoras buscaram uma definição de escrita que conversasse com as demandas que esse constructo teórico encontraria na realidade escolar. As autoras visavam aprimorar a prática docente nesse nível de educação e melhorar a experiência discente dos educandos do Ensino Fundamental, que adquiririam mais eficazmente as habilidades que currículos oficiais lhes propõem. Para realizar esse intento, entraram em contato com diversas correntes de pensamento sobre a escrita, oriundas de vários lugares do mundo – com os trabalhos de Roger Chartier e de Elizabeth Eisenstein, aprendemos que a escrita é um produto sócio-histórico-cultural que demanda diversos suportes e modos de leitura; com o trabalho de Emília Ferreiro e Ana Teberosky e o de Liliana Landsmann, aprendemos que a escrita é o modo pelo qual a criança adquire a própria habilidade de escrever; com o de Mark Torrance e David Galbraith, entendemos que a escrita é concebida como uma atividade cuja realização demanda a ativação de conhecimentos e o uso de várias estratégias no curso da produção do texto (ELIAS; KOCH, 2012).

Munidas dessas teorias, as autoras compuseram uma ampla e complexa conceituação de escrita. Com elas, aprendemos que a escrita é um fenômeno onipresente na contemporaneidade. Graças ao avanço da tecnologia e a ampliação das políticas educacionais, estamos inundados de escrita ao nosso redor. Lemos placas, bilhetes, *e-mails*, letreiros, anúncios, embalagens, etc. Em contrapartida, também escrevemos listas de compras, mensagens instantâneas em aplicativos de conversa, legendas em fotos postadas *online* e *status* no mural de redes sociais. A escrita, há um bom tempo, deixou de ser um domínio dos eruditos e passou a fazer parte do cotidiano da ampla maioria dos cidadãos alfabetizados (plenamente ou não) do século XXI. Atividade multiforme (de natureza linguística, cognitiva, pragmática, sócio histórica e cultural), a escrita, em especial a que se pratica no ambiente escolar, com fins didáticos, merecia uma ponderação que passe da epiderme das platitudes (“escrita é

inspiração”, “escrita é uma atividade para uns poucos privilegiados”, “escrita é expressão do pensamento”, “escrita é domínio regras da língua”, “escrita é trabalho”).

Para abordar bem a questão, as autoras trabalharam com três focos de escrita: foco na língua (a língua não é apenas um amontoado de regras, mas também um sistema pré-determinado maleável, que se adequa às necessidades e aspirações do usuário sem comprometer sua organização e coerência); foco no escritor (todo usuário da língua escrita é um sujeito psicológico e individual, capaz de controlar sua vontade e dono de suas ações); foco na interação (a língua, em todas as suas modalidades, não é um elemento divorciado da realidade, mas depende das interações que o ser humano estabelece com os seus semelhantes). Trabalhando sinergicamente, as faculdades mentais empregadas nesses focos constituem um conjunto de habilidades moldados pelas práticas pedagógicas em sala de aula e pelas vivências externas, que marcam a formação individual de cada aluno. A esse processo, amplo e abrangente, como o processamento de dados de um sofisticado computador, chamaram as autoras de ativação de conhecimentos, que resumiram em três grandes saberes linguísticos: a ortografia, a gramática e o léxico da língua (ELIAS; KOCH, 2012).

### **Gênero textual e ensino**

Hodiernamente, as discussões sobre escrita e ensino findam se encontrando com o tópico “gêneros textuais”. Produzidos coletivamente, os gêneros servem para dar uma organização e organicidade às atividades da vida cultural e social, assim, são entidades sócio-discursivas, presentes em muitos momentos das práticas humanas contemporâneas. Essa forte presença no cotidiano não impediu que os gêneros fossem mal interpretados e não bem empregados. Por vezes, eles foram tidos como instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Isso aconteceu, provavelmente, pelo alto poder preditivo e interpretativo que essas formas exercem nas práticas comunicativas, em especial, por escrito. O tempo e as ações dos seus usuários, contudo, provaram que os gêneros são eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Essas características, vinculadas à adaptabilidade e presteza

dos gêneros textuais, ficaram mais evidentes com as inovações tecnológicas, em especial, as oriundas das tecnologias da informação (a internet e os equipamentos eletrônicos de leitura e escrita também remodelaram o mundo da linguagem humana, quer escrita, quer falada). Com essas inovações, além das transformações nos gêneros já existentes, uma quantidade incalculável de novos gêneros despontou no horizonte, frutos do advento dessas novas tecnologias (MARCUSCHI, 2003).

A evolução das tecnologias, por si só, não é a única causa do aparecimento de novos gêneros textuais. Essa evolução, inegavelmente, é partícipe desse processo de transformação textual. O que se deve fazer, na análise desse fenômeno, é situar as tecnologias no âmbito das práticas linguísticas e qualificar o papel que elas desempenham nessas mudanças. Nessas circunstâncias, podemos dizer que o uso ampliado das tecnologias intensificou a utilização dos gêneros textuais e colaborou para mudar algumas características de gêneros que já existiam, e abriu espaço para o surgimento de novos gêneros. Assim, a mesma tecnologia que viabilizou o surgimento da radionovela (versão da tradicional novela escrita, transmitida via rádio) e do telejornal (versão televisionada do clássico jornal impresso em papel), também alterou a forma como se consome um romance (atualmente, o leitor pode optar entre ler o romance impresso, em formato de livro, ou lê-lo em um leitor eletrônico, formato que oferece uma experiência de leitura diferente das fornecidas pelo livro impresso). Ainda que não seja o motor da transformação, a tecnologia se apresenta como um veículo essencial para que ela ocorra, tendo em vista que é um instrumento *sine qua non* para que a produção e o consumo de muitos desses novos gêneros textuais que a contemporaneidade suscita e abriga (MARCUSCHI, 2003).

Dentre as diversas questões que, eventualmente, brotam das discussões quanto aos gêneros textuais, Marcuschi (2003) mirou em uma que tem a pertinência de remeter à base ontológica da questão: nem sempre se distinguem com clareza e precisão as noções de tipo textual e gênero textual, relegando o aspecto teórico e terminológico a segundo plano. O autor não pretende, em sua análise, esgotar as questões referentes à diversidade terminológica existentes nesse terreno, pois isso tomaria um tempo precioso que desviaria muito

dos objetivos da abordagem. A princípio, ele estabelece que concorda com a ideia de que só é possível se comunicar verbalmente por meio de um texto, usando-se algum gênero. Adotada pela maioria dos autores que tratam a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos (entre eles, Bakhtin e Bronckart), sem levar em conta as peculiaridades formais. Esse ponto de vista, que privilegia a natureza funcional e interativa, em detrimento do aspecto formal e estrutural da língua, trata a língua como uma atividade social, histórica e cognitiva. Os tipos textuais seriam, nesse sentido, uma espécie de construção teórica, definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Dentre os tipos textuais, podem ser enumeradas a narração, a argumentação, a exposição, da descrição e a injunção.

Os gêneros textuais são uma noção propositalmente vaga para conceituar os textos materializados que se encontram na vida diária e apresentam características sócio-comunicativas, definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição. Alguns exemplos de gêneros textuais são: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, *outdoor*, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo pelo computador, aulas virtuais e assim por diante.

Devido à criatividade dos usuários e às virtualmente infinitas possibilidades que os gêneros textuais oferecem, é praticamente impossível enumerar os gêneros que existem (MARCUSCHI, 2003). Notamos a importância dessas conceituações para a melhor apreciação dos fenômenos envolvendo esses dois constructos teóricos, distintos, mas semelhantes e codependentes. Apreciar como tipos textuais concorrem para a criação de novos gêneros textuais é uma atividade essencial para uma compreensão ampla e informada das produções textuais na atualidade, em especial, na dinâmica entre a tecnologia empregada pelos estudantes no cotidiano e as práticas realizadas em sala de aula, que são perpassadas pelas experiências formadoras dos alunos e, muitas vezes, pelo uso de tecnologia na própria sala de aula. Analisar e

entender um fenômeno é essencial para transformá-lo positivamente.

### Gênero carta pessoal

Dentre os diversos gêneros textuais que estão disponíveis para a prática escolar, o que mais nos chamou a atenção foi o gênero carta pessoal. Um dos primeiros gêneros textuais a viabilizar a comunicação a distância, a carta possibilitou uma complexa reorganização dos padrões de interação humana e fez surgir todo um aparato técnico e tecnológico que fomentou as transações sociais entre os homens em diversas épocas da história da humanidade. Ela construiu novos contatos interpessoais, consolidando laços sociais de diversas naturezas (comerciais, diplomáticos, afetivos). Além disso, a carta pode ser considerada a precursora de vários gêneros de natureza epistolar (bilhete, telegrama, *e-mail*, etc.), que são parte indissociável de várias situações enunciativas ao longo da história (SILVA, 2002). Fazendo uma análise desse gênero, tratemos da sua estrutura formal, a seguir será apresentado uma das cartas pessoais escritas e editadas por um dos alunos/participantes do projeto:

Figura 2 – Carta pessoal escrita por discente participante do projeto

Caicó/RN, 22 de agosto de 2022

Olá, futuro.

Espero que vocês do futuro possam encontrar um país melhor, com mais humanidade. Hoje, passamos por uma crise mundial, onde existe uma riqueza de informação e, frequentemente, uma pobreza de atenção. Não podemos buscar realização para nós mesmos e esquecer o progresso e a prosperidade para a humanidade. Nossas ambições precisam ser amplas o suficiente para incluírem as aspirações e necessidades dos outros.

Em um mundo melhor, a lei natural é a do amor. O amor é o princípio que cria e sustenta as relações. Dizem que a felicidade está na nossa capacidade de sonhar, e o meu sonho, para vocês do futuro, é que tenham uma vida digna, com pessoas de bom coração, verdadeiro sorriso e abraços calorosos.

O tempo todo sonhamos e planejamos um futuro feliz, mas, para conquistarmos, é preciso agir com sabedoria nas nossas atitudes do presente. Não fiquem esperando o futuro para serem felizes, façam do presente sua alegria.

Não importa qual tenha sido sua resposta, sempre podemos lutar para que nosso futuro seja ainda melhor do que o que estamos vivendo hoje. Tudo que passamos na vida nos molda para sermos melhores no futuro, e a educação é o primeiro passo.

Ninguém tem a capacidade de mudar o passado, mas todos têm como criar um futuro melhor. Não adianta ter expectativa de um futuro melhor, se continuarmos com as mesmas atitudes – seu futuro será tão brilhante quanto a sua fé.

Acredito que por aí esteja melhor do que hoje. Logo, despeço-me de vocês com o coração grato. Sejam felizes!

Atenciosamente,  
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras/professoras.

Conforme apresentado na Figura 2, as cartas pessoais têm uma estrutura básica linear, com abertura do evento, corpo da carta e encerramento do evento. Esses elementos compõem as etapas da composição textual desse gênero. A primeira e a última parte das cartas podem ser subdivididas em partes menores. No caso da abertura, ela se compõe de cabeçalho (informa o local de envio da carta e a data na qual ela foi enviada), saudação (trecho em que o remetente se dirige amistosamente – ou não – ao destinatário) e solicitudes (o remetente apresenta, ao destinatário, suas demandas e razões para o envio da correspondência). No encerramento do evento, encontram-se o pré-encerramento (momento da missiva, em que o remetente ensaia a finalização da mensagem contida na correspondência), despedida (como o próprio nome diz, momento em que o remetente se despede do destinatário) e assinatura (rubrica que serve para o remetente atestar sua identidade, frente a eventuais questionamentos sobre esse tema da parte dos potenciais destinatários). Além dessas partes, é comum que as cartas apresentem uma seção conhecida como *post-scriptum*, que serve para acrescentar adendos às informações constantes na carta (SILVA, 2002).

Tendo em vista as diversas funções sociais interpessoais e institucionais que a carta pode assumir, consideramos que esse gênero, tanto por sua tradição quanto por sua maleabilidade, seria uma ferramenta versátil e eficiente para a formação sociocultural dos alunos do Ensino Fundamental. Ela ativa os focos linguísticos definidos por Elias e Koch (2012), bem como oferece uma oportunidade prática e intuitiva de ensinar os diversos meandros dos gêneros textuais a esses discentes. O gênero carta pessoal pode não ser uma panaceia educacional para o ensino de escrita, mas ele é um potente instrumento para sanar as dificuldades que arrastam quem ensina e quem aprende a escrever na educação básica.

Ademais, levando em conta as acepções teóricas e o desenvolvimento das atividades, concluímos que o projeto de escrita de cartas para o futuro foi bem aceito pelos alunos que escreveram sobre variadas temáticas projetadas numa perspectiva futurista. Através do *feedback* dos escritos foi constatado a apropriação da leitura/escrita, sobretudo, num olhar interdisciplinar já que os discentes conseguiram compreender a proposta do projeto e

desenvolveram cartas conforme os objetivos propostos pelas professoras.

### **Considerações finais**

A partir do desenvolvimento do nosso projeto, podemos verificar que é possível trabalhar por meio de projetos pedagógicos interdisciplinares com alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais, de modo a operacionalizar o conhecimento, para que os discentes pudessem ter uma aprendizagem significativa, tendo como meio as situações problemas encontradas em seu cotidiano e nas experiências de vida praticadas. As metodologias ativas proporcionam a valorização do conhecimento dos alunos e, assim, o professor passa a ser um mediador na aprendizagem, proporcionando caminhos e métodos para que o saber se torne científico.

Ao adotar como metodologia o trabalho baseado nos projetos pedagógicos interdisciplinares, podemos lançar mão de novas práticas pedagógicas, bem como colocar em prática outras temáticas, além daquelas definidas pela BNCC, abordando temas do cotidiano dos discentes e que necessitam de ser discutidos à luz de situação-problema, com os quais os alunos podem ser gestores de solução de problemas.

### **Referências**

AUGUSTO, Thaís; CALDEIRA, Ana Maria de Andrade. Dificuldades para a Implementação de Práticas Interdisciplinares em Escolas Estaduais, apontadas por Professores da Área de Ciências da Natureza. **Revista Investigações em Ensino de Ciências**, v 12, n. 1, 2007. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/26604826\\_DIFICULDADES\\_PARA\\_A\\_IMPLANTACAO\\_DE\\_PRATICAS\\_INTERDISCIPLINARES\\_EM\\_ESCOLAS\\_ESTADUAIS\\_APONTADAS\\_POR\\_PROFESSORES\\_DA\\_AREA\\_DE\\_Ciencias\\_DA\\_NATUREZA](https://www.researchgate.net/publication/26604826_DIFICULDADES_PARA_A_IMPLANTACAO_DE_PRATICAS_INTERDISCIPLINARES_EM_ESCOLAS_ESTADUAIS_APONTADAS_POR_PROFESSORES_DA_AREA_DE_Ciencias_DA_NATUREZA)>. Acesso em: 10 mar. 2022.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_verseofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2022.

ELIAS, Vanda Maria; KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na Educação: Os Projetos de Trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Pedagogia de projetos: intervenção no presente. **Revista Presença Pedagógica**, v. 2, n. 8, mar./abr., 1996. Disponível em: <<https://edufisescolar.files.wordpress.com/2011/03/pedagogia-de-projetos-de-lc3bacia-alvarez.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2022.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, Ângela; MACHADO, Anna; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 19-36.

MORAIS, Ione Rodrigues Diniz; DANTAS, Eugênia Maria. **Região e capital social: a reinvenção do Seridó Potiguar nos fios silenciosos da cultura**. UNISC, 2006. Disponível em: <<https://www.unisc.br/site/sidr/2006/textos3/21.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2022.

OLIVEIRA, Deivide Garcia da Silva. Interdisciplinaridade: discutindo o conceito. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL: EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 5., 2011, São Cristóvão. **Anais [...]**. São Cristóvão, 2011. Disponível em: <<https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10472/6/16.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2022.

PEREIRA, Ariane de Medeiros. As festividades juninas e as representações culturais: projetos pedagógicos e ensino remoto. **Revista Galo**, n. 1, p. 165-176, ago., 2020. Disponível em: <<https://revistagalo.com.br/edi%C3%A7%C3%B5es/edi%C3%A7%C3%A3o-001/12-as-festividades-juninas-e-as-representa%C3%A7%C3%B5es-culturais/galo-ed1-165-176.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2022.

PEREIRA, Ariane de Medeiros. Educação patrimonial na cidade de Caicó/RN: identidades gestadas. In: VIESBA-GARCIA, Everton; ROSALEN, Marilena (Orgs.). **Metodologias Ativas: aprendizagem baseada em projetos**. Diadema: V&V Editora, 2022, p. 144-157.

PLATÃO, Fedro. **Posfácio e notas de José Trindade Santos**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. **Um estudo sobre o gênero carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos**. 2002. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002. Disponível em: <[http://www.letras.ufmg.br/padroao\\_cms/documentos/profs/romulo/UM%20estudo%20sobre%20og%C3%AAnero%20carta%20pessoal%20de%20JANE%20QUINTILIANO.pdf](http://www.letras.ufmg.br/padroao_cms/documentos/profs/romulo/UM%20estudo%20sobre%20og%C3%AAnero%20carta%20pessoal%20de%20JANE%20QUINTILIANO.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2022.

## DESAFIOS E PRÁTICAS DO ENSINO DE ARTE E SOCIOLOGIA NA ESCOLA BÁSICA

MENEZES, Tacyane Lima de <sup>1</sup>

### Introdução

O que faz da Sociologia e Artes disciplinas distintas das demais ministradas na escola básica brasileira? Por que a elas não foi dado o mesmo status das disciplinas referentes às chamadas Ciências da Natureza ou mesmo da Matemática? Por qual razão nem mesmo tem se aproximado a representatividade assumida pela História e a Geografia? Será que essa posição não estaria associada ao tipo de aprendizado fornecido pela Sociologia, ou seja, a formação de estudantes como sujeitos políticos, bem como, a compreensão da sociedade de um ponto de vista epistemológico? Ou será que a “instabilidade” a qual, a mesma, tem sido submetida dificultou a organização de um coletivo de profissionais professores da área o que poderia ter levado a propostas de consensos a respeito de metodologias, práticas e conteúdos sociológicos para a escola média?

E o ensino de Artes, na escola média, quais desafios têm enfrentado? A Arte, enquanto disciplina também enfrentou desafios, bem como, formas de resignificação da sua prática, na escola básica?

Pensando nesses questionamentos este trabalho busca a apresentação de uma proposta pedagógica a respeito do ensino de Artes e Sociologia na educação básica brasileira, a qual leva em consideração a Aprendizagem Baseada em Problemas (APB), a Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2000) e uma possível interação desta última com o método do Teatro do Oprimido, Augusto Boal (2005), no que se refere a etapa da Prática Social Final de que fala Saviani (2000) a fim de construir uma forma de execução pedagógica que combine a teoria e prática.

---

<sup>1</sup> Mestre em Antropologia pela Universidade Federal de Sergipe; Graduada em Ciências Sociais; Professora da Rede Estadual da Bahia e da Rede SESI-SERGIPE.

## **Sobre o ensino de Arte e Sociologia na educação básica**

A Sociologia na escola média tem a função de contribuir para a formação científica e política do indivíduo, e Arte a formação cultural dos jovens, ambas têm em comum a formação cidadã.

Ao discutir sobre as maneiras através das quais o uso do conhecimento é um artifício do monopólio do poder. Podemos observar neste ponto um dos motivos pelos quais esses dois campos de saber têm historicamente enfrentado batalhas para marcar sua presença na educação básica.

Sobre as discussões entre conhecimento e poder uma boa referência para dialogarmos é o Pierre Bourdieu, sociólogo francês que se dedicou ao estudo, dentre outros temas, sobre a sociologia da educação. Ao refletir sobre o chamado capital cultural, Bourdieu (1998) toma emprestado as palavras de Marx, definindo-o como um recurso de poder que traz em si um duplo sentido de distinção: a característica de possuir determinada relevância especial, tendo como referência básica, os recursos econômicos. Ou seja, quem possui o capital cultural, pode em seu aspecto mais utilitário, por estar de posse de determinadas informações e gostos, adquirir reconhecimento social.

Neste sentido, segundo Bourdieu (1999), o conhecimento científico ao ser detentor da dimensão política da sociedade possibilita aos estudantes, após adquiri-lo, a compreensão de mecanismos que venham a desenvolver este ou aquele padrão de conduta, os quais poderiam em certa medida determinar os caminhos, que eles desejem seguir, na medida em que constroem uma realidade, cujas representações refletem uma vida em sociedade.

Na aula de Sociologia o aluno tem a oportunidade de trazer a sua realidade e compreendê-la do ponto de vista científico para em seguida modificá-la, obviamente levando em consideração o arcabouço cultural que traz consigo e o que irá desenvolver em contato com o professor e os colegas na comunidade escolar, uma vez que, a formação cidadã extrapola os limites da sala de aula.

Do mesmo modo, o ensino da Arte, possibilita não somente uma reflexão sobre a cultura, como também, suas expressões no sentido da externalidade.

A Arte e a Sociologia, enquanto áreas do conhecimento tem em comum o despertar coletivo. O que combina sua aplicabilidade com o modo de pensar de Paulo Freire (2005) expresso em *A pedagogia do oprimido* ao afirmar que “ninguém liberta ninguém e ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (2005, p.29) ao discutir o processo de desumanização produzida pelo opressor em relação aos oprimidos, através do que ele chama de educação bancária, uma educação que mantém a sociedade inerte.

As disciplinas acima referidas objetivam a libertação da inércia do processo de ensino e aprendizagem, o qual só corre quando o professor liberta o aluno da categoria de depósito e o conduz para a construção do diálogo e do debate de ideias. Neste ponto, vê-se a importância da prática interdisciplinar entre os componentes curriculares Sociologia e Artes, conduzida pela aplicação da teoria da “curvatura da vara” de Dermeval Saviani (2000), em combinação com a APB, de modo a trazer uma proposta de uma metodologia de ensino dialógica que aqui chamaremos de “aulas de aprender”.

### **Aulas de aprender: uma proposta pedagógica construída a partir da teoria da curvatura da vara e suas relações com a APB**

Uma das maiores dificuldades do profissional de Sociologia em seu exercício na escola média reside na resistência dos alunos em compreender o real significado de uma ciência que busca estudar o ser humano em seu habitat, a sociedade. Não muito diferente a Arte, é considerada por muitos à primeira vista uma das matérias mais “fáceis”, ou ainda, das menos necessária pressuposto inclusive reforçado pelos pais, os quais não admitem “notas baixas” nessas áreas do conhecimento.

O professor de Sociologia do ensino médio carrega a difícil missão de transpor o imediatismo do olhar de seus alunos. A passagem do senso-comum, que embora crítico é superficial, para o senso social-político-científico passa pelo processo de desnaturalização da realidade o qual deve romper algumas barreiras como: a do imediatismo, da superficialidade, da acriticidade, do sentimentalismo e do preconceito.

Já ao professor de Arte compete a dificuldade de trazer o aluno ao despertar do conhecimento vindo de outras culturas para

além da comunidade escolar para o desenvolvimento mental e cultural do mesmo.

Essa transposição passa por uma longa jornada que tem suas etapas construídas no que aqui é chamado de “aula de aprender”, aulas onde o aluno parte da sua realidade próxima, passa pelo filtro do conhecimento, é levado pelo professor a modificar seu conhecimento inicial, para só então pôr em prática na sua realidade cotidiana.

O conceito de aula de aprender, foi produzido como dito anteriormente a partir do entendimento da teoria da curvatura da vara de que fala Saviani Na obra *Escola e democracia*, Saviani (2001), na qual constrói um duro julgamento as posições pedagógicas anteriores a pedagogia histórico-crítica, as por ele chamadas de teorias não críticas<sup>2</sup>, um grupo que entende ser a educação um instrumento de correção de desvios ao padrão normal da sociedade. Dessa maneira, a educação resume-se a um ponto de resolução dos desequilíbrios sociais, onde a escola reitera e legitima a marginalização social através de uma cultura imposta por determinada classe a outra classe.

A “teoria da curvatura da vara” seria uma metáfora produzida pelo autor, cuja finalidade justifica um processo que busca os ajustes a um determinado modelo de educação, que no Brasil, sempre esteve apontado para o lado errado, ou seja, quanto mais se falou de democracia, menos democrática foi a escola. Segundo a proposta de Saviani, a vara deveria ser apontada para o lado oposto, distinto da pedagogia tradicional ou escolanovista, mas focado no conteúdo que está expresso na realidade social, a fim e que a vara nesse esforço se volta ao centro.

Dentro dessa perspectiva, qual seria o papel da escola e o que seria a chamada pedagogia histórico-crítica? A escola é histórica, pois está valoriza o processo cultural produzido pelos homens ao longo dos anos, sendo por isso uma instituição na qual se produz o saber sistematizado pelas práticas sociais. Já a pedagogia histórico-crítica é um método de ensino não reprodutor da situação presente, mas adequada ao desenvolvimento mais equilibrado da sociedade que esteve escondido pelos interesses da classe dominante.

---

<sup>2</sup> Eram denominadas teorias não críticas as seguintes escolas pedagógicas: a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista.

A pedagogia histórico-crítica enquanto método de ensino possui cinco etapas: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final.

Prática social inicial, a prática social inicial “implica em conhecer a experiência de cada aluno, sua memória e seu saber prático” (ARAUJO, 2009, p. 356), aqui o professor deve se concentrar na visão do aluno acerca do tema, uma visão de senso comum, empírica, confusa, que lhe parece como natural e que para ele não precisa ser explorada.

Na problematização, o aluno se percebe no mundo, por intermédio dos questionamentos, feitos pelo professor a partir das memórias trazidas pelos alunos, durante a prática social inicial.

Muito provavelmente, esta é a principal etapa da aprendizagem nela o aluno deve superar as impressões do senso comum presentes na etapa anterior, através da intervenção do professor com questionamentos a respeito da realidade apresentada pelos mesmos, explorando as dimensões: histórica, social, conceitual, econômica, religiosa, política, estética, presentes no processo de ensino/aprendizagem.

Durante a instrumentalização o professor irá se utilizar dos instrumentos de trabalho, ou seja, procedimentos, técnicas, materiais didáticos para que o aluno, desenvolva um discurso significativo e fundamentado teoricamente, que o levará compreender esses problemas e reorientando sua prática a fim de os resolver. Nesta etapa, o educador apresenta o conteúdo, em todas as suas dimensões que podem ser feitas com o auxílio das mídias digitais, hoje muito próximas a realidade do educando.

A catarse é a etapa na qual ocorre a assimilação subjetiva da estrutura da realidade, momento em que o aluno se torna um sujeito autoconsciente. Após percorrer todo o caminho acima, o estudante faz a sua síntese mental de modo a demonstrar o que o mesmo assimilou do conteúdo trabalhado a ser posto em prática na sua realidade cotidiana na etapa seguinte.

Conforme Saviani (2001), a prática social inicial e a final são distintas, pois tanto o educador quanto o educando estão transformados no final do processo, passando a refletir sobre o problema em outras instâncias da sociedade, o próprio cotidiano

destes. Neste momento, o educador e o educando são transformados e tornam-se transformadores da realidade.

A esta altura já é possível compreender o que é e como funciona a pedagogia histórico crítica. No entanto ainda não falamos sobre a interdisciplinaridade e sobre a APBJ.

Por ABPj entende-se uma metodologia de aprendizagem que busca o desenvolvimento de competências e habilidades transversais, como o trabalho em equipe, desenvolvimento pessoal, gestão de projetos e comunicação a fim da resolução de um dado problema. Aqui o aluno é o centro do processo, por isso diz-se que a ABP objetiva a construção de um aluno-protagonista.

Inspirada nas ideias de Jonh Dewey, filósofo e pedagogo americano, que observava a questão do ensino a partir da prática cotidiana, ao refletir sobre o papel do estudante na sala de aula, a ABPj busca demonstrar que um papel ativo do estudante se torna mais visível quando este é exposto a uma situação problema oriunda das experiências de sua vida.

Normalmente utilizada em escolas de medicina, a APBJ tem se tornado popular na educação básica nos últimos anos, na medida em que, crescem as práticas que buscam o diálogo entre cognição, afetividade, percepção e ação. As quais mergulham, o estudante, em sua realidade social, a fim de aprender a partir de sua experiência e reflexão consciente.

Trabalhar com APBJ é utilizar metodologias ativas, abandonando o ensino bancário (Freire, 1974), trazer o professor para a função de professor pesquisador e aluno para o protagonismo da sua aprendizagem, unindo teoria à prática, de modo significativo, privilegiando o trabalho em equipe, através de projetos pensados a partir de problemas reais (PEREIRA e SANTOS, 2013). Essa metodologia demonstra em sua prática que não existe receita pronta, que a integração entre os conteúdos das várias áreas do conhecimento favorece a uma experiência de aprendizagem com uma visão mais integrada a realidade que os cerca.

Pesquisadores como (SANTOS, 2018), (OLIVEIRA, 2020), (SANTOS, 2019); (FEITOSA, 2021); (BACICH e HOLANDA, 2020) demonstram que o uso de conteúdos fragmentados na forma de disciplinas para a formação de indivíduos observa a necessidade da contextualização. Porém, contextualização não é tão simples como a maioria pode supor,

uma vez que, depende de o desenvolvimento de habilidades como idealizar situações fictícias relacionadas a um fato concreto. É justamente nesse ponto, que este projeto está centrado: como pode uma pessoa viver em contato com a matemática, através de números, formas, com uma relação direta no uso de utensílios, consumo, notícias jornalísticas, contas domésticas, sistema eleitoral e não perceber a falta que faz saber acessar essa linguagem adequadamente para viver em sociedade.

Neste sentido, uma integração entre os saberes de forma interdisciplinar, que considera a importância do uso da uma aprendizagem baseada em projetos precise de algo que vá além de unir áreas do conhecimento, mas que materialize uma rede de significados a aprendizagem

### **O projeto Voto Cidadão e a aplicação da teoria da curvatura da vara**

Em 2010, o SESI -PA em parceria com o TRE-PA colocou em prática pela primeira vez o projeto “Voto Cidadão”, este projeto tem por objetivo conscientizar a população da sua importância como eleitor e como o seu voto pode ser definido para a boa gestão pública. Este ano, toda a rede SESI, incluindo o SESI-SE, passou a replicar tal ação.

Durante o terceiro bimestre letivo, o SESI- SE, unidade João Batista Rocha (JBR) as disciplinas de Arte, Sociologia, Ética e História passaram a replicar tal ação. Mais especificamente as aulas de Sociologia (1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio) e Ética (9º ano do Ensino Fundamental) ficaram encarregadas de conduzir tal processo. Desse modo, acabei por estruturar as aulas no sentido da pedagogia histórico-crítica, sob a metodologia da curvatura da vara e tivemos o seguinte resultado:

A prática social inicial foi feita através da apresentação do projeto aos alunos que passaram após a apresentação do mesmo e suas etapas a falarem abertamente sobre as impressões que os mesmos tinham da democracia brasileira e uma possível relação com a democracia dos outros países.

Na aula seguinte passamos pela etapa da problematização seguida da instrumentalização. Para a problematização foram levantados os seguintes questionamentos: Vocês acreditam na

democracia do Brasil? De que maneira a prática do *jeitinho* brasileiro interfere no processo de construção dessa democracia? – essas duas perguntas foram escolhidas como norte da problematização pois estes foram os temas mais abordados durante a prática social inicial – ao mesmo tempo, eu enquanto professora dessas matérias de ensino apresentei as principais abordagens teóricas sobre o tema que versavam desde o processo de formação da democracia desde os gregos até os Contratualistas, em seguida foi distinguido o conceito de poder do de dominação presente em Max Weber.

Durante a catarse os alunos iniciaram uma demonstração do que haviam aprendido através da produção de um texto dissertativo-argumentativo onde os mesmos relacionavam a teoria política, ao contexto político e democrático contemporâneo.

Por fim, durante a prática social final, os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, produziram através da teatralização nos moldes do teatro do oprimido<sup>3</sup> uma eleição simulada onde os mesmos escolhiam seus representantes e votavam. Já os do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, produziram duas peças uma intitulada “Senhor Cidadão”, cujo texto foi inspirado na música de mesmo nome do cantor e escritor Tom Zé e outra inspirada na comédia do teatrólogo Aristófanes, chamada a “Assembleia das Mulheres”, onde os alunos trabalharam a questão do voto feminino. Tanto a eleição quanto as peças teatrais foram expostas aos pais dos alunos. De maneira a trazer o espectador para o debate do que estava sendo realizado no teatro-jornal<sup>4</sup>, através do qual alunos e pais pudessem compreender o sentido e a própria prática da democracia, tema encenado na atividade em questão.

### **Discutindo a Democracia a partir do teatro-fórum de Augusto do Boal**

Dentre as diferentes formas pelas quais pode ser utilizada a prática do TO (Teatro do Oprimido), ou seja, o teatro jornal, o teatro invisível, teatro legislativo, teatro imagem, teatro fórum dentre outros.

---

<sup>3</sup> Método e modelo cênico-pedagógico criado por Augusto Boal em 1970 cuja finalidade é a conscientização da realidade social trata-se uma arte politizada, dialética que busca despertar a crítica científica em quem a exerce.

<sup>4</sup> Através da leitura do texto pelos alunos no palco, a plateia é chamada a intervir na prática pedagógica.

O teatro-fórum a tipologia que mais se aproxima a teoria da curvatura da vara de Saviani. Por teatro-fórum entende-se a elaboração de uma dramatização cuja fundamentação ocorre baseada em um fato da realidade que envolva relação de poder e opressão objetivando discutir de forma encenada ação concretas da vida em sociedade, a fim de produzir transformação em uma dada realidade (BOAL, 2009).

O ponto principal do TO na tipologia teatro-fórum é o “espectador” um personagem que é ao mesmo tempo espectador e ator, o qual em cena vem a transformar toda a situação apresentada, de modo a resolver o problema em questão. Trata-se, dessa maneira, de uma forma lúdica de fomento do desejo de mudar o mundo. (BOAL, 2005).

Basicamente o teatro-fórum baseia-se na atuação de dois personagens cujas narrativas estão em oposição, ou seja, um encena o ponto de vista do opressor e o outro do oprimido. A plateia atua como um terceiro personagem que vem trazer ao debate argumentos para resgatar o oprimido. Neste sentido, a plateia funciona como um interventor da jogada identificando os sinais de opressão transformando a realidade. Trata-se, pois, de uma dinâmica que contém uma dialética fundamentada na argumentação e na contra-argumentação de um fato da realidade social.

Com a utilização tanto da música “Senhor Cidadão” de Tom Zé, que tras a cena questões como a violência social e política, bem como a prática do coronelismo e o “voto de cabresto”. Foi possível trazer a discussão questões relativas à democracia, sobre até que ponto realmente somos livres para expressarmos nossa opinião. Em à “Assembleia das Mulheres” de Aristófares foi possível discutir os mecanismos de poder entre os sexos e os alunos foram levados a refletir sobre o lugar da mulher na política. Houve uma mescla dos textos da obra “Assembleia das Mulheres” mesclados com questões da nossa realidade social. E os alunos enquanto “espect-atores” foram levados a intervir de forma ativa nas situações apresentadas, transformando-as.

## **Conclusão**

Como pode ser observado na discussão elaborada neste artigo é possível uma aproximação do ponto de vista científico ao senso comum, onde o mesmo passa a ser instrumentalizado para as vias de

transformação da realidade social, fato que cumpre a verdadeira função da Sociologia na escola média, ou seja, a formação de indivíduos pela via científica cujo objetivo é a prática sócio-política.

Porém, como ficou evidenciado a possibilidade de uma prática interdisciplinar que envolveu a Sociologia, Arte e a Pedagogia, em especial a Pedagogia Histórico-Crítica, bem com, a técnica do Teatro do oprimido, cujo objetivo é produzir educação de forma crítica e transformadora, onde o coletivo possa através dos meios apresentados chegar a alternativas de efetivação de uma mudança social significativa mostrou como a participação ativa dos alunos na interpretação científica e social da realidade, pode aproximá-los do envolvimento com a aprendizagem não só no sentido escolar, mas também social.

## Referências

- ARAÚJO, D. A. C. (2009). **Pedagogia histórico-crítica: proposição teórico metodológica para a formação continuada.** *Anais do Sciencult*, 1(1). Acesso em: 04 de outubro de 2016. Disponível em: <http://periodicos.uems.br/novo/index.php/anaispba/article/viewFile/180/114>.
- BACICH, Lilian; HOLANDA, Leandro. **STEAM em sala de aula: a aprendizagem baseada em projetos integrando conhecimentos na educação básica.** Penso Editora, 2020.
- BOAL, A. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005
- BOAL, A. **A estética do oprimido.** Rio de Janeiro: Garamond, 2009
- BOURDIEU, Pierre. **Os três estados do capital cultural.** In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de educação.* 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **Lições de aula.** 2 ed. São Paulo: Ática, 2001
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996
- DURKHEIM, Émile. **As Regras do Método Sociológico.** Tard. Paulo Neves, Rev. da trad. Eduardo Brandão. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- FEITOSA, Raphael Alves; DA SILVA, Isabelle Coelho. Uma revisão sistemática de literatura acerca dos trabalhos sobre a interface entre ensino e história da matemática. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, v. 17, n. 38, p. 293-308, 2021.

FERREIRA, I. Fernando; BARBOSA, Inês. Teatro do Oprimido e projeto emancipatório: mutações, fragilidades e combates. **Revista Sociedade e Estado**. P. 439-463, Volume 32, Número 2, Maio/Agosto 2017

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.ª edição.

OLIVEIRA, Sebastião Luís de; SIQUEIRA, Adriano Francisco; ROMÃO, Estaner Claro. Aprendizagem Baseada em Projetos no Ensino Médio: estudo comparativo entre métodos de ensino. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 34, p. 764-785, 2020.

PEREIRA, M. A. C; SANTOS, C. G. L. Estudo de Caso em Aprendizagem Baseada em Projetos: Um Catalisador para o Desenvolvimento de Competências Transversais. In: **COBENGE Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia, XLI**, 2013, Gramado/RS. São Paulo: Escola de Engenharia de Lorena, Universidade de São Paulo, 2013.

SANTOS, Cristiano Lopes dos et al. **Uma análise da aplicação das metodologias sala de aula invertida e aprendizagem baseada em projetos em turmas do Ensino Médio Técnico Integrado**. 2019.

SANTOS, Mara Lucia da Silva Farias et al. **Aprendizagem baseada em projetos aplicada no ensino de matemática do ensino médio**. 2018. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 34. ed. rev. Campinas, Autores Associados, 2001. (Col. Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 5).

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 34. ed. rev. Campinas, Autores Associados, 2001. (Col. Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 5).

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. 7.ed. Campinas, Autores Associados, 2000. (Col. Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 40).

## A LINGUAGEM ORAL E A ESCRITA NA ERA DIGITAL: ÁREAS EM CONSTANTES TRANSFORMAÇÕES

ALVES, Letícia Arêdes Corrêa (UERJ)<sup>1</sup>

### Introdução

Desde a época do filósofo Aristóteles, em 384 a. C. os gêneros do discurso sempre foram tema de debate. Os filósofos gregos se interessavam por estudar a linguagem, entre outros conteúdos, porque buscavam compreender as características relacionadas entre a linguagem, o pensamento e a verdade.

A noção de gênero teve seu início com a retórica clássica, que teve origem a partir do desenvolvimento da democracia, na Grécia antiga. Mais tarde, esse termo passou a ser incorporado, inclusive na literatura, sob a designação de três gêneros clássicos: o lírico, representando a subjetividade e as expressões de um eu interior; o épico, ressaltando as narrativas e os feitos de um herói, sendo também reconhecido como epopéia; e o dramático, que representa a encenação das ações dos atores. Posteriormente, os Gêneros do discurso passaram a abranger também outros gêneros modernos, como por exemplo, o romance, a novela e o conto.

Os gêneros caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividade sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. Os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos caracterizados como práticas sócio discursivas. (MARCUSCHI, 2002, p.20).

---

<sup>1</sup> Mestre em Literatura brasileira pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ; e-mail: aredesinha@hotmail.com.

Os gêneros textuais acompanham a evolução com que a sociedade vai se desenvolvendo ao longo dos anos, em suas diversas formas de interação comunicativa, sobretudo na escrita e na linguagem. Devido ao soerguimento da tecnologia, por exemplo, o *e-mail* tem sido um meio de comunicação muito utilizado entre as pessoas e em especial por empresas, que vem substituindo alguns tipos de texto como a carta pessoal e o bilhete.

Esse modo mais fluido de utilizar a língua é apenas uma das características que a internet possibilita aos seus usuários de se comunicarem, através de uma vasta utilização de símbolos e abreviações que essa ferramenta proporciona. Por isso, é possível compreender por que alguns termos ou expressões mais antigos foram dando espaço a outros com o passar do tempo. É o caso do pronome de tratamento *você*, que no século XIX ainda era empregado como *vossa mercê*, como um sinal de distinção à figura real ou algum outro membro da nobreza.

É também importante registrar que nossas vidas, em função da evolução cultural, mudam com o tempo. Assim, as línguas acabam sofrendo mudanças decorrentes de modificações nas estruturas sociais e políticas. Podemos perceber isso com facilidade no vocabulário. Palavras referentes a objetos que não são mais utilizados desapareceram: é o caso de *mata-borrão*, um tipo de papel próprio para absorver a tinta fresca, por exemplo. Por outro lado, termos novos aparecem para designar novas atividades ou novos aparelhos surgem com o desenvolvimento cultural ou tecnológico: é o caso de uma série de termos utilizados na área da computação, como *scanner*, *software*, *pen drive*, entre outros. (MARTELOTTA, 2011, p. 19).

Partindo de um ponto diametralmente oposto dos títulos da era digital, a comédia dramática intitulada “O carteiro e o poeta”, cuja direção é do roteirista americano Michael Radford, o longa narra uma grande amizade entre o poeta chileno Pablo Neruda e um carteiro que enviava suas correspondências, enquanto o escritor estava exilado em uma ilha na Itália. No século passado, muito antes do surgimento da internet, o personagem principal da narrativa estabeleceu um vínculo amistoso com o carteiro, que era uma figura muito diferente dele. A amizade entre ambos ganha ainda mais força, quando o carteiro ajuda Neruda a vencer a timidez, e o encoraja a se aproximar de sua amada Beatrice.

Nessa perspectiva, a narrativa apresenta ao espectador uma interrogativa no que diz respeito à questão de que se o poeta estivesse apenas conversando com Beatrice através de e-mail, talvez ele não conseguisse vencer um obstáculo que se encontrava dentro de si mesmo. Entretanto, através da estreita amizade com o carteiro, Neruda foi conseguindo vencer a timidez e, finalmente, conquistou seu grande amor.

Dessa forma, pode-se perceber que tanto os gêneros tradicionais quanto os mais modernos estão significativamente representando um papel fundamental na vida de cada pessoa, sem que seja preciso eleger uma maneira melhor ou pior entre eles. Basta a análise do ponto de vista e interesse de cada indivíduo.

Os gêneros são, em última análise, o reflexo de estruturas sociais recorrentes e típicas de cada cultura. Por isso, em princípio, a variação cultural deve trazer consequências significativas para a variação de gêneros, mas este é um aspecto que somente o estudo intercultural dos gêneros poderá decidir. (MARCUSCHI, 2002, p. 19).

Devido ao avanço significativo da era digital, os meios de comunicação estão apresentando algumas formas instantâneas dos indivíduos se corresponderem acerca de diversos assuntos e de qualquer lugar do mundo, principalmente depois do advento da internet. Nesse universo virtual o que mais nos chama a atenção é a velocidade com que as pessoas se relacionam e a nova modalidade da língua: uma linguagem eletrônica.

### **A linguagem oral e a escrita**

A linguagem é um dos fatores fundamentais para a vida em sociedade. Ela está diretamente relacionada à maneira como os indivíduos se relacionam entre si e configura a identidade cultural de um povo. Na idade medieval, o latim permaneceu durante muito tempo como uma língua erudita, sobretudo porque era utilizado frequentemente como símbolo de prestígio pelos membros da Igreja católica.

Entretanto, com o passar dos séculos, pode-se perceber que cada grupo social tem um costume que lhe é característico e isso vai se manifestar na maneira de falar de seus integrantes. Por exemplo:

os cariocas não falam como os gaúchos ou como os mineiros e, do mesmo modo, indivíduos pertencentes a um grupo social menos favorecido têm características de fala distintas dos indivíduos de classe favorecidas. (MARTELOTTA, p. 19).

Quando os falantes de uma língua estabelecem uma comunicação oral mais informal entre os indivíduos, pode-se perceber uma rigidez menor no tocante às regras gramaticais, durante o discurso. Isso acarreta uma conversa mais fluida e menos polida, porque o sujeito oracional não precisa se valer de mecanismos de concordância entre os pronomes, por exemplo. A estrutura abaixo representa uma forma costumeira desse paradigma:

“-Não esquenta a cabeça, João. Está tudo certo **entre eu** e o José!

Segundo a Norma Gramatical Brasileira, não é recomendado que o pronome reto fique próximo a uma preposição, e sim de um pronome oblíquo tônico. Dessa forma, a frase mais adequada seria:

“-Não esquenta a cabeça, João. Está tudo certo **entre mim** e o José!

Ao analisar as estruturas, pode-se dizer que ambas estão corretas na maneira coloquial do discurso. Entretanto, caso o falante prefira uma linguagem mais formal ou inserir o trecho em um texto cerimonioso, poderá eleger a segunda oração.

Desse modo, podemos dizer que as línguas variam e mudam ao sabor dos fenômenos de natureza sociocultural que caracterizam a vida na sociedade. Variam pela vontade que os indivíduos ou os grupos têm de se identificar por meio da linguagem e mudam em função da necessidade de se buscar novas expressões para designar novos objetos, novos conceitos ou novas formas de relação social. (MARTELOTTA, 2011, p. 19).

Segundo a linguista Thais Cristófaru, é impossível encontrar um falante que faça uso de todas as regras gramaticais prescritas, sem violações. Outro exemplo que corrobora a afirmativa é o uso do futuro simples: “Eu buscarei o doce amanhã”. A escritora argumenta que para uma grande maioria dos falantes do português brasileiro, o futuro simples não ocorre na língua falada, e sim o futuro composto: “Eu vou buscar o doce amanhã”.

O que os exemplos das estruturas permitem inferir, é que ambas as sentenças não ferem a regra gramatical brasileira. O que acontece é um reflexo da plasticidade com que a linguagem sofre

variações, tanto na forma escrita, quanto na forma oral do discurso. Entretanto, é preciso discernir qual o ambiente mais propício de aplicação, a fim de que o falante aplique qual das possibilidades que a língua o oferece.

Segundo a pesquisadora Marisa Lajolo (1944), o romance *Iracema*, de José de Alencar, pode ser considerado o primeiro romance brasileiro a integrar em sua estrutura um discurso narrativo capaz de exprimir os diferentes sotaques brasileiros. As características indígenas são as principais marcas do romance deixadas pelo poeta, que expôs ao mundo a riqueza da fauna e flora brasileira através de suas páginas. O próprio nome *Iracema*, que conforme a língua Tupi significa virgem dos lábios de mel, é apenas um dos diversos elementos indigenistas que incorporam a narrativa, oferecendo a ela uma brasilidade singular.

Ainda segundo a autora, o apreço pelo livro não foi exclusividade apenas dos brasileiros: em 1886 ele teve uma tradução inglesa, feita pela esposa de um diplomata que viajou pelo Brasil: Izabel Burton, que renomeou o livro como *The Honey Lips*. Dessa forma, é possível perceber como o romance brasileiro se expandiu e ganhou notoriedade internacional.

Aliás, para encontrar romances, nem é preciso sair de casa, pois a Internet os traz para a tela de nosso computador. Além dos clássicos digitalizados, disponíveis em inúmeros sites, lá também se encontram romances modernos, dos mais variados gêneros, escritos por autores às vezes desconhecidos, às vezes muito célebres. (LAJOLO, 2004, p.29).

A popularização dos romances se tornou ainda mais expandida com o avanço da internet, na era digital. Diversos tipos de interação como *chat*, *blog* e *sites* de relacionamento transformaram-se em um novo espaço para a prática discursiva do sujeito, onde pessoas do mundo inteiro podem conversar em tempo real, inclusive visualizarem-se.

Em alguns textos mais atuais, é possível perceber a predominância de um conjunto de sinais e de símbolos utilizados pelos internautas, a fim de promoverem uma linguagem mais célere e dinâmica entre as pessoas: são os *Emojis*.

## A linguagem na era digital

Segundo Negishi (2014), os primeiros emojis foram criados por Shigetaka Kurita para uma empresa de Companhia telefônica japonesa e chegaram aos aparelhos de smartphones em 2013. Uma das formas de conceituar os emojis é que eles podem ser interpretados como imagens coloridas geradas pelo sistema *Unicode*, que seria um sistema universal de codificação de caracteres, podendo ser capazes de exprimir sentimentos, pontuar um texto com símbolos variados de comidas, animais, ferramentas, vestuários, bandeiras, entre uma infinidade de outros objetos.

Como inspiração, Kurita recorreu ao mangá, caracteres chineses e placas de rua. Ele procurou símbolos que transmitiam, instantaneamente, pensamentos ou emoções sem inspirar sentimentos de gosto ou desgosto fortes na forma como uma imagem poderia representar. Os resultados foram 176 imagens, de 12 por 12 pixels, que se tornaram a base para todos os *emojis* seguintes. (NEGISHI, 2014).

Devido à escassez de tempo no cotidiano de algumas pessoas ou por não se encontrarem em um momento adequado para escreverem um texto longo, há quem prefira enviar apenas emojis para traduzirem seus afetos ou infortúnios, através desses símbolos.

Um emoji de uma xícara de café e um ponto de interrogação, por exemplo, pode ser representado como um convite para uma bebida. Caso a próxima reação à figura anterior for um emoji contente, infere-se que, em alguma cafeteria da cidade, uma ou mais pessoas estarão possivelmente conversando e degustando uma boa dose de café.

Os emojis e as recentes nomenclaturas utilizadas na linguagem global de comunicação podem ser comparados aos neologismos da língua portuguesa, que são criações de novos vocábulos e de novas expressões no idioma. Um dos maiores *sites* de pesquisa utilizados pelos usuários da internet é reconhecido pelo nome *Google*. Nesse sentido, o verbo *Googlar* é utilizado por alguns usuários como um neologismo na era digital, como forma de introduzir essa linguagem do internetês – outra variante da palavra internet – no cotidiano dos

adeptos dessa forma de comunicação. Isso acarreta ao texto características modernas, seguindo a lógica dos radicais das palavras originalmente constituídas.

Nessa perspectiva, um dos autores brasileiros que é muito reconhecido por inserir o neologismo em seus romances e prosas poéticas é o mineiro Guimarães Rosa. Em sua obra intitulada *Terceira Margem do Rio*, o autor introduz elementos regionalistas e alguns vocábulos novos, que aguçam a imaginação do leitor em identificar o significado de cada termo, conforme o contexto vai oferecendo algumas pistas para compreensão.

“Sem alegria nem cuidado, nosso pai *encalçou* o chapéu e decidiu um adeus para a gente. Nem falou outras palavras, não pegou *matula* e *trouxa*, não fez a alguma recomendação.” (ROSA, 2001, p. 80). Nesse trecho, há algumas palavras destacadas em itálico que correspondem aos neologismos de Guimarães Rosa e ao regionalismo: A palavra *encalçou* significa apertou, comprimiu; a palavra *matula* se refere ao alforje, farnel ou provisão, no caso aqui no contexto do conto significa reserva de alimento; e a palavra *trouxa* denota embrulho feito de pano para guardar ou transportar objetos como roupas. Portanto, o narrador quis dizer o seguinte: Sem alegria nem cuidado, nosso pai apertou o chapéu (sobre a cabeça) e decidiu dizer um adeus para a gente. Nem falou outras palavras, não pegou reserva de alimentos e roupas, não fez a alguma recomendação (não aconselhou ninguém e não disse nada mais além de um adeus). (FERNANDES, p. 18, 2015).

Assim como os emojis apresentados nos textos da era digital são capazes de fornecer uma característica mais fluida à conversa, os neologismos também possuem esse caráter criativo e autoral do escritor. Conforme argumenta Reed (2014), a evolução da língua também tem a ver com sua interação com a tecnologia. O pesquisador ainda afirma que "como a língua que usamos para nos comunicar com os outros tende a ser mais maleável do que a da escrita formal, a combinação do informal, da comunicação pessoal e a da plateia de massa propiciada pelas mídias sociais é uma receita para mudanças rápidas".

Essas transformações que vem acontecendo com a linguagem escrita ao longo dos anos é uma conseqüente repercussão do avanço da tecnologia na era digital. Entretanto, é importante frisar que, apesar da utilização mais instantânea dessa linguagem, sobretudo com os emojis nos aplicativos de Whats App dos aparelhos celulares e

em outros meios de comunicação, ressalta-se uma cautela desse emprego, principalmente para as crianças e adolescentes, em fase de desenvolvimento escolar.

É preciso destacar a esses jovens que as abreviações de alguns vocábulos empregados nas mensagens de celulares ou na linguagem da internet como “vc”, em vez do pronome “você”, o termo “hj”, em vez de “hoje” ou outro símbolo no lugar de uma palavra não devem substituir a forma rígida da língua, empregada em redações escolares, por exemplo.

Diante de toda essa reflexão, é possível identificar que avanço tecnológico trouxe uma influência fundamental no comportamento da sociedade. Mediante esse progresso, é possível realizar o download do arquivo de um livro, analisá-lo e copiá-lo sem sair de casa. Tudo isso vem sendo realizável com o avanço assustador da tecnologia da informação, juntamente com um arsenal significativo que a era digital tem proporcionado à sociedade.

### **A importância da era digital**

Dentre as diversas facilidades que a era digital tem promovido aos adeptos da internet, a velocidade com que as pessoas do mundo inteiro conseguem estreitar os laços de comunicação, diminuindo a saudade entre casais e familiares que moram distantes, um fator chamou mais a atenção nos últimos anos: a importância dessa ferramenta durante o enfrentamento que o mundo passou no auge da pandemia do Coronavírus, nos anos de 2020 e 2021.

Devido ao risco de contaminação e propagação da doença, foram estabelecidos decretos pelas autoridades de saúde de diversos países do mundo, estipulando que os cidadãos efetuassem o uso de máscaras e permanecessem, se possível, dentro de suas residências. Com isso, uma das poucas maneiras de que as pessoas encontraram para se comunicar foi através dos meios de comunicação em massa oferecidos com o avanço da era digital.

Uma estratégia que algumas empresas encontraram para continuar seu desenvolvimento sem necessariamente ter a presença de um profissional em campo, foi o trabalho por *Home Office*. Essa manobra proporcionou que o empresário não fechasse as portas e que a economia do país não sofresse um colapso. O novo modelo de

trabalho na residência do próprio funcionário rendeu tanta prosperidade para algumas empresas, que até mesmo depois do auge da pandemia, algumas delas ainda seguem mantendo parte de seus empregados no trabalho remoto.

Outro recurso bastante importante utilizado em escala global foi o Ensino à Distância (EaD) por diversas Instituições de todos os níveis escolares. Os professores dessas Instituições mobilizaram-se para preparar suas ferramentas digitais, a fim de oferecer aos alunos um conteúdo com uma metodologia que pudesse acompanhar o desempenho escolar dos estudantes.

Muitos aplicativos digitais como o *Google Meet* e o *Zoom* serviram como suporte para realizarem a conexão entre professores e alunos em salas de reuniões virtuais, onde foi possível acontecer até mesmo formaturas de conclusão de Cursos.

O conhecimento e diferenciação dos formatos de mediação pedagógica que têm em comum a não presencialidade física é importante na defesa de processos educativos qualitativos que cumpram basicamente princípios básicos de acesso ao saber social e historicamente acumulado pela sociedade e as condições reais de exercício da cidadania. Obviamente que se deve considerar que a escola convencional nunca deve ter pensado na possibilidade de seus alunos e professores não poderem frequentar as salas de aula (TOMAZINHO, 2020).

Essa acessibilidade proporcionou não apenas a inter-relação entre alunos e mestres, mas também entre pacientes e médicos. Durante o período em que a pandemia continuava ascendendo, o acesso às consultas não foi interrompido: os profissionais de saúde continuaram a assistir seus pacientes de maneira remota, garantindo a manutenção e promoção da saúde.

De acordo com os fatos, pode-se inferir que alguns desafios pedagógicos e no âmbito da saúde que já eram enfrentados, antes do novo Coronavírus, ganharam inúmeras impactos durante a pandemia.

Hoje, se por um lado, tudo que ganha reflexo no campo da educação precisa ser considerado como esforço necessário, a fim de que seja restabelecida a educação do amanhã, por outro lado, a era digital tem sido uma forte aliada no combate a essa adversidade.

## Bibliografia

FERNANDES, Vinícius Eduardo Ortigosa. **Função Dos Neologismos Em A Terceira Margem Do Rio, De Guimarães Rosa**. Orientador: Márcio Matiassi Cantarin. 2015. 47 f. Pesquisa para obtenção do título de Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 2015.

LAJOLO, Marisa. **Como e Por Que Ler O Romance Brasileiro** – São Paulo: Objetiva, 2004.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, A. P et al..(org.). Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Manual de lingüística**, (org.). 2. Ed. – São Paulo: Contexto, 2011.

NEGISHI, M. (2014). Meet Shigetaka Kurita, the Father of Emoji. Wall Street Journal. Disponível em: <<http://blogs.wsj.com/japanrealtime/2014/03/26/meet-shigetaka-kurita-the-father-of-emoji/>>. Acesso em 13 Nov 2022. » <http://blogs.wsj.com/japanrealtime/2014/03/26/meet-shigetaka-kurita-the-father-of-emoji/>

REED, J. (2014). How social media is changing language. In: *Oxford Dictionaries: language matters*. Disponível em: <Disponível em: <http://blog.oxforddictionaries.com/2014/06/social-media-changing-language> >. Acesso em 14 nov. 2022.

TOMAZINHO, P. **Ensino Remoto Emergencial: a oportunidade da escola criar, experimentar, inovar e se reinventar**. Medium, 5 abril 2020. Disponível em <https://medium.com/@paulotomazinho/ensino-remoto-emergencial-a-oportunidade-da-escola-criar-experimentar-inovar-e-se-reinventar-6667ba55dacc>. Acesso em: 15 novembro 2022.

## O CLIMA LÍRICO NA OBRA DE JORGE AMADO

FUNGUETO, Anelí Divina <sup>2</sup>

### Introdução

Jorge Amado é conhecido pelo clima lírico que empresta a seus romances. Na leitura de suas obras constata-se uma tendência a poetizar o cotidiano, pelo uso especial de certos vocábulos, pela estruturação do período, pelo uso especial de certos adjetivos e especialmente por uma simetria rítmica que afasta certas passagens da forma prosaica para inseri-las dentro da classificação de texto poético.

Partindo das constatações elencadas, observou-se o verso no romance *Tereza Batista Cansada de Guerra* (AMADO, 1978), o que nos permitiu identificar um recurso estilístico de grande ocorrência, evidenciando que o lirismo dos romances de Jorge Amado tem apoio também no texto.

Nosso propósito foi demonstrar que o verso é um dos recursos de que se vale o autor para conseguir a emotividade que caracteriza a sua narrativa. Para isso, foram retiradas do romance passagens que poderiam ser dispostas em forma de versos. Os trechos escolhidos foram escandidos e submetidos a várias provas, a fim de se assegurar que se tratava efetivamente de versos intencionais, não apenas ocasionais, possíveis em qualquer obra.

### Prosa, verso e poesia

Um dos mais antigos e intrincados problemas dentro da Teoria da Literatura é a distinção entre prosa e verso e entre prosa e poesia.

Quanto à parte de estrutura frasal, segundo Karl Vossler, (apud MOISÉS, 1972, p. 57) “na prosa a estrutura sintática se destaca tanto mais agudamente, faz-se tanto mais importante e eficaz quanto mais decididamente se afasta o prosador do estilo poético e do

---

<sup>2</sup> Doutorado em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2021). Possui graduação em Letras - Português e Inglês pela Universidade Franciscana (1973), graduação em Psicologia pela Faculdade de Ciências Aplicadas de Cascavel (2007).

estado de espírito lírico”. No verso, a estrutura gramatical é respeitada no que se refere ao essencial para a inteligibilidade da mensagem. Por isso, diz Karl Vossler, “na poesia a estrutura sintática permanece como acessória, latente, imanente, submetida às ordenações rítmicas e métricas” (MOISÉS, 1972, p. 51).

Ao pensarmos na prosa em relação à poesia, verificaremos que uma não é o contrário da outra, mas que ambas são elementos que podem aparecer juntos num mesmo texto literário. O que caracteriza a prosa não é seu aspecto formal ou sua apresentação gráfica, assim como o verso não marca a presença da poesia. É algo interno que estabelece a diferença entre prosa e poesia.

Talvez o nível do enfoque pessoal seria o primeiro indício diferenciador, pois enquanto a poesia deve ser entendida como “a expressão do ‘eu’, - a prosa deve ser entendida como a expressão do ‘não eu’, ou do objeto. O sujeito (o eu do prosador) dobra-se para fora de si, a buscar os seus núcleos de interesse na realidade exterior, importam-lhe os outros ‘eus’ e a realidade do mundo físico” (MOISÉS, 1977, p. 420).

Por outro lado, no nível da linguagem, a metáfora representa o grande elemento determinador de prosa ou de poesia, pois “a metáfora preside a linguagem da prosa, mas, contrariamente à poesia, as suas cargas semânticas, ou conotativas, oferecem-se de modo indireto e mediato, isto é, quando a obra chega ao epílogo” (MOISÉS, 1977, p. 420). A linguagem é menos polivalente na prosa do que na poesia, pois no texto em prosa “à primeira vista a denotação impera; terminada a história, a conotação se manifesta em toda a sua plenitude. Portanto, linguagem denotativa-conotativa, em oposição à poesia, que é predominantemente conotativa” (MOISÉS, 1977, p. 420).

Também o ritmo é um fator sonoro diferenciador porque na prosa “o ritmo obedece a estruturas sintáticas e lógicas, que exprimem antes a harmonia do pensamento que a emoção, antes a fidelidade do pormenor que a sugestão de musicalidade” (MOISÉS, 1977, p. 420).

## O verso no romance brasileiro

Muitos escritores demonstraram um fino tato poético ao descobrir e manejar a sonoridade da língua com fins estéticos. Não só poetas como também grandes romancistas utilizaram a musicalidade da língua para obter efeitos surpreendentes, pois que “o ritmo melódico pode ser encontrado na prosa poética” (TAVARES, 1978, p. 263), portanto, não é exclusividade do texto em forma de verso. E, como afirma Hênio Tavares (1978, p. 163): “Entre nós não foram poucos os autores que estilizaram a prosa poética, não como trechos inseridos em suas obras, ou ‘entremearam a análise, no romance, com pequenas sínteses poéticas’ – mas também estilizaram todo o conjunto de uma determinada obra em prosa.” Para tanto, basta recordar as obras de José de Alencar, Mário de Andrade, Guimarães Rosa e outros. Disto podemos nos convencer ao verificarmos a extensa obra de José de Alencar, por exemplo. Seu lirismo “decorre da sua linguagem, do seu indianismo em flor, da sua concepção poética do mundo” (TAVARES, 1978, p. 165). Alencar foi hábil na utilização da harmonia, da sonoridade da língua, de tal modo que se percebe numa primeira leitura de um texto seu a simetria rítmica.

## Opinião da crítica

A obra de Jorge Amado, segundo Roger Bastide, pode ser considerada “uma grande epopeia” (BASTIDE, 1972, p. 62), que tem como cenário a Bahia e como personagem o povo dos arrabaldes baianos. Segundo Bastide (1972), é diferente de quantas já existiram porque aliada à dor e ao sofrimento, verifica-se a alegria. Essa alegria, essa beleza, essa poesia que surge dos excrementos, porque

o amor carnal se impregna do mel da cana-de-açúcar, ou cadencia seu amplexo à música das ondas do mar próximo, música feita de esmeralda e de espuma; a própria sujeira viscosa do navio que conduz o migrante por mais realista que seja a descrição – não impede que o casto céu cubra e que neste céu brilhe a pequena estrela da Esperança (BASTIDE, 1972, p. 62).

Seu estilo vem impregnado de poesia, assim como acontece com outros escritores de nossa literatura. Em sua obra tudo caminha para o lirismo, conforme afirma Portella (1972, p. 76): “desde a cosmovisão até o empreendimento arquitetural, até o próprio dicionário de que se serve, observa-se a presença imperturbável e categorizada do lírico.”

É a poesia que surge da vida diária do povo. De acordo com Portella (1972, p. 76), os livros de Jorge Amado “penetram na poesia do povo, estilizam-na, transformam-na em criação própria, trazendo o proletário e o trabalhador rural, o negro e o branco, a sua experiência artística e humana, pois que ele quis e soube viver a deles.”

Jorge Amado constrói sua obra entre a prosa e a poesia. O admirável sentido poético se apresenta como um movimento, “como o próprio ritmo interno da sua admirável escrita” (CÂNDIDO, 1972, p. 117).

Ao ler o romance *Tereza Batista Cansada de Guerra*, chama a atenção uma certa musicalidade que percorre a obra toda. Levando em conta o que a crítica já discutiu a respeito da poesia encontrada na obra de Jorge Amado, e ao reler o romance mais demoradamente, observam-se todos os aspectos que caracterizam um texto poético. Logo na primeira página, e ainda mesmo no título do romance, é possível detectar o ritmo próprio de um texto em verso. Diversos fatores concorrem para tal avaliação, iniciando pela facilidade de escansão, pelo ritmo, pela existência da aliteração, de palavras poéticas, do hipérbato, da rima e da simetria de construção. Fatores estes que são responsáveis por impregnar de lirismo o romance todo.

### **Característica do verso de Jorge Amado**

No plano de expressão, um dos elementos básicos geradores de poesia é o ritmo. O “ritmo poético”, segundo Moisés (1977, p. 98), “consiste na sucessão de unidades melódicas-emotivo-semânticas movendo-se na linha do tempo, numa continuidade que gera a expectativa na sensibilidade e na inteligência do leitor.”

Dado seu caráter repetitivo, o ritmo é característico do verso e, graças a essa simetria, possibilita-nos distinguir um texto em verso de um texto em prosa.

No verso as sílabas acentuadas voltam dentro de espaços aproximadamente iguais: de forma que já antecipamos a próxima acentuação. A espera antecipada é uma das características mais importantes do ritmo do verso e uma das diferenças fundamentais do ritmo da prosa. O ouvinte é embalado por alguma coisa que existe em estado da continuidade. Pelo contrário, a organização mais agradável da prosa assenta neste ponto, mas não cria a expectativa justificada para o que se segue (KAISER, 1967, p. 54).

O ritmo, portanto, vai também ser encontrado na prosa porque é uma sucessão de sílabas desiguais. Com isso é permitido dizer que o texto pode ter um ritmo intencional ou um ritmo natural. Por isso, a regularidade deve ser invocada para determinar o ritmo intencional, o único que tem valor estilístico. O ritmo natural é aquele que decorre exclusivamente dos encontros casuais das várias intensidades linguísticas sem ter o falante nenhum objetivo de veicular significados através deles. Pode, portanto, acontecer que o ritmo natural se confunda por puro acaso com um dos metros intencionais do estoque poético.

Na obra de Jorge Amado, no tocante ao ritmo, é possível dividir trechos em unidades melódicas, ou versos, observando os cumes tonais causados por pausas naturais, assinaladas pela pontuação, por orações subordinadas ou orações coordenadas.

Esta regularidade dos elementos de intensidade manifesta-se de duas maneiras fundamentais: a) O poeta obtém o ritmo mantendo em cada verso o mesmo número de ictos sem conservar igual a sequência ou o número de sílabas. Na mesma estrofe (período) podem ocorrer, por isso, versos bastante variados, alternando-se os ritmos binário, ternário e quaternário, iguais apenas pela regularidade do número de acentos. O verso obtido é comum na poesia tradicional; b) O ritmo se estabelece pela igualdade do número de sílabas e o verso obtido é o tradicional.

No mesmo conjunto de versos podem coexistir os dois processos: ocorre, portanto, a igualdade de ictos e a igualdade no número de sílabas. O que pode ser observado no trecho a seguir:

É planta sestrosa (2-5)  
de amanho difícil, (2-5)  
de sombra pequena, (2-5)

de pouco durar. (2-5) (p. 13)

A rima é um dos recursos de harmonia cujo objetivo não é somente “criar a impressão de analogia entre os sons que a constituem, mas também para dividir o discurso em versos os quais têm o seu final marcado por ela” (TOMACHEWSKI, 1971, p. 146). Portanto, a rima funciona como uma fronteira dentro do verso e ajuda para a identificação do ritmo.

Em Jorge Amado percebe-se esse caráter delimitador da rima:

e sente ao seu lado  
o passo gingado  
de homem do mar. (p. 27)

Na obra de Jorge Amado, além da reiteração rítmica, aparece também o elemento aliterativo, que confere à obra certa melodia, pois a harmonia de um texto também resulta do encadeamento horizontal dos sons.

A aliteração é um dos recursos sonoros que, ao lado da rima, muito contribui para provocar no texto efeitos de musicalidade. O escritor normalmente usa a aliteração com objetivo imitativo específico. Em um texto em prosa, esse recurso é considerado vício de linguagem e deve ser evitado. Ele é recorrente, no entanto, na poesia, justamente pelo seu poder de musicalidade.

É importante notar que essa sonoridade provocada pela aliteração causa prazer estético não só pela adequação dos timbres, mas pela harmonia que também há entre as palavras veiculando ideias. O prazer, portanto, completa-se pelo conteúdo encontrado no texto.

A existência de diversos grupos de consoantes combinadas lembra, no extrato a seguir, com que dificuldade os rebentos rompem o solo:

Nos aguaceiros do inverno  
germinam sementes,  
os brotos irrompem  
e na terra agreste,  
seca e bravia  
explodem fru<sup>o</sup>s e flores. (p. 152)

Certas palavras são tão evocativas de um ambiente ou de um estado que a sua simples presença, independentemente de significados veiculados, é capaz de caracterizar o contexto de ocorrência preferencial.

Existem palavras que são preferenciais ou privativas do texto poético, pois, ou por seus componentes fônicos, ou por sua quase raridade, provocam, muitas vezes, no texto em que estão inseridas, efeitos surpreendentes.

A preocupação com o uso especial da palavra em momentos especiais é também uma das características de Jorge Amado. É um recurso pouco usado pelo escritor, mas o suficiente para despertar nossa atenção. Em seu romance *Tereza Batista Cansada de Guerra*, já no início podemos destacar esse caráter especial assumido pela palavra poética. Ao comparar a alegria do pobre a uma planta, ele o fez nos seguintes termos:

Alegria ao contrário, meu liga,  
é planta sestrosa  
de amanhã difícil  
de sombra pequena,  
de pouco durar. (p. 13)

As palavras *sestrosa* e *amanhã* não são comuns e dificilmente ocorreriam na linguagem coloquial ou em texto em prosa. O mesmo ocorre com a palavra *encapeladas* no seguinte trecho:

as encapeladas águas mansas do golfo (p. 327).

Em quase todos os casos, a palavra rara surpreende pelo inesperado, pelo fato de ocorrer no meio de palavras corriqueiras.

O hipérbato, ou seja, a disposição especial das palavras na oração pode também evidenciar se o texto em questão é prosa ou verso. A construção da prosa é mais direta, possibilitando ao que lê ou ouve uma compreensão imediata. Conforme Kaiser (1967, p. 209), “a frase em prosa reproduz uma revelação objetiva. Graças à construção linguística corrente, entendemos imediatamente o fato como tal.”

A construção da frase no texto poético é mais livre, afastando-se do habitual. Tanto que, nas palavras de D’Onofrio (1978, p. 100), “qualquer inversão na posição natural dos sintagmas na frase chama a atenção sobre o texto e cria um efeito de estranhamento,

denunciando a função poética da linguagem”. No texto poético, segundo Dufrenne (1969, p. 54), “a palavra é liberada pelo afrouxamento dos vínculos da sintaxe; e os novos vínculos com os quais se compromete respondem às exigências mais secretas da música e da expressão.”

É possível observar em Jorge Amado uma tendência de alterar a colocação dos termos na frase, aparecendo construções mais próprias de um texto poético, o que demonstra, nesse caso, uma garantia suplementar de que se lida com o verso. O seguinte exemplo serve de complementação para nossas observações a respeito da colocação de palavras nas frases:

Na madrugada sumiu,  
na luz primeira  
de antes do amanhecer  
sendo os dois da mesma cor,  
de idêntica matéria,  
na aurora o gigante se dissolveu. (p. 25)

Percebe-se facilmente que as inversões permitem a Jorge Amado inserir o verso no meio da prosa. A inversão concorre para o destaque dos ictos pelo inesperado da sequência de palavras.

A simetria de construção é um dos fatores para transformar a prosa em verso, porque provoca sempre um fim de ritmo gramatical em que se repetem funções sintáticas, além de concorrer para o ritmo intencional. D’Onófrío (1978, p. 95) afirma que “o paralelismo não atinge apenas o extrato sintático, mas é princípio onipresente da poesia, que se caracteriza pelo ritmo da repetição.”

O ritmo encontrado na obra de Jorge Amado é conseguido pelo uso frequente de simetria da construção; como podemos verificar nos exemplos:

de tamanho difícil,  
de sombra pequena  
de pouco durar (p. 13)

dispara-lhe o coração,  
dilatam-se os olhos,  
tranca-se a boca,

altera-se a face (p. 99)

Observa-se que a simetria é conseguida pela repetição da estrutura sintática, na qual se trocam os elementos lexicais e se conservam os gramaticais.

O recurso usado por Jorge Amado para insistir em suas *ideias temas* é um processo de repetição de frases, orações ou até mesmo ideias. Nesse processo, ele usa ora as mesmas palavras, ora palavras sinônimas, ou ainda enunciados semelhantes:

Amor de marujo  
tem a duração da maré. (p. 56)

o amor dos marujos  
dura o tempo da maré (p. 62)

O elemento repetitivo deixa de ser sinal e se torna índice do referente. A repetição faz com que a relação entre estrutura sintática e estrutura poética seja mais perceptível.

### Linguagem dos versos

A classe dos adjetivos é uma classe de palavras que possui um caráter ambíguo e aberto, pois que palavras ou expressões de outras classes gramaticais também servem para caracterizar os substantivos, ficando a eles subordinadas na frase.

Num estudo sobre as classes dos adjetivos na obra de Jorge Amado, pode-se verificar que há grande economia no uso de qualificativos, como já observara Paulo Tavares. Jorge Amado, assim como outros grandes escritores,

orientam a sua técnica no sentido objetivista buscando a naturalidade da expressão, motivo pelo qual substituem o recurso do adorno das palavras eufônicas ou insólitas pelo arranjo artístico da frase, compondo-a tanto quanto concisa. Uma das consequências desse método é a redução do emprego do adjetivo (TAVARES, 1978 p. 192).

Ainda que presenciada essa economia, não deixa de aparecer o uso bem pensado do adjetivo impregnando de poesia o texto em prosa.

Outro fato é o uso da metáfora, que no presente estudo tem grande importância devido a sua implicação com o poético, uma vez que “a poesia é expressão do ‘eu’ por meio de metáforas” (MOISÉS, 1977, p. 114).

A metáfora é uma figura de linguagem que, nas suas diversas realizações, entrelaça-se seguidamente com outros recursos estilísticos, tornando, assim, complexo o seu estudo. A tal ponto esse problema é comum que poderíamos chamar *metáfora* todas as figuras de linguagem ou de pensamento. As figuras de linguagem ou de pensamento, por sua vez, seriam apenas modalidade de metáfora.

A linguagem comum, como a literária, emprega a metáfora. Apenas no primeiro caso, encontramos metáforas gastas enquanto a linguagem literária utiliza a metáfora com objetivos estéticos.

A obra de Jorge Amado reflete lirismo e por isso descobrem-se em seu texto variados recursos de expressão, entre os quais encontramos a metáfora, que ocupa lugar bastante representativo, sendo explorada em suas múltiplas variações, envolvendo a obra emocional e intelectualmente.

o sol rolando nas cinzas do céu (p. 63)

a noite a envolve  
e penetra de trevas o vazio (p. 63)

explodem frutos e flores (p. 152)

a lua desmedida de Estância  
escorrendo ouro sobre mangas (p. 227)

Caía o crepúsculo  
sobre a cidade e o mar  
queimando sangue ao horizonte. (p. 323)

A tarde de crepúsculo  
acendendo tristezas sobre o mar (p. 329)

Ao analisar os exemplos acima percebe-se que o uso da metáfora aponta para uma tentativa de busca de expressão de uma realidade nova concebida pela imaginação criadora.

### **Conclusão**

A obra de Jorge Amado apresenta, segundo seus críticos, uma prosa repassada de poesia. Quanto ao aspecto formal, um dos elementos que propicia o aparecimento da poesia em sua obra é o verso.

Portanto, este trabalho, utilizando o romance *Tereza Batista Cansada de Guerra*, destaca os trechos onde o elemento poético se evidencia com mais clareza.

### **A pesquisa permitiu-nos chegar às seguintes conclusões**

1. É inegável a existência de versos neste romance de Jorge Amado. O ritmo se repete por vezes com uma frequência tão grande no mesmo período ou no mesmo parágrafo que torna impossível a coincidência;
2. O verso de Jorge Amado é tipicamente tradicional e contém os recursos normais da versificação e da linguagem figurada. Apenas o vocábulo não é especificamente poético, mas as situações do contexto tendem a apresentar, por ocasião dos versos, momentos intensamente poéticos, que suprem a ausência do vocabulário comum da poesia tradicional brasileira.
3. Não se pode falar em estrofes regulares neste romance porque os versos aparecem sempre em número aleatório.
4. São encontrados todos os versos tradicionais. Mais importante é que estes versos também apresentam o ritmo tradicional e podem perfeitamente aparecer em qualquer poema.
5. A rima está presente, medial ou final, mas é muito escassa. O aumento da musicalidade fica a cargo da aliteração que é frequente e funcional.

6. Uma característica bem marcante de Jorge Amado é a simetria, responsável pelas diversas figuras de construção e reveladora de que o verso é intencional na obra do autor, jamais fruto do acaso.
7. O verso é recurso típico do romance pesquisado e deve ser incorporado no estilo do autor.

### Referências bibliográficas

- AMADO, Jorge. **Tereza Batista Cansada de Guerra**. 12 ed. Rio de Janeiro: Record, 1978.
- BASTIDE, Roger. Sobre o romancista Jorge Amado. In: MARTINS, José de Barros (org.). **Jorge Amado, Povo e Terra: quarenta anos de Literatura**, São Paulo: Livraria Martins Editora, 1972.
- CÂNDIDO, Antônio, Poesia, documento e história, In: MARTINS, José de Barros (org.). **Jorge Amado, Povo e Terra: quarenta anos de Literatura**, 1972, p. 117.
- D'ONOFRIO, Salvatori. **Poema e Narrativa: Estruturas**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1978.
- DUFRENNE, Mikel. **O poético**. Porto Alegre: Ed. Globo, 1969.
- KAISER, Wolfgang. **Análise e Interpretação da Obra Literária**. Coimbra: Arménio Amado Editor, 1967.
- MOISÉS, Massaud. **A Criação Literária**. São Paulo: Editora Melhoramento, 1972.
- MOISÉS, Massaud. **A Criação Poética**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1977.
- MOISÉS, Massaud. **Dicionário de Termos Literários**. São Paulo: Editora Cultrix, 1974.
- PORTELLA, Eduardo. A Fábula em cinco tempos. In: MARTINS, José de Barros (org.). **Jorge Amado, Povo e Terra: Quarenta anos de Literatura**. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1972.
- TAVARES, Hênio. **Teoria Literária**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1978.
- TAVARES, Paulo. **O Baiano Jorge Amado e sua Obra**, Rio de Janeiro: Ed. Record, 1980.
- TOMACHEWSKI, Boris. Sobre o verso. In: **Teoria da literatura: formalistas russos**, organização de Dionísio de Oliveira Toledo e prefácio de Boris Schnaiderman. Porto Alegre: Editora Globo, 1971.

## A PALAVRA SOB O PRISMA DO “NOVO” MÉTODO SOCIOLÓGICO DA LINGUAGEM: ELABORAÇÃO, CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES À LUZ DA HISTORIOGRAFIA DA LINGUÍSTICA

NORONHA, Cecília (UFPB)<sup>1</sup>

### Apontamentos Iniciais

De uma maneira geral, podemos dizer que a Historiografia da Linguística é um campo disciplinar, surgido nos anos 70 (com maior reconhecimento acadêmico e científico no Brasil a partir da década de 1990), sendo orientado, metodologicamente, para observar e retratar a história dos estudos da ciência da linguagem ao longo do tempo. Ou seja, visa estudar como os teóricos e suas teorias, elaboradas durante distintos períodos de nossa história, explicaram diferentes fenômenos da linguagem.

O objeto de estudo da Historiografia da Linguística não é a linguagem ou a língua em si, mas o conhecimento elaborado ao longo do tempo sobre elas, ou “a história dos estudos sobre as línguas e a linguagem, em diferentes recortes temporais” (BATISTA, 2013, p.16). Vale salientar que o historiógrafo aborda esse saber sob um prisma amplo, mirando o objeto sem uma visão reduzida de valores como “ultrapassado” ou “moderno”, de “certo” ou “errado”. Ao contrário, ele abraça o princípio das “verdades” mutáveis, suas irrupções e supressões, considerando as continuidades, descontinuidades e rupturas na construção do conhecimento linguístico.

Swiggers (1990, *apud* COELHO e HACKEROTT, p.406), define a Historiografia da Linguística como sendo a “[...] disciplina que descreve e interpreta como o conhecimento linguístico foi obtido, formulado e comunicado e como se desenvolveu ao longo do tempo”. Definição semelhante também é dada por Cristina Altman (2003), uma das linguistas responsáveis pela difusão da Historiografia da Linguística no Brasil.

[...] Uma disciplina à vocação científica, que tem como principais objetivos descrever e explicar como se produziu e desenvolveu o

---

<sup>1</sup> Universidade Federal da Paraíba (UFPB/ Programa de Pós-graduação em Linguística (Proling)/ e-mail: cecilianoronha2@gmail.com

conhecimento linguístico em um determinado contexto social e cultural, ao longo do tempo. Dito de outra maneira, o trabalho historiográfico que aqui se pretende focalizar é não só a dimensão cognitiva do desenvolvimento da disciplina, a chamada “dimensão interna”, mas também a sua dimensão individual e social, chamada “externa” (ALTMAN, 2003, p.29).

Como podemos ver, então, a Historiografia da Linguística assume um caráter investigativo e analítico, construído a partir de aspectos internos e externos ao objeto linguístico estudado. Para isso, sempre parte de categorias cientificamente fundamentadas, que são suas ferramentas teóricas e metodológicas de pesquisa.

Outro aspecto importante da disciplina, segundo Batista (2013), é o fato do objeto da Linguística abordado não estar restrito aos estudos sobre língua e linguagem dos séculos XIX e XX, quando houve o despertar e a consolidação da ciência exclusiva da linguagem. Ao contrário, o leque temporal é ilimitado, alcançando períodos bem anteriores à reflexão da língua como ciência.

É o escopo da Historiografia da Linguística que permitirá descrever, analisar e interpretar o conhecimento linguístico recortado como objeto e escolhido como tema para este presente artigo. Afinal, como bem pontua a pesquisadora Maria da Mercedes Saraiva Hackerott, no prefácio da obra *Introdução à historiografia da linguística*, de Batista (2013, p.11), é essa disciplina que “[...] utilizando um arsenal metodológico, descreve e interpreta como o conhecimento linguístico foi adquirido, desenvolvido, transmitido e até mesmo esquecido no decorrer do tempo”. Como podemos ver, o alcance dos resultados da historiografia é tão amplo que, muitas vezes, chega até a recuperar um conhecimento teórico já “apagado” da memória.

Volóchinov (2019a), no ensaio intitulado *A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica* – escrito em 1926 e inserido hoje em uma coletânea com título homônimo – vai delinear o conceito de *palavra* e explicar que ela está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana. Para chegar até essa conclusão, o teórico do grupo de pesquisa russo, conhecido como Círculo de Bakhtin, considera que a linguagem, sob uma perspectiva dialógica, é constituída de sentidos que se dão na interação entre interlocutores. Eles acontecem na consciência

responsável e responsiva do indivíduo, que faz uso da *palavra* de forma concreta em dado momento e de maneira singular.

Toda *palavra*, portanto, carrega várias significações, construídas ao longo da vivência dos sujeitos que as mobilizam. Considerando que vivemos em um mundo de “palavras alheias”, podemos afirmar que nossa compreensão sobre ela vai depender do contexto imediato de seu uso, durante a constituição do *enunciado* específico em um dado momento.

Essa compreensão sobre a *palavra* aparece em Volóchinov (2019a) e nas demais obras do Círculo de Bakhtin como um princípio ligado a uma rede de outros conceitos e noções, entre os quais estão o de *língua*, *linguagem*, *enunciado*, *interação*, *estilo* e *gêneros do discurso*, todos regidos pelo *dialogismo*.

A percepção dessa rede conceitual lincada à *palavra* pode ser vista, por exemplo, em outros livros e ensaios de Volóchinov (2018, 2019b), como *Marxismo e filosofia da linguagem*, escrito originalmente em 1929, ou ainda em *A palavra e sua função social*, redigido em 1930.

Para o Círculo, “a *palavra* é o território comum entre o falante e o interlocutor” (VOLÓCHINOV, 2018, p.205) e não um mero sinal. Ela está “viva” e em processo de constante mutação durante seus usos concretos (e não abstratos). Seu sentido não pode jamais ser apreendido em sua totalidade.

A *palavra* sempre foi tratada até então, no centro dos estudos linguísticos, como algo de caráter abstrato ou, no máximo, como fruto de uma consciência individual, sem levar em consideração sua circulação em diferentes contextos. Nos trabalhos de Bakhtin e o Círculo, há uma descontinuidade e ampliação desse prisma de visão.

Diante dessa situação, gostaríamos de fazer o seguinte questionamento nesse artigo: *como se deu a trajetória do conceito de palavra como signo ideológico “vivo” – desenvolvido pela prima filosofia da Teoria Dialógica da Linguagem, com seu método sociológico – incluindo sua elaboração, continuidades e descontinuidades perante as propostas das demais comunidades científicas?*

Para chegarmos a esse questionamento mais abrangente, procuraremos responder outros que servirão de caminho para o desenvolvimento deste artigo:

1) Quais as motivações externas, intelectuais e sócio-culturais que levaram Bakhtin e seu Círculo a um reposicionamento teórico,

propondo assim uma nova forma de estudar a *palavra*, flertando com uma descontinuidade nos estudos sobre a linguagem?

2) Levando em consideração o princípio metodológico da *imanência* (interno), pertencente ao escopo da Historiografia da Linguística, como se deu o percurso do conceito de *palavra* na Teoria Dialógica da Linguagem, até considerá-la como um signo “vivo”?

Para dar uma resposta a todas essas questões, nosso objetivo geral é refazer a trajetória de elaboração do conceito de *palavra* como signo ideológico “vivo”, presente na Teoria Dialógica da Linguagem, partindo do ensaio *A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica* – escrito em 1926 por Volóchinov (2019a).

Vamos chegar a essa meta depois que atingirmos os seguintes objetivos específicos:

1) Investigar quais foram as motivações externas, intelectuais e sócio-culturais do contexto daquela época que levaram os integrantes do Círculo, em particular Volóchinov, a proporem uma nova forma de estudar a *palavra*;

2) Compreender como aconteceu o percurso teórico proposto por Bakhtin e o Círculo para o conceito de *palavra* “viva”, que representou continuidades e descontinuidades nos estudos linguísticos existentes até então.

Vários métodos estão em experimentação na Historiografia da Linguística, e as diretrizes da história da ciência podem servir para a reflexão dentro desse campo. Neste artigo, vamos nos guiar pelos procedimentos de análise e fundamentos teórico-metodológicos de Konrad Koerner (1996, 2014) e Pierre Swiggers (1981, 2009), além das explicações do historiógrafo brasileiro Ronaldo de Oliveira Batista (2013). Também consultaremos as recomendações e observações de Cristina Altman (2003), da Universidade de São Paulo (USP), considerada a precursora da disciplina em nosso país.

É importante ressaltarmos desde já que as ideias de Bakhtin e o Círculo, elaboradas no início do século XX, vão encontrar terreno propício para recepção de fato, dissipação e consolidação décadas depois, na segunda metade do mesmo século. Só a partir de então, encontramos uma significativa capilaridade na utilização dessas ideias no ensino de línguas no Ocidente e no Brasil. Nesse artigo, focaremos no contexto específico da época em que as propostas bakhtinianas

foram elaboradas, mostrando o reposicionamento das mesmas diante das tendências teóricas daquela época.

### **Abordagem teórico-metodológica**

O historiógrafo da Linguística não se limita apenas a catalogar os fenômenos e acontecimentos relativos aos estudos da língua e da linguagem ao longo do tempo, nem se restringe a recontar o que outros fizeram, ou pensaram, reunindo meras datas e bibliografias. Ao contrário, ele analisa, interpreta e explica os dados selecionados e recolhidos, buscando as razões de sua existência, conforme destaca Batista (2013).

O foco do historiógrafo, portanto, é na problematização e reflexão, levando em conta também os fatores extralinguísticos que povoam a produção do conhecimento selecionado para a sua pesquisa. E esse contexto inclui as teorias e ideias que coexistem ao lado da teoria analisada, em um processo de constantes transformações dinâmicas, no ritmo de continuidades, descontinuidades e rupturas.

Assim, de acordo com Batista (2013), a Historiografia da Linguística deve constar de dois eixos complementares, ou enfoques, que se cruzam em alguns momentos. São eles os seguintes: o parâmetro *interno*, relativo ao conteúdo do objeto analisado, a exemplo da observação de teorias, métodos, empreendimentos e demais fenômenos linguísticos; e os parâmetros *externos* da pesquisa, ligados a um caráter histórico e social, ou seja, a fatores circundantes e influentes, ou contexto e produção. Juntos, ambos conseguem abranger três dimensões, que precisam ser articuladas para a construção da narrativa historiográfica: *dimensão teórica*, *dimensão temporal* e *dimensão social (clima de opinião)*.

A *dimensão teórica* reconstrói a história interna dos estudos sobre a linguagem, explica Batista (2013). Assim, ela procura “descrever, analisar e interpretar percursos argumentativos e práticas metodológicas que estejam presentes em textos, em posições teóricas assumidas, independente de sua projeção no eixo do tempo” (BATISTA, 2013, p.71). Vai nos mostrar, entre outras coisas, os pontos teóricos importantes que estabeleceram determinada visão de estudo para o tratamento da linguagem ou da língua.

Já a *dimensão temporal* está ligada ao fato de dividir em períodos o objeto de estudo do historiógrafo, facilitando assim a percepção de continuidades e descontinuidades do problema focalizado na pesquisa. Enquanto isso, na *dimensão social*, ainda conforme Batista (2013), leva-se em consideração que um conhecimento está imerso em uma esfera social.

Com relação à *dimensão social*, a observação é feita a partir de um espaço social, podendo-se analisar, por exemplo, o discurso de pesquisadores e suas comunidades, voltado à legitimação de um dado saber linguístico. É nessa dimensão que é trabalhada também a noção de “clima de opinião”, equivalente ao que Koerner (2014) chama de “atmosfera intelectual” ou “clima intelectual”, tratando-se, portanto, de um aspecto extralinguístico.

Como ressaltamos na introdução deste artigo, após os anos 70, vários métodos foram colocados em experimentação na Historiografia da Linguística. Diante da escassez, uma das metodologias adotadas para o fazer historiográfico é aquela apontada pelo linguista e historiógrafo Koerner (2014). Ele sugere três princípios, hoje utilizados pela disciplina, para guiar o tratamento do material a ser historiografado.

Esses princípios foram elencados e desenvolvidos em um texto escrito pelo pesquisador, e publicado em 1995, com o título de *Questões que persistem em Historiografia Linguística*, traduzido depois para o português pela linguista Cristina Altman. Mas, essas concepções também podem ser encontradas em outras obras do autor, a exemplo de *Quatro décadas de historiografia da linguística*, cuja edição de 2014 foi utilizada como norte para este presente artigo.

Com relação a esse uso da metalinguagem, um dos princípios, segundo Koerner (2014), é o da *contextualização*. “[...] Tem a ver com o ‘clima de opinião’ geral do período em questão. As ideias linguísticas nunca se desenvolveram independente de outras correntes intelectuais do período em que surgiram” (KOERNER, 2014, p. 88). Portanto, está ligado ao contexto tanto social como histórico, em diferentes campos, que propiciaram a produção, desenvolvimento e recepção de saberes relativos à língua e à linguagem.

O segundo princípio é o da *imanência*. Vale ressaltar que aqui não cabe opinião do historiógrafo, nem vale aproximar o objeto investigado de outras visões contemporâneas. Ao contrário disso, pede-se uma compreensão da natureza e essência do conhecimento linguístico em análise. “[...] Consiste em tentar estabelecer uma compreensão completa do texto linguístico em questão, tanto do ponto de vista histórico como crítico, talvez até mesmo filológico” (KOERNER, 2014, p.88). Batista (2013) também resume esse aspecto como a “observação da obra, escola, autor em análise em seu recorte histórico e intelectual” (p.76).

A *adequação* é o terceiro princípio sugerido por Koerner (2014). Depois de seguidos os dois passos anteriores, agora o historiógrafo pode partir para a avaliação e interpretação, propriamente dita, de seu objeto com vistas à construção da narrativa historiográfica. “[...] O historiógrafo pode aventurar-se a introduzir aproximações modernas do vocabulário técnico e do quadro conceptual apresentado na obra em questão” (KOERNER, 2014, p.89).

Batista (2013) chama a atenção para um aspecto teórico-metodológico importante que o historiógrafo deve adotar em sua pesquisa: escolher a forma mais prática de construir a sua narrativa. Com isso, ele se refere aos passos a serem dados nas diferentes fases do trabalho. São as chamadas “[...] etapas metodológicas de pesquisas as quais pressupõem a seleção do material de análise, sua ordenação (com tentativas de periodização) e reconstrução interpretativa” (BATISTA, 2013, p. 78).

Ainda de acordo com as explicações de Batista (2014), cabe na primeira etapa a seleção tanto de materiais que serão nossa fonte primária da investigação, quanto daqueles reservados como fontes secundárias – estes últimos usados para articulação do objeto de análise com outros saberes, e a título de reconstrução do clima de opinião.

Em seguida, a próxima fase é a definição dos parâmetros de análise (internos e externos). De acordo com a metodologia adotada pela Historiografia da Linguística, na terceira fase é preciso escolher as categorias dessa análise, que vão constituir a nossa observação como historiógrafo da linguística (*programas de investigação; tradições de pesquisa; paradigmas e revoluções científicas com*

*retóricas revolucionárias; grupos de especialidades; argumento da influência; questão da recepção).*

Neste artigo, optamos por escolher a categoria denominada *programas de investigação* do tipo *sociocultural*, para fazermos uma abordagem a partir da dimensão teórica proposta por Swiggers (1981) e ressaltada por Batista (2013). Ainda sobre essa categoria, é possível dizer o seguinte:

O pesquisador pode, por exemplo, analisar temas recorrentes dentro de um programa de investigação e verificar de que forma esse problema foi tratado por diferentes paradigmas, escolas e autores, sem enfatizar a noção de progresso ao longo de um encadeamento linear de teorias e propostas da história dos estudos sobre a linguagem (BATISTA, 2013, p.82).

Esse conceito de *programas de investigação* de Swiggers (1981) é articulado ao de *tradição de pesquisa* (conjunto conceitual teórico e de regras) do filósofo americano da ciência e epistemólogo Larry Laudan. Assim, conforme Batista (2013), podemos reunir orientações teóricas e práticas adotadas por diferentes *grupos de especialidade* – nome dado a outro conceito, desta vez estipulado pelo sociolinguista norte-americano Stephen Murray, que diz respeito aos aspectos externos do objeto analisado.

Vale destacar que ideias e propostas dos *grupos de especialidades* seguem uma trajetória de comunicação que não deixa de fora a relação social. Portanto, a figura da liderança intelectual (não necessariamente de um indivíduo apenas) está imersa em uma articulação social e acadêmica. Eis, então, a necessidade do historiógrafo olhar para o parâmetro externo da análise sobre o conhecimento.

Nesse leque (*programas de investigação, tradição de pesquisa e grupos de especialidades*), que abrange o aspecto histórico, social e epistemológico, é possível definir os *paradigmas* (termo emprestado do físico e filósofo da ciência Thomas Kuhn e adaptado ao modelo teórico-metodológico da Historiografia da Linguística). Eles são modelados pelas variadas abordagens de estudo da linguística.

O historiógrafo pode refletir sobre vários aspectos durante seu trabalho de reconstrução dos saberes linguísticos. Mas, independente disso, a Historiografia da Linguística amarra suas

teorias e métodos nessas variadas vertentes do conhecimento citados até agora. Trata-se de uma disciplina com procedimentos teórico-metodológicos interdisciplinares.

Com relação ao *argumento da influência*, Batista (2013) explica que ele traz a reflexão sobre o clima de opinião, à medida que expande o contexto para o caráter social, cultural e histórico. Com isso, o aspecto intelectual e científico em um dado tempo e espaço podem interferir, implicitamente, no proponente de uma teoria e, conseqüentemente, no objeto analisado pelo historiógrafo.

A última observação feita por Batista (2013), comentada neste presente artigo, é com relação à categoria da *recepção de teorias e saberes*. Ele destaca que para olhar os estudos linguísticos no Brasil é preciso pensar no diálogo com o exterior. Afinal, o saber científico e intelectual no país sempre ocorreu em forma de intercâmbio. Isso quer dizer que, mesmo havendo aqui a recepção, há a aplicação de novos olhares para teorias e métodos, além de transformações no âmbito das ideias recepcionadas.

Dito isso, por fim é importante distinguirmos agora os três parâmetros elencados por Swiggers (2009), que se coadunam com os princípios de Koerner (2014) e dialogam com as observações de Batista (2013) para o fazer do historiógrafo da linguística. Ter consciência deles é fundamental para a execução e o cumprimento das fases do trabalho historiografado. Eles englobam o acesso à documentação, análise, descrição e interpretação dos materiais.

O primeiro dos parâmetros é o da *cobertura*. Explica Swiggers (2009) que diz respeito ao “período”, “campo geográfico” e “assunto” que constitui o objeto. “Está correlacionado com o tipo de documentação acessível/estudada, com o poder explicativo da hipótese do historiógrafo, com o tipo de pesquisa interdisciplinar que se impõe” (SWIGGERS, 2009, p.70, *tradução nossa*).

A *perspectiva* é o segundo parâmetro e se trata da historiografia com dimensão mais interna, ligada às ideias linguísticas, e outra mais externa, com um olhar mais para o contexto. O terceiro parâmetro vai ser denominado por Swiggers (2009) de *profundidade de análise* e “é determinado pelo objeto de estudo escolhido e pela documentação disponível” (SWIGGERS, 2009, p.70, *tradução nossa*). Assim, não é o interesse nem a vocação do historiógrafo que vai definir essa escolha.

Segundo Coelho e Hackerott (2012), o pesquisador da Historiografia da Linguística deve delimitar critérios para a constituição do seu estudo, definindo assim as fontes documentais e seu objeto de análise. Swiggers (1990, *apud* COELHO e HACKEROTT, 2012, p.401), vai apontar três níveis de formulação dos saberes linguísticos, encontrados em fontes consideradas legítimas para a Historiografia, que vão dos documentos mais canônicos até os considerados marginais.

O primeiro nível é puro *conhecimento linguístico*, ou seja, dos saberes sem grandes pretensões de conceitualizações. Suas fontes podem estar em práticas linguístico-sociais comuns, hinos, piadas, jogos intelectuais, entre outras fontes não formais. Já no nível de *reflexão sobre o conhecimento linguístico* há uma certa elaboração do saber sobre a língua e a linguagem, mas sem recorrer a teorias desenvolvidas, sendo menos casual do que o nível anterior do *conhecimento linguístico*. Estão entre suas fontes os trabalhos de lógica, retórica, filosofia, literatura de viagem, explica Swiggers (1990, *apud* COELHO e HACKEROTT, 2012).

Já o terceiro nível de formulação do conhecimento é o da *metarreflexão sobre o conhecimento linguístico*. Suas fontes são as mais canônicas nas conceitualizações e incluem, por exemplo, as teorias, propostas de descrição, gramáticas, dicionários, teses, artigos e outros materiais mais especializados sobre temas linguísticos.

Considerando que o valor documental faz parte da metodologia da pesquisa e está ligado a funções como o tipo de investigação historiográfica, período a ser estudado e natureza das questões – se são linguísticas ou contextuais (COELHO e HACKEROTT, 2012) – neste artigo elegemos a *metarreflexão sobre o conhecimento linguístico* para dar conta dos objetivos do trabalho já posto na introdução.

A escolha por esse nível de conhecimento linguístico ocorre pelo fato de nosso objeto de estudo escolhido para este artigo ser um conceito imbuído na Teoria Dialógica da Linguagem, desenvolvida a partir do Círculo de Bakhtin, no início do século XX, com conceitualizações hoje canônicas e pertencentes à Linguística do Discurso.

Seguindo as orientações de Koerner (1996), temos a meta de mostrar nesse artigo as “mudanças de orientação”, “ênfase” e “descontinuidades” que representou o conceito de *palavra* como signo ideológico “vivo”, inserido no quadro da Teoria Dialógica da Linguagem, ou seja, fora das teorias hegemônicas do início do século XX. Para isso, vamos seguir o percurso da elaboração dessas ideias no Círculo de Bakhtin e verificar quais mudanças nos estudos da linguagem essa nova perspectiva dialógica propõe.

Precisamos, então, refazer essa trajetória consultando o escrito elaborado pelo pesquisador Voloshinov (2019a), do Círculo. Depois, verificaremos as nuances que o conceito dialógico de *palavra* trouxe, quando comparadas ao “clima de opinião” daquela época.

A breve análise historiográfica do conceito de *palavra* como elemento concreto (e não abstrato, ou psicológico), impregnado de uma constituição ideológica, terá como base documental primária o ensaio intitulado, em 1926, de *Discurso na vida e discurso na arte* (editado, atualmente, com o título de *A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica*).

Para fazermos nossas conjecturas e interpretações também vamos contar com fontes secundárias, que incluem textos bibliográficos, históricos e de teóricos (incluindo aqueles de comentadores das ideias de Bakhtin e o Círculo). Esses materiais de consulta vão nos fornecer informações sobre a vida de Mikhail Bakhtin, de Valentin Volóchinov e da história do Círculo (grupo de pesquisa). Também irão permitir consultar aspectos relativos ao “clima de opinião da época” e às contribuições da Teoria Dialógica da Linguagem para o conceito de *palavra*.

Desta maneira, poderemos dar conta – mesmo que de forma breve – do contexto histórico e cultural que circundava os estudos dialógicos da linguagem na época de seu surgimento. E ainda poderemos confrontar tais aspectos hegemônicos com a “nova” visão do conceito de *palavra* apresentado pelo Círculo de Bakhtin, com base na sua *filosofia primeira* e no método sociológico, apontado por Volóchinov e também voltado à linguagem.

## A “nova” palavra que reflete e refrata

Como já adiantamos nessa fundamentação teórico-metodológica deste artigo, vamos desenvolver o conceito de *palavra* dentro do quadro da Teoria Dialógica da Linguagem, a partir dos pressupostos indicados no texto-fonte *A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica*. Mas, antes de partirmos para esse documento de referência, precisamos percorrer, brevemente, os princípios fundamentais da *prima filosofia*, propostos por Bakhtin e o Círculo, para melhor entendermos as ideias que rondam o Círculo do qual também participava Volóchinov.

A abordagem bakhtiniana extrapola os limites da Linguística e apresenta a possibilidade de uma Metalinguística. A *filosofia primeira* da linguagem de Bakhtin (2012) é uma arquitetura do ato responsivo e responsável; ela considera o “ser” como acontecimento inacabado e ao mesmo tempo único e irrepetível a cada ato; ele está sempre em processo contínuo de constituição. Em outras palavras, é levado em conta o “ser” apreendido como evento único em dado instante, no tempo e no espaço.

Para Bakhtin (2012), o mundo da teoria é o das generalizações, enquanto o mundo do “ser” singular é o da historicidade viva. Fiorin (2006) ressalta que esses dois universos são incomunicáveis. O “ser”, portanto, não é um indivíduo repetível. E esse ponto de vista bakhtiniano é o parâmetro para o filósofo da linguagem desenvolver seus estudos, tanto no aspecto ético da vida como no estético da arte.

A *filosofia primeira* da linguagem é uma arquitetura do ato enquanto atividade (BAKHTIN, 2012). Trata-se de uma relação de compreensão e interatividade entre os interlocutores, mesmo se o “outro” for pressuposto, durante o ato concreto da comunicação. E, nessa conectividade, há a atitude responsiva ativa de juízos de valor.

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

Nessa esteira de pensamento bakhtiniano, com foco na *linguagem* em uso, o diálogo é um objeto de interesse, o que pode ser

entendido amplamente como todo tipo de comunicação. Portanto, para tratar o *enunciado* (unidade da comunicação), por exemplo, é preciso levar em conta a interação entre locutor e interlocutor, que tem papel ativo na produção de sentidos. A partir desses princípios relatados (ser como evento único e singular; interação; diálogo; a produção dos sentidos na linguagem), Bakhtin e o Círculo vão formulando conceitos/categorias/noções que contribuem com uma Teoria Dialógica da Linguagem.

Podemos assim resumir as coordenadas bases da concepção dialógica em três pontos fundantes, que são a unicidade do ser, a relação eu/outro (com singularidade nessa relação) e a dimensão axiológica. Bakhtin traz para a *prima filosofia* o real/cotidiano em busca da constituição do sentido na linguagem. Além da *linguagem* em uso, os conceitos como o de *palavra* são entendidos a partir de sua historicidade. “[...] No pensamento bakhtiniano, a *palavra* reposiciona-se em relação às concepções tradicionais, passando a ser encarada como um elemento concreto de feitura ideológicas” (STELLA, 2018, p.178, grifo nosso).

Feitas essas ponderações, vejamos, a partir de agora, como isso é configurado pelo Círculo a partir do ensaio *A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica*, escrito por Volóchinov (2019a). O texto faz uma crítica à perspectiva apresentada pelo Formalismo Russo, que não levava em conta a dimensão social da teoria da arte<sup>2</sup> (particularmente, da poética) para focar o aspecto imanente da linguagem. E, seguindo princípio semelhante ao da *prima filosofia*, é proposto o método sociológico da linguagem.

No ensaio, Volochinov (2019a) se opõe ao núcleo duro dos estudos da literatura habitual naquela época, que concentrava suas reflexões em duas dimensões: uma mais imanente e outra mais social/histórica. O problema maior desta perspectiva, para o teórico russo, é que aquele último era “de fora para dentro”, em direção ao objeto imanente, determinando-o. Portanto, tinha uma relação

---

<sup>2</sup> Nesse ensaio de Volóchinov, escrito em 1926, a “arte” é usada como uma metonímia do enunciado literário. Assim, quando ele fala em “arte”, está se referindo à esfera artística, na qual cabem várias manifestações, a exemplo da música, literatura e poesia. Mas, ao propor uma “sociologia da arte”, seu método vai terminar abarcando outras esferas, que incluem o jurídico, cognitivo, estético, ou seja, as áreas de criação ideológica.

causal. Ou seja, era algo “exterior” à linguagem, influenciando a poética.

Ao criticar o fato da poética ter como foco o ponto de vista teórico e histórico, Volóchinov (2019a) queria dizer que ela não era submetida às leis sociais de fato. Afinal, essas leis deveriam ser vistas como constitutivas do objeto em análise, porque a arte é uma criação ideológica como qualquer outro produto social. Com isso em mente, o teórico russo aceita que na compreensão marxista há um método sociológico e científico da criação ideológica. Por isso a importância de incorporar elementos do Marxismo em suas pesquisas, porém isso teria que ser feito de maneira mais sofisticada. Ou seja, o prisma social/histórico não deveria ser tomado como algo vindo do “exterior”, como se fosse apenas uma influência. Teria que ser considerado como algo constitutivo.

Na perspectiva de Volóchinov (2019a), não devemos considerar apenas a forma/imanência da língua. É preciso olhar para o uso concreto dessa língua, feito pelos sujeitos envolvidos na comunicação. Ele resume o problema de abordar a *palavra* sob o viés do “método formal” e sugere a vantagem de observá-la pelo ângulo sociológico, dizendo o seguinte:

Esse primeiro ponto de vista é compartilhado inclusive pelo assim chamado “método formal”. Para ele, a obra poética é o material verbal que a forma organiza de um determinado modo. A *palavra* é aqui abordada não como fenômeno sociológico, mas de um ponto de vista linguístico abstrato. Esse procedimento é bastante compreensível, pois a *palavra*, quando analisada de modo mais amplo, como um fenômeno da comunicação cultural, deixa de ser um objeto auto suficiente e já não pode ser compreendida fora da situação social que a gerou (VOLÓCHINOV, 2019a, pp. 114-115, *grifos nossos*).

Desta forma, Volóchinov defende que olhando apenas a arte pela arte é impossível até mesmo delimitar o material do objeto com seus componentes semânticos artísticos em potencial. A *palavra*, sob o ponto de vista do método sociológico, depende do contexto extraverbal que a constitui, pois a mesma é resultado da interação, ou seja, de todo trabalho de relação de um sujeito com o “outro”.

A segunda tendência que deve ser abandonada, conforme Volóchinov (2019a), está ligada ao estudo do psiquismo, que olha ora para o psiquismo individual de quem cria e ora para o psiquismo

individual de quem contempla uma obra de arte. O artístico em sua totalidade – o que inclui a *palavra* no caso do tema desse nosso artigo – não pode ser abarcado por esses três aspectos isoladamente (imanência do objeto, ou psiquismo individual do criador, ou psiquismo individual do contemplador). Na verdade, o artístico é “*uma forma específica da inter-relação entre o criador e os contempladores, fixada na obra artística*” (2019a, p.115). O artístico abarca o todo do objeto, portanto, não é possível abordar essa completude em apenas um desses aspectos.

Devido à sua natureza estética, a criação artística (como, por exemplo, a *palavra* na poesia) tem seus próprios modos de objetivação. É que ela pode ser criada e recriada, conforme Volóchinov (2019a), “mediante a contemplação cocriativa” (p. 117) do contemplador. Ou seja, no ato da contemplação já é gerado outro enunciado.

A finalidade da poética sociológica, dentro do método sociológico aplicado à estética, é justamente compreender essa comunicação artística específica (na estética, ou seja, no mundo da arte), mesmo que suas bases sejam semelhantes às outras formas sociais (no mundo da vida, que é a ética). Portanto, é no discurso cotidiano, fora da arte, onde estão as potencialidades da forma (*palavra* valorada), observa Volóchinov (2019a).

Partindo desse ponto de vista, o teórico russo vai explicar a forma, ou a *palavra* valorada, inserida nesse outro mundo, que é o ético, no cotidiano. A *palavra*, como ato na vida, isto é, como ato ético cotidiano, também é indissociável da situação extraverbal da qual ela é engendrada. Se a expressão “extra verbal” muitas vezes é reduzida, em outros contextos teóricos, como algo que está fora, Volóchinov (2019a) vai propor irmos para muito além disso: o *extraverbal* é algo que vai determinar de fato o que o sujeito vai dizer, com impacto forte no enunciado.

A *palavra* irá refletir e refratar, portanto, toda essa relação que um sujeito tem com o mundo, com o “outro” – ou com um “personagem” e “protagonista”, na perspectiva estética. A “forma” (fruto da avaliação, valoração, ou posição axiológica) que esse sujeito imprime no material, que é a *palavra* em si, resulta da relação valorativa que ele estabelece com o “outro” extralinguístico.

Ainda sobre a indissociabilidade entre a *palavra* e a situação extraverbal (que não é “dita”, mas que gera sentido), Volóchinov (2019a) vai dizer que “a palavra entra em contato direto com o acontecimento cotidiano, fundindo-se com ele em uma unidade indivisível” (2019a, p.118).

Desta maneira, entendemos que a *palavra* não é autossuficiente no critério da vida. Ela, por si só, como um fenômeno meramente linguístico, longe de um olhar sociológico, não pode sequer ser considerada “certa”, ou “errada”, pois está tomada fora do contexto que a embriou. Volóchinov (2019a) destaca a importância de entender como a *palavra* cotidiana vai se relacionar com a situação extraverbal que a originou.

Há, portanto, uma dupla orientação da entonação, sendo uma para o ouvinte (como cúmplice ou testemunho) e outra para o objeto (como terceiro participante) do enunciado. Essa natureza social da *palavra* vai ser trabalhada por Volóchinov (2019a) como produto da interação social entre três elementos: autor (falante), leitor (ouvinte) e personagem (“aquele/aquilo” sobre “quem/de quê” se fala). E, em consequência disso, ele destaca:

A *palavra* é um acontecimento social; ela não é autossuficiente como uma grandeza linguística abstrata e nem pode ser deduzida, de modo psicológico, da consciência subjetiva do falante tomada isoladamente. É por isso que tanto a abordagem linguística formal quanto a psicológica não acertam o alvo (VOLÓCHINOV, 2019a. p. 128).

Mais uma vez, vê-se uma crítica aberta ao objetivismo abstrato e ao subjetivismo individualista, duas tendências teóricas de sua época. Para Volóchinov (2019a), a forma e o caráter da interação (as esferas de comunicação) vão determinar o significado e a forma do *enunciado*. E essas esferas e formas são coercitivas para a observância da *palavra* e do estilo do texto verbal.

### **Recepção, descontinuidades, continuidades e desdobramentos**

Os arquivos originais de Valentin Volóchinov foram divulgados pela primeira vez em 1995 e publicados na segunda edição da *Revista Dialog, Karnaval, Khoronop*. A responsabilidade por esse trabalho ficou a cargo do editor-chefe Nikolai A. Pankóv. Segundo Grillo e

Américo (2019), o material estava guardado no Arquivo Estatal da Federação Russa (GARF), em Moscou (Rússia).

A professora e doutora em Linguística Sheila Grillo, além da doutora em Literatura e Cultura Russa Ekaterina Vólkova Américo tiveram acesso ao mesmo material da GARF, em 2016. Ambas também tiveram contato com os arquivos da filial de São Petersburgo da Academia Russa de Ciências (RAN). Assim, a partir dos originais russos, assinados por Volóchinov, o material foi traduzido para o português. Entre os escritos está o ensaio *A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica*, que é o texto-fonte deste presente artigo. O livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, de Volóchinov (2018) foi outro original traduzido direto da primeira e da segunda edição russas para o português.

O ensaio *A palavra na vida e a palavra na poesia* foi publicado originalmente em russo, na Revista *Zvezdá*, em 1926. Nela, o primeiro significado de *slovo* (no texto original) é “palavra”, segundo Grillo e Américo (2019). A mesma tradução foi feita para o espanhol pela professora e doutora em Letras Hispânicas Tatiana Bubnova, em 1997, conservando o nome “palavra” no título e no conteúdo. Antes disso, ainda em 1981 e 1983, respectivamente, o termo usado foi “discurso”, a partir das traduções tanto francesa, de Tzevetan Todorov, como americana, de John Richmond.

De acordo com Grillo e Américo (2019), a escolha e a defesa pela tradução como “palavra”, deve-se ao fato de, “[...] na sequência do artigo, travar-se um diálogo com os formalistas e sua teoria da arte embasada em muito nas obras dos futuristas russos, cujo conhecido manifesto se chama *Slóvo kak takovóie* [A palavra como tal]” (p.109, grifos do autor).

Ao mesmo tempo, defende Grillo e Américo (2019), as traduções a partir do francês e do americano têm como amparo o fato de que “a linguagem é considerada na relação com o seu meio social, com o criador e o contemplador, com a sua esfera de circulação etc” (p.109).

No Ocidente, conforme Ornellas (2021), o nome de Bakhtin, o que pressupõe as ideias do Círculo ao qual Volóchinov pertencia, começa a circular no final dos anos 50, por meio de comentadores e estudiosos. Mas, só no final da década de 1960, o filósofo russo ganha mais notoriedade por meio de artigos teóricos e da tradução

de suas obras em inglês e italiano. Na década seguinte, começa a expansão de fato do pensamento bakhtiniano.

Chama a atenção na disseminação das ideias do Círculo a diferença temporal entre a elaboração do texto, suas publicações originais e as traduções, segundo observa Ornellas (2021). Isso traria discrepâncias na recepção das ideias, quando confrontadas às perspectivas de diferentes correntes teóricas em voga.

Já a recepção do pensamento Bakhtiniano no Brasil começa em plena Ditadura Militar, por meio do crítico, escritor, tradutor e professor Boris Schnaiderman (ORNELLAS, 2021). Mas, o primeiro livro do Círculo, traduzido a partir do francês para a língua portuguesa, foi *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas do método sociológico na ciência da linguagem*, que é uma obra hoje atribuída a Volóchinov. A versão brasileira, editada pela Hicitec, foi lançada em 1979 e tinha o nome de Volóchinov entre parênteses. Nela, estão os desdobramentos das ideias de Volóchinov, entre as quais o conceito de *palavra*, expressado inicialmente no ensaio *A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica* e lançado mais recentemente.

Vale salientar que o ensaio *A palavra na vida e a palavra na poesia*, mesmo sendo considerado embrionário e necessário para o melhor esclarecimento de outras obras do Círculo, não chegou primeiro ao nosso país. É nesse trabalho que estão, conforme ressalta Brait (2018), algumas ideias nucleares do pensamento bakhtiniano. Inclusive algumas noções, como *interação*, serão retomadas em *Marxismo e filosofia da linguagem*.

As discussões em torno da *palavra* vão permear uma rede conceitual, na qual estão o *enunciado concreto*, *comunicação*, *estética*, *verbal*, *extraverbal*, *situação*, *contexto*, *entoação* e *avaliação*, só para citar alguns termos recorrentes no Círculo. Uma ideia repetida no pensamento Bakhtiniano é que “O ‘eu’ pode realizar-se verbalmente apenas sobre a base do ‘nós’”, destaca Brait (2018). E diante disso tudo, ela conclui: “essas indicações parecem suficientes para o reconhecimento de que numa teoria/análise dialógica do discurso os conceitos enunciados acima são imprescindíveis” (BRAIT, 2018, p.27).

Beth Brait (2018) lembra ainda que não houve uma organização sistemática de preceitos por parte dos integrantes do Círculo para formulação teórico-analítica fechada. Mas, essas ideias

russas do início do século passado – entre as quais está a noção de *palavra* – incentivaram o desenvolvimento de uma teoria dialógica do discurso.

Por último, é pertinente lembrar ainda aqui as descontinuidades e continuidades promovidas pelo ensaio escrito por Volóchinov, em 1926. Ele apresenta uma nova visão diante do clima intelectual de sua época, especialmente, com relação às principais tendências teóricas do objetivismo abstrato e subjetivismo individualista.

Volóchinov (2018) vai resumir em sua obra de 1929 – *Marxismo e filosofia da linguagem* – suas impressões já ensaiadas no texto de 1926, frente ao objetivismo abstrato. Ele apresenta descontinuidade promovida pelo seu pensamento apontando três críticas: o objeto de estudo da língua sob o jugo de uma norma é abstrato, pois só pode ser demonstrado na teoria ou no deciframento de línguas “mortas”, como faz a filologia; esse sistema abstrato, considerado estável e imutável, não dá conta dos fatos linguísticos de uma língua viva e em constante evolução, nem de sua função social; as bases do objetivismo abstrato não abarcam a língua como um fenômeno puramente histórico. A língua em sua imanência, e a *palavra*, será apenas uma parte da análise no método sociológico, que precisa ser analisada, simultaneamente, com as demais.

No título deste presente artigo, colocamos a palavra “novo”, entre aspas, para nos referir à aplicação inovadora e sofisticada do “método sociológico” proposto por Volóchinov (2019a). Tomamos essa posição quando comparamos a visão do Círculo na contramão da sugestão compartilhada por outros pensadores marxistas sobre o “método sociológico” ideal, que deveria ser aplicado sobre a literatura e as artes.

Faziam parte desse outro grupo de intelectuais poderosos da época e algumas figuras como Pekhanov, Aleksander Bogdanov, P.N. Sakúdin, V.M. Frinhce e V.F. Perezerv. Os cinco possuíam, paralelamente, a crença no freudismo e no marxismo, considerando que o subconsciente de um escritor era constituído de imagens de sua posição na luta de classes (CLARK e Holquist, 2008). Diferente deles, o ensaio de Volóchinov (2019a) vai recolocar o “método sociológico” em outro eixo, afastando-o do psiquismo individual

determinante e amalgamado por um extraverbal que está “do lado de fora”.

Olhando pelo prisma da atualidade, entendemos que naquele momento político, forjado pelos embates e levantes socialistas da União Soviética, talvez a crítica à primeira aplicação do método sociológico – engajado na “luta de classes” e no dualismo da “imanência e causalidade” – seja a seta mais ferrenha desferida pelo Círculo de Bakhtin em direção aos intelectuais marxistas de seu tempo.

Volóchinov (2019a) não concorda que o objeto estético em circulação (a exemplo da palavra, ou de um romance), localizado na superestrutura ideológica apontada pelo Marxismo, seja totalmente assujeitado pelas leis socioeconômicas. Ele se afasta desta tendência “idealista”. O texto do ensaio, que tem como espinha dorsal a *palavra*, promove uma descontinuidade, a partir da crítica ao subjetivismo individualista.

Mesmo diante de tudo isso, precisamos ressaltar que a concepção de *palavra* e as noções e conceitos que a circundam no texto de Volóchinov (2019a) e dos demais escritos do Círculo não buscam aniquilar o que já foi pensado no contexto intelectual de sua época. A proposta é de ampliar a abordagem sobre os estudos em torno da língua e da linguagem.

### **Considerações a mais**

Neste presente artigo, propomos investigar, sob a ótica da Historiografia da Linguística, o conceito de *palavra* a partir do ensaio *A palavra da vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica*, escrito por Volóchinov (2019a) em 1926. Também apoiamos nossos argumentos em obras secundárias, a exemplo de *Marxismo e filosofia da linguagem*, de Volóchinov (2018), e outros textos escritos por teóricos e estudiosos da Teoria Dialógica da Linguagem, com vistas a sustentar a construção historiográfica do trabalho aqui apresentado.

Para dar conta do fazer historiográfico, seguimos os procedimentos de análise e fundamentos teórico-metodológicos de Konrad Koerner (1996, 2014), relativos aos princípios da *contextualização*, *imanência* e *adequação*, que abrangem o nosso tema. Também levamos em conta os parâmetros sugeridos por

Swiggers (2009), que coadunam com propostas análogas de Koerner (1996, 2014), referentes à *cobertura* – “período”, “campo geográfico” e “assunto” – para promover a explicação sobre o conceito *palavra*, elaborado pelo Círculo nos anos 20 e passível de projetar continuidades e descontinuidades até os dias atuais.

Ainda com relação a Swiggers (2009), consideramos o segundo parâmetro da *perspectiva* para abordarmos a dimensão mais interna – ligada às ideias linguísticas em torno da *palavra*, com suas redes conceituais (a exemplo do *enunciado*, *interação*, *valoração*, *entonação*) – e externa, com olhar para o contexto de nosso tema.

Com relação à *profundidade* da análise, estipulada por Swiggers (2009) como terceiro parâmetro, confrontamos as ideias do Círculo com reflexões de sua época e desdobramentos atuais. Com isso, apresentamos nuances da recepção, posicionamentos descontínuos e movimentos de continuidades ligados ao tema.

O Círculo de Bakhtin, que tem entre os integrantes Volóchinov, não tentou postular conceitos fechados e sistematicamente organizados (BRAIT, 2018) que levassem a uma teoria analítica acabada. Até porque a perspectiva da Teoria Dialógica da Linguagem tem a marca da inconclusibilidade, já posta na *prima filosofia* do “ser” evento singular e irrepetível, avesso a generalizações. E isso está em conformidade com o desenvolvimento do método sociológico da linguagem pensando por Volóchinov.

O ensaio *A palavra na vida e a palavra na poesia*, é um evento singular de réplica às principais correntes de pensamento daquela época – o objetivismo abstrato e o subjetivismo individualista. No que tange à *palavra*, essa vai se delineando em torno dessas duas visões - juntando o que antes era analisado em partes, como a imanência e a historicidade; ou ajustando e descartando outros aspectos, como o psiquismo idealista.

A partir de Volóchinov (2019a), a vida e a realidade (STELLA, 2018) é inserida em um contexto concreto de enunciação e atravessada pelo processo de interação entre interlocutores. Diante do “novo” método sociológico da linguagem, apresentado em 1926, a *palavra* passará a ser vestida como um produto ideológico; e sua roupagem sofisticada, constituída na interação, será “sugerida” para as gerações posteriores de teóricos e estudiosos da linguagem.

## Referências

- ALTMAN, C. **A pesquisa linguística no Brasil** (1968-1988). 2. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2003. [Capítulo 1 – p. 27-56]
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2. ed. Trad.Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.
- BATISTA, R. de O. **Introdução à historiografia da linguística**. São Paulo: Cortez, 2013.
- BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin e outros conceitos-chave**. São Paulo: Editora Contexto, 2018.
- COELHO, O; HACKEROTT, M.M.S. Historiografia da Linguística. In: GOLÇALVES, Adair V.; GÓIS, Marcos Lúcio S. (Orgs.). **Ciências da linguagem: o fazer científico**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012, p. 381-407.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.
- CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. [1984]. **Mikhail Bakhtin**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- GRILLO, Sheila; AMÉRICO, Ekaterina Vólkova. *Registros de Valentin Volóchinov nos arquivos do ILIAZV*. In: VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). **A palavra na vida e a palavra na poesia – ensaios, artigos, resenhas e poemas**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2019.
- KOERNER, E.F.K. Questões que persistem em historiografia linguística. **Revista ANPOLL**, n.2, 1996, p 45-70.
- KOERNER, E.F.K. **Quatro décadas de historiografia linguística: estudos selecionados**. Trás-os-Montes e Alto Douro: Centro de Estudos em Letras, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2014.
- ORNELLAS, Clara Ávila, Mikhail Bakhtin no Brasil: primeiras repercussões. **Espéculo. Revista de estudios literarios**. UCM, nº 43, 2010 Disponível em: <<http://webs.ucm.es/info/especulo/numero43/brabaj.html> > Acesso em: 31 jan. de 2021.
- STELLA, Paulo Rogério. Palavra. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin: Conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2018, p. 177-190.
- SWIGGERS, P. The history writing of Linguistics: a methodological note. **General Linguistics**, n. 21, v. 1, 1981, p. 11-16.
- SWIGGERS, P. La historiografia de la linguística: apuntes y reflexiones. **Revista Argentina de Historiografía Lingüística**. Buenos Aires, v. 1, n. 1, 2009, p.67-76.
- VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem – Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da**

linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica (1926). In: \_\_\_\_\_, VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). **A palavra na vida e a palavra na poesia** – ensaios, artigos, resenhas e poemas. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2019a.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). A palavra e sua função social (1930). In: \_\_\_\_\_, VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). **A palavra na vida e a palavra na poesia** – ensaios, artigos, resenhas e poemas. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2019b.

## A IMPORTÂNCIA DAS LINGUAGENS E DO LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DIAS, Priscila da Rosa Lescano (UFGD)<sup>1</sup>  
SILVA, Jeane Morias<sup>2</sup>

### Introdução

A educação infantil primeira etapa da educação básica vem se constituindo ao longo dos anos em um vasto campo de pesquisa no que se refere a sua importância, objetivos, concepções que a cercam, bem como, as práticas vivenciadas pelas crianças, dessa forma, essa temática necessita de maior exploração da comunidade científica.

Por atender sujeitos com características peculiares, que precisam ser respeitados em todas as suas especificidades, também possui uma identidade e por ser o primeiro contato desses sujeitos com o ambiente escolar é necessário que esse processo ocorra de maneira gradual.

A preocupação em proporcionar práticas e vivências que atendem essa necessidade e não voltar o trabalho para a escolarização tem sido uma constante entre os profissionais que atuam nessa etapa o que por muitas vezes tem gerado ansiedade. Baptista (2010, p.1) afirma que “no seu cotidiano, professoras da educação infantil experimentam dúvidas, ansiedades e inseguranças relacionadas à linguagem escrita e ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido” e continua afirmando que “deparam-se com a ausência de referenciais teóricos e práticos que as ajudem a compreender melhor a relação entre a criança de zero a seis anos de idade, a prática pedagógica e o processo de apropriação da língua escrita”.

Apesar de ser a primeira etapa da *educação básica* seu objetivo não é a escolarização, mas, é o desenvolvimento integral da criança

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD, especialista em Neuropsicopedagogia clínica e professora da Educação Básica Especial [priscilalescano@hotmail.com](mailto:priscilalescano@hotmail.com)

<sup>2</sup> Especialista em Arte e professora da Educação Básica.

tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos: físicos, sociais emocionais e psicológicos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - 9.394/96 de 20 de dezembro de 2006 (LDB) em seu artigo Art. 29 afirma que: "A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco)<sup>3</sup> anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Diante da insegurança e escassez de orientação do trabalho com as linguagens, o que não se aplica somente a linguagem escrita, mas as demais linguagens e "comprometido com a construção e a disponibilização de referências para a professora da educação infantil" Baptista (2010, p.1), foi que em 2009 o Ministério da Educação –MEC por meio da resolução N° 5/2009 instituiu as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil -DCNEIs.

As Diretrizes entendem a criança como sujeito histórico e de direitos respeitando suas experiências e saberes, bem com as suas relações sociais considera-a na sua indivisibilidade, ou seja, valoriza a criança como um todo: cognitivo, afetivo, motor, linguístico, ético, estético e sociocultural (BRASIL, 2010).

Estes documentos valorizam o trabalho com crianças menores e orientam a prática pedagógica no que diz respeito a valorização delas como um ser social e dotado de vivências anteriores à escola, sujeitos que têm necessidades próprias e aprendem o que vivenciam.

São normas que orientam o trabalho pedagógico, daí sua grande importância, pois essas medidas fixaram novas diretrizes que representaram mudanças expressivas no que diz respeito à concepção de currículo, bem como, significou uma busca pela qualidade de atendimento à criança na educação infantil como direito da criança, estabelecido na forma de Lei.

É diante da preocupação dos professores que atendem essa demanda e do destaque da necessidade que a criança tem de ser reconhecida como um sujeito dotado de direitos e necessidade, dado pelas Diretrizes Nacionais, que se torna necessário discutir e estimular

---

<sup>3</sup> Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013.

novos debates sobre como é importante um trabalho pedagógico voltado para as linguagens e o letramento dentro dessa faixa etária.

Sendo assim, objetiva-se neste artigo discutir essas temáticas, pautando as discussões nos Novos estudos do Letramento- NLS.

### **Fundamentação teórica**

Os NLS vêm colaborar para ampliar as discussões tanto conceituais e epistemológicas quanto metodológicas e sociais sobre o letramento e conseqüentemente sobre as linguagens, uma vez que ele não pode ser medido e nem aprendido. É preciso voltar os olhares para como ele está acontecendo nas experiências das crianças, pois ele pertence a várias esferas: doméstica, escolar, participação cidadã, religiosa, do trabalho (RIBEIRO, 2004), e todas elas possuem importância e precisam ser valorizadas. Ademais, segundo os NLS, é necessário abordar os produtos culturais letrados tanto das culturas escolar e dominante quanto das diferentes culturas locais e populares com as quais alunos e professores estão envolvidos, assim como discutir criticamente os produtos da cultura de massa faz parte dos letramentos críticos e protagonistas que englobam textos e produtos das diversas mídias e culturas, sempre de maneira crítica e capaz de desvelar suas finalidades e intenções.

Isso significa que o letramento está interligado às atividades diárias dos sujeitos e a valorização dessas diferentes esferas de circulação da cultura escrita “não se restringe à escola, mas é exercitado em diferentes locais e de diferentes maneiras pela sociedade (TERRA, 2013 p. 47)”. Elas devem fazer parte da prática pedagógica, sendo preciso pensar em práticas que representem e evidenciem essas esferas, pois é na escola que se deve estreitar a relação da criança com o mundo letrado e oferecer a ampliação de suas experiências àquelas que por ventura tiveram pouco acesso

### **Metodologia**

Para evidenciar essa temática, desenvolveu-se uma discussão de cunho bibliográfico, tendo como interlocutores alguns autores que discutem e problematizam os temas aqui abordados.

Para discutir as questões sobre as linguagens e educação infantil buscou-se dialogar com os autores: Junqueira Filho (2006), Goulart e Mello (2005), Baptista (2010) e Moraes; Albuquerque e Brandão (2016). Esses autores discutem a importância de um trabalho lúdico voltado para a valorização das linguagens e do desenvolvimento integral de toda criança na educação infantil e como aporte teórico os Novos Estudos do Letramento- NLS, que focalizam os seus estudos na natureza social da leitura e da escrita.

É imprescindível reconhecer a relevância das práticas de letramento com crianças pequenas, pois compreender a Educação Infantil é reconhecer que essa etapa deve ser prazerosa e, por ser fundamental na formação do sujeito, precisa se dar de forma tranquila e equilibrada, assim como as práticas relacionadas com a linguagem escrita devem também se apresentar de forma atrativa

## **Resultados e discussão**

A Educação Infantil, no decorrer das últimas décadas apresentou mudanças significativas com relação às legislações que a regulamenta, o que gerou também inquietações, inseguranças e dúvidas de como trabalhar com essa faixa etária.

Tais mudanças foram imprescindíveis para a efetivação e a consolidação da Educação Infantil no cenário educacional brasileiro, desvinculando-a do meio assistencialista. Kramer afirma em entrevista concedida à Nascimento, Salutto e Barbosa (2020) que a Educação Infantil conquistou muitos avanços, mas que estes não chegaram efetivamente à prática pedagógica.

O termo linguagens surge antes mesmo das diretrizes de 2009, é a partir do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998 que o termo linguagem foi abordado no plural, referindo-se às linguagens (verbais e não-verbais).

É possível afirmar que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RECNEI) (1998) é no Brasil, a publicação na área de educação Infantil que apresentou e provocou a resignificação em massa do termo linguagem, articulado até então, geralmente no singular, referindo-se restritivamente à oralidade e à escrita: entretanto, a partir desse documento, o termo aparece no plural, linguagens, arrolando também as linguagens não-verbais: movimento,

desenho, pintura, modelagem, colagem, música, dança, brincadeira, escultura, construção, fotografia, ilustração, cinema. (JUNQUEIA FILHO 2011, p. 3)

O autor se refere ao fato de que na maioria das vezes a linguagem é percebida no singular, se referindo apenas à linguagem verbal ou escrita, mas deve ser vista no plural abrangendo todas as esferas. É uma relação dialógica entre o eu e o outro e as várias formas que possibilita essa relação.

A escola por muitos anos enfatizou apenas a linguagem oral e escrita como sendo únicas formas de comunicação e valorizou a forma com que essas linguagens eram trabalhadas dentro das instituições, em que as crianças aprendiam primeiro a ler e escrever para então interagir com o meio ao seu redor.

No entanto já foi provado por diversos autores que as crianças desde muito cedo se relacionam com seu ambiente e se desenvolvem a partir dessa relação, esta interação deve ser estimulada, inclusive naquelas que não envolvem a linguagem escrita, pois, é importante utilizar das mais diversas ferramentas disponíveis e estar aberta para outras formas de linguagens e de expressões e quando se relacionar com a linguagem escrita, deve proporcionar diferentes experiências com diferentes gênerostextuais, ou seja estimular e trabalhar com o letramento infantil.

Não respeitar as necessidades e fases de desenvolvimento da criança é atentar contra o direito que ela tem de ser respeitada em suas especificidades. A função da escola é trazer essa diversidade para suas práticas e orientar a criança a utilizar e valorizar os diversos modos de linguagens. “Explorar essas múltiplas linguagens (verbais e não verbais) permite à criança um domínio maior e mais criativo do ambiente em que vive, ampliando seu repertório de possibilidades” (SARAT, TROQUEZ e SILVA, 2018, p.199).

Sendo assim, o trabalho com letramento pode ser uma das formas de valorização das diferentes linguagens e uma das ferramentas de apoio do professor para um trabalho de sucesso no desenvolvimento integral da criança da educação infantil.

Essa etapa tem características própria se as práticas relacionadas com a linguagem escrita devem valorizar essas características e se apresentar de forma atrativa. Desde seu

nascimento a criança já faz parte e convive em um ambiente de letras, sendo assim:

As práticas e os eventos de letramentos vivenciados nas instituições de educação Infantil dão uma grande contribuição para o desenvolvimento de suas concepções a respeito do que é ler e do que é escrever e para que serve este sistema de escrita (SILVA & ESPINOSA, 2015, p. 9).

O letramento faz-se necessário desde a infância e deve ser trabalhado desde a educação infantil. Além disso, Soares (2004, p. 97) também ressalta que o letramento se refere à “comportamentos e práticas de uso do sistema de escrita, em situações sociais em que a leitura e/ou a escrita estejam envolvidas”. E continua afirmando que se trata de “estado ou condição de quem não sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2018, p. 47).

Street (2014) corrobora afirmando que o letramento deve ser configurado como prática social numa perspectiva transcultural (através do tempo e espaço), livre de preconceções errôneas de que ele (o letramento) proporciona oportunidades e consequências sociais iguais para todas as pessoas em épocas e lugares diferentes e se manifesta de maneira igual em todas as culturas: “o que o letramento é para qualquer grupo é o que ele é nos contextos em que é vivenciado” (STREET, 2014, p. 97). Para ele, devemos reconfigurar o letramento como prática social e buscar práticas pedagógicas nos contextos que evidenciam as diferentes culturas das localidades, valorizando as especificidades de cada lugar.

Apesar de fazer parte da infância, deve ser trabalhado de forma a valorizar as peculiaridades de cada indivíduo e potencializar os conhecimentos prévios trazidos pelas crianças.

MORAIS (2016 p.522) afirma que “Assim, o trabalho com a linguagem escrita e com sua notação não significa, de modo algum, a perda da dimensão lúdica, pelo contrário, ela pode e deve estar sempre presente nas situações de aprendizagem proporcionadas às crianças na escola”.

À medida que a sociedade se tornou grafocêntrica (mais centrada na escrita) e o analfabetismo foi sendo superado, um novo fenômeno ganhou evidência, o letramento.

Autores como Junqueira Filho (2011), Baptista (2010) e Moraes, Albuquerque e Brandão (2016) afirmam que o educador tem um grande desafio e para vencê-lo é importante conhecer as mudanças culturais, se apropriar, compreender os novos conceitos apresentados e acompanhar a dinâmica social. Para eles, o letramento pode contribuir muito para a superação desses obstáculos, sendo assim, é fundamental pensar o letramento como plural e, principalmente, sustentar a noção de que as crianças são sujeitos ativos que agem, interagem, mudam e produzem cultura. Souza (2008, p. 277) corrobora essa ideia:

O desenvolvimento da Educação Infantil com relação à linguagem escrita e oral parte do princípio do que a criança sabe, o que faz parte do seu meio sociocultural, trabalhando com as práticas sociais da leitura e da escrita. Identificando toda manifestação de leitura e de escrita da criança como algo singular e mediado de significado.

Com efeito, a criança quando entra para uma instituição de ensino sistematizado não está inaugurando o seu processo de entrada no mundo escrito, e sim dando continuidade a ele. Diante disso, o educador precisa realizar um processo de mediação, uma vez que “mesmo não alfabetizada, [a criança] já pode ser inserida em processos de letramento, pois ela já faz a leitura incidental de rótulos, imagens, gestos, emoções. O contato com o mundo letrado acontece muito antes das letras e vai além delas” (ROJO, 2012, p. 35). Além disso,

O conceito de letramento abre o horizonte para compreender os contextos sociais e sua relação com as práticas sociais escolares, possibilitado investigar a relação entre práticas não escolares e o aprendizado da leitura/escrita. Se este é um fenômeno social, devemos trazer para o espaço escolar os usos sociais da escrita e considerar que a vivência e a participação em atos de letramento podem alterar as condições de alfabetização. Ao entrar na escola, na maioria das vezes, as crianças se deparam com a experiência da alfabetização, lendo textos específicos apenas com o propósito de serem avaliados quanto à construção do sistema alfabético, transformando a leitura em uma atividade escolar pouco prazerosa (ROJO, 2012, p. 36).

Sendo assim e baseado no que afirma Street (2014, p. 27), a alfabetização e o letramento são indissociáveis, porém “não precisa ser associado com escolarização ou com pedagogia”, e muito menos o letramento escolarizado ser supervalorizado em relação aos demais tipos de letramento, pois é preciso valorizar as experiências que já foram vivenciadas pela criança.

Ademais, segundo os NLS, é necessário abordar os produtos culturais letrados tanto das culturas escolar e dominante quanto das diferentes culturas locais e populares com as quais alunos e professores estão envolvidos, assim como discutir criticamente os produtos da cultura de massa faz parte dos letramentos críticos e protagonistas que englobam textos e produtos das diversas mídias e culturas, sempre de maneira crítica e capaz de desvelar suas finalidades e intenções.

Em 2009, o MEC instituiu as DCNEI com intuito de valorizar o trabalho com essa faixa etária e orientar a prática pedagógica no que diz respeito à concepção de infância e de Educação Infantil, o que colaborou para nortear o trabalho nas instituições e possibilitou maior valorização e visibilidade dessa etapa da Educação Básica no cenário nacional.

Dessa forma, como consequência das discussões que já existiam no meio científico, as DCNEI (BRASIL, 2010) trouxeram muitas mudanças na visão que se tinha anteriormente da Educação Infantil, reafirmou a criança como sujeito de direitos já estabelecido na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, priorizando a qualidade no atendimento e objetivando a sua formação integral, estabeleceu critérios para os profissionais e para o ambiente que oferta esse tipo de atendimento, bem como definiu os objetivos, o foco da Educação Infantil no país abordando os atos de cuidar e de educar como indissociáveis e estimulou o trabalho com letramento.

A BNCC, Resolução CNE/CEB n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, quando se refere à seção destinada para a Educação Infantil, continua vinculando o educar ao cuidar, reafirmando a importância dos RCNEI e das DCNEI, e com base nos eixos estruturantes da Educação Infantil, que são as interações e as brincadeiras, devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para que as crianças

tenham condições de aprender e se desenvolver. São eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer. Para isso, propõe organizar/estruturar o ensino em cinco campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação.

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2017, p. 40).

Vale ressaltar que quando se refere ao campo **escuta, fala, pensamento e imaginação**, apesar de utilizar alguns termos, como: “situações comunicativas cotidianas”, “apropriação da língua materna”, “curiosidade com relação à cultura escrita”, “textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar” e “diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros suportes e portadores”, o documento não cita diretamente a palavra **letramento**, apenas faz menção ao trabalho defendido por essa área de estudo. O apagamento dado ao termo em um dos últimos documentos legais da área causa estranhamento. Para a Educação Infantil, o letramento é um dos pilares do desenvolvimento da área da linguagem. Ao não mencionar, estariam abrindo espaço para uma alfabetização precoce, como aventado na Política Nacional de Alfabetização, na produção de livros para o professor da Educação Infantil (PNLD 2019) e agora na produção de livros didáticos para crianças (PNLD 2021)?

As práticas e os eventos de letramentos vivenciados nas instituições de Educação Infantil dão uma grande contribuição para o desenvolvimento de suas concepções a respeito do que é ler e do que é escrever e para que serve este sistema de escrita (ESPINOSA; SILVA, 2015, p. 9).

O educador que trabalha com a faixa etária que abrange a Educação Infantil precisa estar disposto à pesquisar, estudar e explorar essas questões e se manter aberto à diversidade e ser crítico das diferentes realidades sociais. As salas devem ser atrativas, com materiais que instigam a curiosidade e incentivam o letramento, bem como em suas práticas oferecer diferentes materiais e experiências às crianças, tendo por objetivo demonstrar, por meio de sua prática e principalmente por suas ações, que o letramento não está restrito ao meio escolar.

## Conclusões

Em síntese, não tem como falar de Educação Infantil e não falar de linguagens, estas estão presentes no cotidiano infantil e fazem parte de seu universo, com isso é importante que elas sejam valorizadas e exploradas em prol do desenvolvimento integral da criança.

Portanto essa etapa precisa ser prazerosa e por ser fundamental na formação do sujeito precisase dar de forma tranquila e equilibrada. As práticas relacionadas com a linguagem escrita devem também se apresentar de forma atrativa, pois, desde seu nascimento a criança já faz parte e convive em um ambiente de letras.

Sendo assim, pode-se afirmar que Educação Infantil é uma das etapas mais importante na vida da criança e irá influenciar o desempenho em todas as fases seguintes, pois atende crianças que estão em processo de construção de suas identidades. Além disso, é o primeiro contato dos pequenos com o ambiente escolar, sendo assim, é necessário auxiliá-los a vivenciar experiências de interação social que os ajudem a se relacionar e viver em sociedade.

## Referências

- BAPTISTA, Mônica Correia. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância**. Brasília. Ministério da Educação, 2010.
- BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília. Ministério da Educação, 1990.

BRASIL. Educação, Ministério e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental; Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 26 ago. 2020.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 26 ago 2020.

ESPINOSA, Daniela Cardoso; SILVA, Thaise da. Alfabetização e letramento na Educação Infantil: analisando práticas na pré-escola. **Horizontes - Revista de Educação**, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 9-18, fev. 2015. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/3979>. Acesso em: 28 ago. 2020.

GOULART, A. L. e MELLO, S. A. (org.). **Linguagens infantis**: outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2005.

JUNQUEIRA FILHO . **Linguagens geradoras**: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. 4a. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011. v. 1. 111p.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de and BRANDAO, Ana Carolina Perrusi Alves. **Refletindo sobre a língua escrita e sobre sua notação no final da educação infantil**. Rev. Brasileira Estudos Pedagógicos- RBEP. **2016**, vol.97, n.247, pp.519-533.

NASCIMENTO Anelise Monteiro do, SALUTTO Nazareth, BARBOSA Silvia Néli Falcão. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 6, N.2- pág. 775-791 mai- agos de 2020: “Bebês e crianças: cultura, linguagem e políticas”. Disponível em: DOI: 10.12957/rae.2020.51073. Acesso em: 19 jun. 2021.

SARAT, Magda; TROQUEZ, Marta Coelho; SILVA, Thaise da (org.). **Formação Docente para a educação Infantil**: Experiências em Curso. Dourados, MS: Editora UFGD, 2018.

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

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

## A PRODUÇÃO MULTIMIDIÁTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

FERREIRA NETO, Julio (UNICAMP)<sup>4</sup>

### Considerações iniciais

Nos últimos anos, diversas pesquisas sobre ensino de Língua Portuguesa (LP) têm produzido um amplo conjunto de reflexões, diagnósticos e propostas teórico-metodológicas que problematizam as práticas tradicionais, vinculadas à concepção de língua como “sistema fechado”, a fim de transformar essas as práticas, que se baseiam em um conceito superficial de língua, puramente como estrutura, em práticas mais inovadoras como as que seguem a perspectiva interacionista da linguagem (BAKHITIN/VOLOCHINOV, 2010).

Nessa nova perspectiva, verificamos que as produções textuais estão gradualmente se aproximando das produções multimidiáticas e é nesse momento que a escola precisa contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagens e produções, não apenas para atender às necessidades sociais que se aproximam do uso significativo e ético das TDIC, que também são imprescindível para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana, vida pública e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos.

Ao longo de nossa jornada acadêmica, buscamos adquirir conhecimento com o qual pudéssemos encontrar estratégias para que o professor de LP, em suas práticas pedagógicas, articulasse o ensino e aprendizagem de língua materna às diversas práticas dos novos e multiletramentos e das culturas digitais, para que os alunos possam ter uma participação mais efetiva e crítica nos usos sociais da linguagem, podendo ser mais que usuário da(s) língua(gem), tornando-se assim **autor**, que é uma espécie de sujeito que “toma algo que já existe (inclusive textos escritos) mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processos que alguns autores associam à criatividade” (BRASIL, 2018, p. 70).

---

<sup>4</sup> Mestrando em Linguística Aplicada; Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada – PPGLA da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); E-mail: juliolinguagem@gmail.com.

A partir dessa temática e como suporte para discussões e reflexões, nossa indagação para esta pesquisa é: “De que forma a produção multimidiática está presente nos materiais didáticos de LP, sobretudo, nos Livros Didáticos de Português (LDP) e como contribuem para as práticas de letramentos dos alunos do Ensino Fundamental? Para responder a este questionamento, elaboramos as seguintes hipóteses: a) O LDP propõe uma prática de produção midiática aos alunos a fim de contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes práticas de letramentos; b) Os alunos apresentam fragilidades ao produzirem textos multimidiáticos que fazem parte do seu cotidiano.

Nesse sentido, o objetivo geral deste estudo é investigar como as práticas de produção multimidiáticas estão presentes nos materiais didáticos de LP, em especial, nos Livros Didáticos de Português dos anos finais do Ensino Fundamental e de que forma contribuem para as práticas de letramentos multimidiáticos no processo de ensino de aprendizagem de língua materna. E os objetivos específicos são: a) mostrar de que forma a produção multimidiática está descrita no documento norteador de ensino de Língua Portuguesa – Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018); b) verificar como a interface de produções textuais a produções multimidiáticas se apresenta em materiais didáticos de LP, em especial, nos LDP’s.

Para alcançar nossos objetivos, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa e do tipo documental no âmbito de análises de um LDP e recorreremos aos pressupostos teóricos de Rojo (2006, 2012, 2013, 2019); Rojo e Barbosa (2015); Rojo e Moura (2012); Coscarelli (1996, 1999); Bunzen e Mendonça (2013); Bunzen (2020); Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020); Kress e Van Leeuwen (1996); Ribeiro (2014, 2020); aos estudos dialógicos da linguagem de Bakhtin (2010) entre outros autores e o documento oficial norteador de ensino de Língua Portuguesa – a Base Nacional Comum Curricular (2018).

Esta pesquisa está estruturada do seguinte modo: na primeira seção, discorreremos estas considerações iniciais. Em seguida, apresentamos a segunda seção, em que elucidaremos a fundamentação teórica sobre a produção multimidiática, Novos e Multiletramentos e materiais didáticos de LP, de modo específico,

sobre o LDP, que nos auxiliarão a realizar a análise dos dados. Na terceira seção, evidenciamos a análise dos resultados, em que refletimos acerca das práticas multimidiáticas nos LDP's, demonstradas através do capítulo de livro escolhido para análises. Por fim, elucidamos nossas considerações finais, ressaltando nossos objetivos acerca dos resultados obtidos.

### **A noção de Multimídia, Produção Multimidiática, Novos Multiletramentos e o Livro Didático de Português**

Nenhuma tecnologia é uma ilha e todo letramento é letramento multimidiático. Os letramentos são, portanto, práticas sociais imbricadas nos usos tecnológicos e que estão presentes em nosso dia a dia, isto é, eles são, “em si mesmos, tecnologias e nos dão as chaves para usar tecnologias mais amplas. Eles também produzem uma chave entre eu e a sociedade” (LEMKE, 2010, p. 2), que produzem nossos significados no qual podemos agir, participar e nos tornar moldados por sistemas e redes ‘ecossociais’ mais amplos.

Atualmente, no ensino de LP, nossas tecnologias estão movendo as produções escritas para a produção multimidiática e vêm cada vez mais se disseminando nos espaços sociais, promovendo grandes avanços e facilidades em nosso cotidiano, permitindo ou ajudando a fazer coisas que seriam mais difíceis ou mesmo impossíveis sem esses recursos tecnológicos. Desse modo, consideramos a produção multimidiática como componente de objetos mais amplos de construção de significados, isto é, mudanças de textos escritos a textos digitais combinando imagens visuais, sons e vídeos, além de animação, o que se torna muito prático quando a velocidade e a capacidade de armazenamento podem acomodar estes significados densos de informação topológica (LEMKE, 2010).

Desse modo, entendemos a produção multimidiática como novas formas de criar, configurar, disponibilizar, remixar e interagir com textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos. Em outras palavras, um produtor multimidiático ou o que chamamos aqui de lator utilizará diferentes recursos de mídia para produzir significados como, por exemplo, ao fazer usos de diferentes ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos, tornando acessível a qualquer uma produção e disponibilização de textos

multissemióticos nas redes sociais e em outros ambientes da Web (BRASIL, 2018).

Em relação à produção multimidiática nas aulas de LP, a BNCC para o Ensino Fundamental elucida que, com essa prática:

Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, produzir *e-zines*, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades (BRASIL, 2018, p. 68).

Convergindo com essa proposição, cabe ao ensino de língua materna proporcionar aos alunos experiências que contribuam para a ampliação de práticas de novos e multiletramentos, de modo que possibilite uma participação significativa e crítica nas mais variadas práticas sociais constituídas pela oralidade, leitura e produção textual e multimidiática. De acordo com a BNCC, é importante dar maior espaço aos novos e multiletramentos e à cultura digital devido aos currículos terem privilegiado por longos anos somente o letramento da letra e do impresso. Logo,

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais. Como resultado de um trabalho de pesquisa sobre produções culturais, é possível, por exemplo, supor a produção de um ensaio e de um vídeo-minuto. No primeiro caso, um maior aprofundamento teórico-conceitual sobre o objeto parece necessário, e certas habilidades analíticas estariam mais em evidência. No segundo caso, ainda que um nível de análise possa/tenha que existir, as habilidades mobilizadas estariam mais ligadas à síntese e percepção das potencialidades e formas de construir sentido das diferentes linguagens. Ambas as habilidades são importantes. Compreender uma palestra é importante, assim como ser capaz de atribuir diferentes sentidos a um *gif* ou meme. Da mesma forma que fazer uma

comunicação oral adequada e saber produzir *gifs* e memes significativos também podem sê-lo (BRASIL, 2018, p. 69).

Desde 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP) já orientava que um dos objetivos do ensino de LP para o ensino fundamental era desenvolver práticas de letramentos em que os alunos fossem capazes de “saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos” (BRASIL, 1998, p. 08). Nesse sentido, ao pensarmos no processo de ensino e aprendizagem de língua materna, é necessário desenvolver no interior das aulas as diferentes formas de produção textual e multimidiática nos processos de escuta, leitura e produção e análise linguística de textos escritos, multimidiáticos e multissemióticos.

Convergindo com os PCNLP, a BNCC orienta, nas competências específicas para o ensino de Língua Portuguesa, que o componente curricular deve

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, 2017, p. 87).

Com estes objetivos, percebemos que a BNCC explicita outras práticas sociais relacionadas aos multiletramentos e à necessidade da inclusão de novas tecnologias à educação, sobretudo, nas aulas de LP. E, a partir dessas novas possibilidades didático-pedagógicas de ensino, as mídias aparecem no interior das aulas e nos materiais didáticos utilizados nas escolas, este por sua vez, estão cada vez mais permeados por textos escritos e impressos e se dispersam no ambiente digital, transformando-se em textos multimidiáticos (ROJO; MOURA, 2019), possibilitando que todas as semioses (corporal, gestual, verbal, sonora, visual) se mesquem nesse mesmo ambiente. Desse modo, “no trato com os textos – escritos, impressos ou digitais –, não temos mais apenas signos escritos. Todas as modalidades de linguagem ou semioses os invadem e com eles se mesclam” (ROJO; MOURA, 2019, p. 11).

As produções multimidiáticas nas escolas são criadas, configuradas, disponibilizadas, dispostas e preparadas por um *designer* (COPE; KALANTZIS, 2000), que também denominamos nessa pesquisa como *lautor*, ou seja, para um sujeito que não só consome textos/multimídias/hipermídias<sup>5</sup> impressas, nas mídias analógicas e digitais, mas também que age/atue, esperamos, criticamente sobre elas.

O sujeito letrado se constitui por vivenciar, de forma crítica, as práticas sociais, nos mais diversos campos/esferas da comunicação e se ressignificam em práticas de linguagens constituídas pela leitura/escuta, escrita/edição/reescrita, oralidade, análise linguística e semiótica e produção multimidiática. Nessa perspectiva, no processo de ensino e/ou aprendizagem, um letramento, unicamente, grafocêntrico, ou seja, baseado na escrita, não é suficiente para produção de sentidos.

Assim, necessitamos de novas práticas letradas que incluam as diversas formas de representações da linguagem para que o potencial topológico desse mundo cada vez mais dinâmico, híbrido, digital, propicie a expressão identitária desse sujeito contemporâneo que vivencia constantes mudanças (LEMKE, 2010), e assim observa os letramentos se expandirem e modificarem, tornando-se novos e multiletramentos.

Conforme Rojo (2009), esses letramentos estão sempre em contato e em conflito, sendo alguns rejeitados ou ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados. Outrossim, o termo “multiletramentos”, também difundido pela reflexão teórica, vai além da proposta dos letramentos e, ao fazer uma incursão nos estudos dos multiletramentos, o termo foi disseminado em 1996 nos postulados do manifesto *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures* (Uma pedagogia dos multiletramentos — desenhando futuros sociais) do **Grupo de Nova Londres** composto por pesquisadores advindos da Austrália, Inglaterra e Estados Unidos, denominados NLG, que completou 25 anos no ano de 2021, no interior da teoria arrolada pelo grupo, a expressão *multi* implica dois aspectos

---

<sup>5</sup> Nessa pesquisa utilizaremos o termo **multimídia** como um conceito que *refrata e reflete* (BAKTHIN, 1992) nossa sociedade, visto que, muitas vezes, a expressão de ideias não acontece mais só escrevendo alguma coisa, assim o termo “textos” não comportaria as formas de comunicação multissemióticas, como problematiza Rojo (2017).

sociais presentes na nossa prática: a multimodalidade de linguagens ou semioses e a multiculturalidade, multiplicidade de culturas ou diversidade cultural, a qual atua cada vez mais nas práticas de letramento, dos sujeitos na sociedade (ROJO, 2017).

Nos dias atuais encontramos inúmeras pesquisas que se apropriam e dialogam com as práticas de novos e multiletramentos. Para realizarmos essa pesquisa, interessa-nos tomar esse conceito como objeto de ensino a linguagem, uma vez que a pedagogia dos multiletramentos (NLG, 1996) possui uma visão teórico-metodológica de ensino e aprendizagem que pode ser discutida nas práticas de produção textual e nas produções multimidiáticas presentes nos LDP's, que será foco de nossas análises.

De modo geral, esse percurso possibilita-nos dialogar a respeito de como os letramentos se ampliam e modificam-se, tornando-se multi e novos letramentos (ROJO e MOURA, 2019), a fim de servir como suporte para compreender de que forma as práticas de produção textual se articulam às práticas de produção multimidiáticas nos LDPs do Ensino fundamental.

Em virtude da necessidade de adequação a contextos reais da educação básica e a partir dos anos 2000 percebemos o surgimento de outras alternativas de materiais didáticos impressos como apostilas, cadernos do professor e dos alunos, sequências didáticas e/ou de atividades, assim como os mais recentes materiais didáticos digitais, atividades gamificadas, jogos educativos e que são essenciais para o planejamento docente e para as práticas de ensino-aprendizagem diante do contexto atual. Assim, o livro didático é uma das tecnologias que está presente há muito tempo na escola e é utilizado por muitos professores como o principal pilar de trabalho, entretanto, em pleno século XXI, estamos cercados pela facilidade de acesso e busca de informação e conhecimento, o que gera a necessidade de novas formas de se pensar o processo educativo, principalmente ao pensarmos na imersão de sujeitos nas culturas digitais. A escola precisa aceitar esse fato e reconhecer a necessidade de se educar também para o uso ético, consciente e crítico das tecnologias, em especial, das tecnologias de informação e comunicação para ressignificação das práticas linguageiras.

## A produção multimidiática no livro didático de língua portuguesa

A presente pesquisa é do tipo documental e de abordagem qualitativo-interpretativa, que por sua vez, se desenvolveu através de análise de um livro didático de língua portuguesa do 8º ano dos anos finais do Ensino Fundamental da coleção *Apoema* que faz parte das 7 (sete) coleções aprovadas pela Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no de PNLD 2020<sup>6</sup> para os anos finais do Ensino Fundamental, para o componente curricular Língua Portuguesa, sendo elas: *Tecendo linguagens*, Oliveira e Araújo (2018); *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*, Ormundo e Siniscalchi (2018); *Apoema português*, Teixeira et al. (2018), *Geração Alpha: Língua Portuguesa*, Delmanto e Carvalho (2018); *Português: conexão e uso*, Ormundo e Siniscalchi (2018); *Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem* (2018) e *Araribá Mais*, Oliveira e Araújo (2018). Um dos critérios que utilizamos para análise do livro *Apoema* é que ele contém oficinas de produções. Sendo assim, o material didático é composto por 8 unidades e cada unidade, 2 capítulos. E no interior deles, as seções são estruturadas em: texto, estudo do texto, gênero em foco, **oficina de produção** e oralidade em foco.

As seções de *Oficina de produção* são propostas de produções escritas e multimidiáticas que baseiam-se na temática desenvolvida na unidade e no gênero textual em foco. Desse modo, consideram que o texto deve ser socialmente situado e, portanto, oferecem situações práticas de produção, definindo para quem se produz o texto, com que objetivos e com que expectativas de circulação.

A primeira oficina de produção, situada na unidade I livro, trabalha o gênero conto de mistério e suspense e verifica-se que há etapas para se criar um texto desse gênero como: preparação, planejamento, realização e revisão, porém no início da oficina ao orientar aos alunos “publicar no site ou no blog da escola da turma” não se direciona um trabalho mais detalhado desenvolvendo as competências digitais dos alunos como o texto escrito, já que o que esperado era desenvolver essas habilidades digitais tendo em vista que a BNCC orienta também que o componente de Língua

---

<sup>6</sup> Informações disponíveis em: <https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em 15 mar. 2022.

Portuguesa deve “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, p. 85). Assim, verificamos que logo nessa primeira oficina o aluno não desenvolve as práticas de letramentos multimidiáticos, priorizando apenas o letramento da letra.

Na segunda unidade, na seção da oficina de produção o gênero discursivo a ser desenvolvido pelos alunos é o poema. Nessa oficina não há menção sobre a produção multimidiática, restringindo a produção dos alunos a escrita e oralidade, já que orienta aos alunos a declamarem seus poemas. Dando continuidade na análise, na terceira oficina o gênero trabalhado é a crônica, mas que além da produção escrita “as crônicas escritas pela classe serão gravadas e apresentadas em formato *Podcast* para serem publicados na internet” (TEIXEIRA et al, 2018, p. 87). Somente nesse momento há menção de multimídias e percebemos a presença de multimodalidade favorecidos pelas novas tecnologias. Na produção multimidiática percebemos que há orientações para o desenvolvimento da leitura, escuta, escrita e produção de textos orais, escritos e multissemióticos em diferentes campos de atuação, porém em algumas oficinas estão ausentes.

Nas oficinas das unidades 4, 5 e 8, em que os gêneros trabalhados são: artigo de opinião, conto de ficção científica e 1º capítulo (ou abertura) de romance, respectivamente, as produções escritas seguem as mesmas etapas: preparação, planejamento, realização, revisão e avaliação. Mesmo que essas oficinas mencionem aspectos multimodais dos textos e os explorem, as principais práticas de letramento que notamos é da letra e do impresso, restringindo-as muitas vezes apenas a escrita. Em todas essas oficinas há algo em comum: que todos serão postados no blog da turma, sendo que não dão condições em nenhuma seção para que os alunos trabalhem o gênero blog que é um gênero discursivo digital.

Na oficina de produção 6, o gênero presente na unidade é reportagem. A proposta dessa seção é proporcionar a realização de uma atividade da esfera multimidiática que é a elaboração do gênero posto na oficina. O objetivo dessa oficina é praticar a produção de textos usando os recursos linguísticos como revisão e edição e

textual e trazer a experiência ao aluno de veicular essa produção em blog. Além disso, a oficina traz uma etapa diferenciada das outras oficinas que é a **publicação**. Nessa etapa da produção, as orientações postas na seção é que os alunos troquem suas reportagens com os colegas para que eles façam a revisão e anotem as possíveis melhorias. Em seguida, devem reescrever as reportagens de modo que fiquem mais interessantes e informativas para o leitor.

Na etapa final da produção, orienta-se que os alunos utilizem um software para editar os textos escritos e imagéticos inseridos nos locais planejados com as legendas, etapa esta que chamamos de diagramação. Na etapa final da produção multimidiática as reportagens serão reunidas e postadas no jornal da escola ou no blog da turma. Ao analisar o percurso das etapas dessa oficina percebemos que aqui já há uma certa preocupação em desenvolver competências digitais nos alunos, afim de que desenvolvam as práticas de letramentos multimidiáticos e digitais.

Na última oficina de produção, na unidade 8, o gênero a ser trabalhado é o roteiro de vlog científico. Nessa oficina todas as etapas são relacionadas apenas a escrita do roteiro, apresentando as características do vlog e planejar as cenas para o vídeo. O gênero vlog científico só é desenvolvido na outra seção denominada “Oralidade em foco”, nessa seção os alunos são orientados a gravar e publicar os vídeos. Indicando assim, os recursos da filmagem como: os vídeos poderão ser filmados por câmeras digitais ou celulares com recurso de gravação de filmes, webcams e filmadoras analógicas ou digitais. Percebemos que de modo geral, nessa oficina, os alunos têm a oportunidade de entender a apresentação de fontes confiáveis em pesquisas, bem como são incentivados a fazer um vídeo do material pesquisado. Ademais, a seção possibilita também a compreensão e produção dos textos de divulgação do conhecimento e a elaboração de diferentes tipos de roteiros dos gêneros multimodais que dialogam com a esfera científica.

### **Considerações finais**

Ao pensarmos sobre produção multimidiática recorreremos ao Lemke (2010, p. 456) que afirma que “todo letramento é multimidiático”, já que estamos em contato direto com os objetos

mediáticos nos diferentes campos das atividades humanas. Discutir sobre produção multimidiática nos livros didáticos de português é um trabalho contínuo já que ainda há muitas outras formas empregadas nos LDP para gerar uma falsa impressão de que estão formando leitores/alunos competentes digitais a partir de recursos que utilizem alguma multi(mídia). Todas as tecnologias são integradas a outros significados e tendem estar presentes no dia a dia dos alunos mesmo que de forma superficial no simples ato de escutar uma música em um rádio. Assim, percebemos que toda prática letrada de produção de significados estabelece relação de interdependência com habilidades que vão desde a navegação no teclado até a virada de uma página de livro e conforme as nossas tecnologias se tornam mais complexas, elas também se tornam mais situadas em redes mais amplas e ligadas a outras práticas culturais.

Esta pesquisa teve como objetivo fazer uma breve análise sobre a produção multimidiática no LDP, tomando como *corpus* de análise as 8 (oito) oficinas de produção contidas no livro do 8º ano da coleção didática *Apoema*.

Por meio dos análise das oficinas presentes no livro identificamos três práticas de letramentos a partir das regularidades apresentadas por eles: a) prática de letramento da letra, que estava relacionada às atividades que utilizavam a escrita, como, por exemplo, escrever um texto em cada; b) prática de letramento multissemiótico, que estava relacionada às atividades que desenvolvia leitura e escrita de textos orais, escritos, imagéticos e sonoros, tendo em vista o aumento de textos multimodais favorecidos pelas novas tecnologias; c) prática de letramento multimidiático, que estava relacionada a interação e produção de sentidos entre os sujeitos leitores e ao ambiente digital utilizando-se de interconexões viabilizadas pela [internet](#) (tecnologias).

## Referências

- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

- GRUPO NOVA LONDRES. **Uma Pedagogia dos Multiletramentos**: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Saleme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grandó. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.2, 2021. p. 101-145. Disponível em: . Acesso em: 06 jul. 2022.
- KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2020.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication**. London: Arnold, 2001.
- LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trab. Ling.Aplic.*, Campinas, v.49, n.2, p.455-479, Jul./Dez. 2010 [1998]. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132010000200009>.
- PINHEIRO, Petrilson Alan. **Sobre o manifesto “A Pedagogy of multiliteracies: designing social futures” – 20 anos depois**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n(55.2): 525-530, mai./ago. 2016.
- RANGEL, E. O. Livro didático de língua portuguesa para a educação básica: problemas e perspectivas. In: BUZEN, C. (org). **Livro didático de português: política, produção e ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 17-38.
- RIBEIRO, A. R. **Tecnologias na educação: questões e desafios para a produção de sentidos**. In: *Revista Práticas de Linguagem*, v. 4, n. 2, jul./dez. 2014. Disponível em: [www.ufjf.br/praticasdelinguagem](http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem). Acesso em: 08 ago. 2022.
- ROJO, R. H. R. **Fazer Linguística Aplicada em uma perspectiva sócio-histórica**: Privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo, SP: Parábola, 2006, p. 253-276.
- ROJO, R. **Pedagogia dos multiletramentos**: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROJO, Roxane (org.) **Escola conectada - os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.
- ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- ROJO, Roxane. **Prefácio**. In: AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin de, AZEVEDO, Renata Ferreira Costa (orgs.) *Multimodalidade e práticas de multiletramentos no ensino de línguas*. São Paulo: Blucher, 2019.

## PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA<sup>7</sup>

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos (CREI/MG)<sup>8</sup>

### Introdução

A educação inclusiva é uma modalidade educacional prevista na Constituição Federal Brasileira de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394 de 1996. Esse processo educacional deve ser realizado nas escolas regulares da educação básica independente de serem públicas, privadas e/ou filantrópicas.

A Constituição Federal de 05 de outubro de 1988, em seu Art. 208, estabelece a integração escolar como preceito constitucional, preconizando o atendimento aos indivíduos que apresentam deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Podemos dizer que ficou assegurado pela Constituição Brasileira (1988) o direito de todos à educação, garantindo-se, assim a matrícula de crianças com deficiências na escola regular de ensino e o atendimento educacional especializado de pessoas que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Segundo Bueno (1994), ainda é pequeno o acesso à escola de pessoas que apresentam deficiências, com o agravante de servir mais a legitimação da marginalidade social do que à ampliação das oportunidades educacionais para essa população.

Ainda no Art. 206, inciso I, estabelece que o ensino seja ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Mais adiante no Art. 208, inciso III, assegura a integração escolar como preceito constitucional, preconizando o atendimento escolarizado e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos indivíduos que apresentam deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino.

---

<sup>7</sup> Uma versão preliminar do texto foi apresentada no III Congresso Brasileiro sobre Letramentos e Dificuldades de Aprendizagem (COMBRALE).

<sup>8</sup> Centro de Referência da Educação Especial Inclusiva (CREI). Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. E-mail: [ana\\_abadia@yahoo.com.br](mailto:ana_abadia@yahoo.com.br)

É interessante considerar que os serviços especializados e o atendimento das necessidades específicas dos alunos garantidos pela lei estão muito longe de ser alcançados. “Identificamos, no interior da escola, a carência de recursos pedagógicos e a fragilidade da formação dos professores para lidar com essa clientela” (MANTOAN, 1997, p.77).

A LDB 9394/96 vigente até os dias atuais trata no Art. 2º e 3º que a educação tem por “finalidade o pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para a cidadania” e que deverá ser ministrado entre outros incisos, com “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, com garantia de padrão de qualidade”.

No seu Art. 4º, o Estado garante que é seu dever garantir educação escolar pública e obrigatória para todos os alunos do ensino fundamental, “inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”, e no inciso III, afirma que “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, s/p).

Ainda neste capítulo aparece o Art. 59, que menciona que os sistemas de ensino deverão assegurar aos “educandos com necessidades especiais”:

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (LDB 9394, 1996, s/p).

A prática educativa das escolas regulares mostra a dificuldade dos profissionais em educação em trabalhar na escola regular inclusiva com as diversas deficiências.

Mantoan (2006) afirma que “o mote da inclusão, ao contrário, é não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar”. Assim fica claro que as crianças com deficiências devem frequentar a escola independente de sua idade. A escola deve se preparar para recebê-las em qualquer nível escolar, desde a educação infantil e até nos berçários, onde estes já começarão a se integrar com outras crianças representativas da normalidade,

favorecendo o amadurecimento e os diversos aprendizados da vida cotidiana, como cuidar da higiene, participação nas brincadeiras diversas, alimentar sozinho, etc.

A escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tem desafiado os espaços escolares a construir novas/outras lógicas de ensino. Diante disso, a formação docente tem se configurado como uma possibilidade de pensar as demandas escolares e os processos de escolarização dos sujeitos que também são público-alvo da educação especial.

O artigo trata de uma pesquisa bibliográfica e tem como objetivos: discutir o trabalho docente de professores da educação básica que atuam na inclusão escolar, distinguir os meios que lhes são colocados para sua atuação com estes alunos na sala de aula da escola regular colocando em discussão os medos e anseios docentes em relação ao processo ensino e aprendizagem.

### **Referencial teórico**

Para atuar na perspectiva da educação inclusiva com oportunidades de aprendizagem para alunos com deficiência, tem-se solicitado da escola sua organização tanto em acessibilidade arquitetônica quanto curricular e pedagógica, considerando que as escolas, em sua maioria, encontram-se sem acessibilidade arquitetônica, mobiliário e material didático-pedagógico centrado nas necessidades de aprendizagem dos alunos com deficiência, como observado em estudos de Costa (2006, 2007a, 2009a, 2010a, 2011a).

Sabendo que a educação é um direito de todos, a formação do professor representa um espaço-tempo de constituição e reflexão da ação educativa. É um espaço de potencialização das práticas pedagógicas. Uma oportunidade para (re)pensar as relações de poder existentes no currículo, os mecanismos utilizados para validar os conhecimentos e os pressupostos que fundamentam quem pode ou não aprender na escola.

Algumas questões atravessam o direito à escolarização, influenciam a formação do educador e trazem implicações para o processo de inclusão escolar que busca se fortalecer. Questões estas que podem ser descritas como: Como são pensadas as escolas de

ensino comum nessa discussão? Há dispositivos de apoio nessas escolas? Como os profissionais da educação são envolvidos nessas questões? Como se dá a formação dos educadores? Como acontece o processo ensino aprendizagem?

Muitos movimentos vêm ocorrendo, desde a inserção de professores de Educação Especial nas escolas comuns, para apoio aos professores regentes, até a abertura de salas de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado. Cabe-nos entender como as escolas vêm lidando com as questões da inclusão escolar e, também, fomentar essas experiências nos processos de formação docente, possibilitando o acesso a reflexões teórico-práticas, que permitam uma leitura crítica da realidade e alicersem projetos que visem à transformação.

É preciso entender como as escolas vêm lidando com as questões da inclusão escolar e, também, fomentar essas experiências nos processos de formação docente, possibilitando o acesso a reflexões teórico-práticas, que permitam uma leitura crítica da realidade e alicersem projetos que visem à transformação.

Boaventura Souza Santos (2007), sugere que devemos buscar enxergar sinais, pistas, latências e movimentos, ou seja, o que ele denomina de “ainda-não”, a possibilidade de deslocamentos e ações, ainda não pensados ou instituídos, mas que, na ação coletiva, podem emergir e nos apontar sinais e possibilidades.

Meirieu (2005) nos ajuda nessa direção quando afirma:

Abriu a Escola para todos não é uma escolha entre outras: é a própria vocação dessa instituição, uma exigência consubstancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental. Uma escola que exclui não é uma escola [...]. A Escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva (MEIRIEU, 2005, p. 44).

A escola tem por finalidade instituir os cenários políticos e pedagógicos para permitir o acesso ao conhecimento, empreendendo “[...] esforços permanentes de universalização da cultura”. (MEIRIEU, 2002, p. 175) Nesse sentido, faz-se necessário

buscar a escola concreta, onde habitam alunos(as), professores(as), profissionais em ações pedagógicas; a escola, onde, na atualidade, se coloca o princípio ético da inclusão escolar. Para tal, fazem-se necessárias reflexões sobre a educabilidade, processos de inclusão-exclusão, condições de aprendizagem, dentre tantas outras.

Estudos revelam os desafios postos à formação de professores no processo de inclusão escolar, ressaltando o quanto os professores se sentem despreparados em sua prática docente no enfrentamento das diferenças cognitivas, sensoriais e físicas que interferem na aprendizagem dos alunos com deficiência. (GIROTO; CASTRO, 2011; MICHELS, 2011; MONTEIRO; MANZINI, 2008; QUATRIN; PIVETTA, 2008; VITALIANO, 2007; LEÃO *et al.*, 2006) Isso é relevante ser destacado face ao longo período de exclusão social imposto aos indivíduos com deficiência, considerando que o acesso à educação na escola pública foi historicamente impedido devido ao preconceito.

Por outro lado, trabalhos abordando o desenvolvimento da sensibilidade, compromisso ético, responsabilidade social com a inclusão escolar e democratização da educação ainda são escassos. Pois, as questões centrais se voltam à organização das escolas nos aspectos técnicos (meios) em detrimento de atitudes que contribuam à superação da segregação na escola (fins da educação).

Quanto a isso, outros estudos de Costa (2007b, 2009b, 2010b, 2011b) revelam que o sistema regular de ensino não atende às diferenças de aprendizagem dos alunos sem deficiência, revelando a fragilidade de responsabilidade com aqueles considerados desviantes do padrão estabelecido de aprendizagem, o que remete a Adorno (1995), ao afirmar que:

Somente a tomada de consciência do social proporciona ao conhecimento a objetividade que ele perde por descuido enquanto obedece às forças sociais que o governam, sem refletir sobre elas. Crítica da sociedade é crítica do conhecimento e vice-versa (ADORNO, 1995, p. 189).

Contudo, considera que a educação inclusiva deve ser vista como uma educação que vá atender todos os anseios da população alvo que são além dos alunos com deficiências, os representativos da

normalidade, uma vez que todos dentro da sala de aula da escola regular se beneficiam.

A discussão em torno do assunto vem acalorar ainda mais com os estudos de Mantoan (2006), Pereira-Silva e Dessen (2003), Pereira-Silva (2003), Carvalho (2000), Cessarín (1999), Martins (2006) e Glat (2004), que defendem a educação inclusiva voltada a todos os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Estudos minuciosos destes autores colocam em evidência, a importância da escola regular, através da administração e da equipe pedagógica, tomar consciência de que ela é a principal porta de entrada para muitos destes alunos, numa sociedade exclusivista, preconceituosa e discriminadora.

## **Resultados e discussão**

Incluir crianças com deficiência nas salas regulares depende de um trabalho diferenciado do educador e de muitas ferramentas de auxílio.

Percebe-se que um professor capacitado para a prática da educação inclusiva com experiência no atendimento educacional especializado e com conhecimentos sólidos sobre as potencialidades e necessidades reais do aluno tende a construir, teoricamente, mais episódios interativos do que o professor com pouco repertório técnico e vivencial.

Por outro lado, torna-se igualmente importante considerar que o aluno com deficiência também apresenta experiências e habilidades construídas ao longo de seu desenvolvimento. As relações estabelecidas, as atividades realizadas diariamente, os papéis assumidos nos diversos contextos ofertam ao aluno a possibilidade de conhecimento do mundo e de transformá-lo a partir de suas próprias percepções e ações.

A Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência, de 1999 diz que:

As pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdade fundamental que as outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não serem submetidas à

discriminação com base na deficiência, emanam da igualdade e dignidade que são inerentes a todo ser humano (OEA, 1999).

Sendo a escola, o espaço primeiro e fundamental da manifestação da diversidade, decorre a necessidade de repensar e defender a escolarização como princípio inclusivo, reconhecendo a possibilidade e o direito de todos que não são por ela alcançados.

A perspectiva da escola inclusiva é projetar um ambiente no qual o aluno que necessite de atenção especial possa interagir com o professor de acordo com as suas capacidades, a fim de se desenvolver as suas potencialidades e se fortalecer como cidadão. Sob esse ponto de vista, também apoiamos o entendimento de que "a ideia da inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isto significa garantia de acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social." (ARANHA, 2.000 p.2).

Correia (2008), com vistas a essa perspectiva formativa, destaca que:

[...] os educadores, os professores e os auxiliares de acção educativa necessitam de formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que seus alunos apresentam, que tipo de estratégias deve ser considerada para lhes dar resposta e que papel devem desempenhar as novas tecnologias nestes contextos (CORREIA, 2008, p. 28).

Assim, realça que não apenas o professor precisa estar preparado para a atuação com a diversidade do alunado, no cotidiano da escola, mas todos os profissionais que ali atuam.

A formação permanente, pois, é um dos fatores imprescindíveis para que os profissionais de educação possam atuar, efetivamente, frente aos alunos sob sua responsabilidade em classe e no ambiente escolar, de maneira mais ampla, por mais diversificado que esse grupo se apresente, oferecendo-lhes condições de atendimento educacional que sejam adequadas às suas condições e necessidades e, não apenas, realizando a mera inserção física desses educandos no ambiente escolar.

No tocante à formação de recursos humanos para atuação na escola regular com alunos com deficiência e outras necessidades educacionais especiais, o Ministério da Educação deu início, em 2003, ao Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, promovido pela Secretaria de Educação Especial, visando: disseminar a política de Educação Inclusiva nos municípios, em todo país; apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais inclusivos. Fundamenta-se no seguinte princípio: garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, na escola regular de ensino (BRASIL, 2006).

Mais de 20 anos após a promulgação desta Lei ainda é possível constatar, em pesquisas realizadas no Brasil. (MOURÃO, 2011; PIMENTEL; PAZ; PINHEIRO, 2009) que os professores da escola básica se consideram despreparados para o trabalho com estudantes com deficiência, mantendo, desta forma, uma organização curricular rígida e práticas avaliativas homogêneas.

A ausência de conhecimento do professor sobre as peculiaridades das deficiências, o não reconhecimento das potencialidades destes estudantes e a não flexibilização do currículo podem ser considerados fatores determinantes para barreiras atitudinais, práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos educandos e resistência com relação à inclusão.

Com base nas ideias de Vygotsky e colaboradores buscam-se na perspectiva histórico-cultural, os fundamentos para a compreensão do trabalho docente, destacando-se três formulações de relevância para essa análise.

A primeira, a teoria do desenvolvimento que toma como ponto de partida a relação social, a segunda, sobre o papel do discurso no desenvolvimento, portanto, na relação linguagem-pensamento e a terceira, particularmente relevante, considera o papel da mediação na construção do conhecimento e no desenvolvimento do sujeito. (VYGOTSKY, 1987, 1988).

Porém, como na maioria das vezes não há um perfil único da deficiência, é necessário um acompanhamento individual e contínuo, tanto da família como do docente e até de outros profissionais. As deficiências não podem ser tratadas genericamente, há que se levar em conta a condição que resulta da interação da pessoa com o seu

ambiente. É importante que a escola se informe sobre as especificidades das deficiências atendidas e sobre os meios adequados para fazer com que o educando encontre no ambiente escolar um contexto que proporcione aprendizado e crescimento nos aspectos afetivo, social, cognitivo e psicomotor, sem discriminá-lo por possuir seu próprio tempo e ritmo de aprender.

Para que isto aconteça é necessário que o professor possua um conjunto de saberes que envolvem as epistemologias que fundamentam o ato de aprender, além de habilidades e competências sobre mediação pedagógica no processo de ensinar, possibilitando que aquilo que o estudante faz hoje com ajuda do professor, possa fazer amanhã, sozinho. Isso é o que Vygotsky (1998) considera como agir na zona de desenvolvimento proximal do educando.

Carvalho (2004) sugere ao docente que atua na educação inclusiva a necessidade da remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação. Assim, considera-se neste trabalho que um professor que tem clareza epistemológica das bases que fundamentam o conhecimento busca remover tais barreiras no processo de aprendizagem através do investimento nas peculiaridades e especificidades do modo de aprender dos seus estudantes, reconhecendo para isso a diversidade presente em sua sala de aula.

No processo de inclusão, é necessário que os instrumentos e o conteúdo da avaliação sejam condizentes com as adaptações feitas no currículo, considerando-se as especificidades do aluno com necessidades educacionais especiais.

A avaliação é um componente do currículo escolar e considera-se que numa educação inclusiva o currículo precisa passar por uma adaptação. A adaptação curricular é definida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais como “decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de os alunos aprenderem, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender a diversificação de necessidades dos alunos na escola”. (BRASIL, 1999, p. 15)

Para que o professor promova a adaptação curricular de modo a assegurar o atendimento à diversidade existente em sua sala de aula, ele precisa refletir sobre o currículo proposto, questionar os

conteúdos existentes e objetivos previamente definidos, tendo como parâmetro a realidade de sua turma. Isso não significa que cada professor criará um novo currículo a partir do desenvolvimento real observado em sua turma, pois adaptar o currículo não significa propor um currículo diferenciado, mas adequar aquele conteúdo, aquele tempo previsto para aprendizagem à realidade de seu grupo de estudantes.

A compreensão da existência de diferentes caminhos para a aprendizagem fará com que o professor pense o processo de ensino e busque recursos distintos que favoreçam a aprendizagem, ainda que em tempos diferenciados. Isso requer um profissional embasado teoricamente para justificar as suas decisões e devidamente implicado com a realidade dos seus alunos e com o seu processo de aprendizagem.

### **Considerações finais**

A inclusão educacional requer professores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos.

A inexistência desta formação gera o fenômeno da pseudoinclusão, ou seja, apenas da figuração do estudante com deficiência na escola regular, sem que o mesmo esteja devidamente incluído no processo de aprender. Estar matriculado e frequentando a classe regular não significa estar envolvido no processo de aprendizagem daquele grupo.

Assim, para que a inclusão se efetive os professores precisam investir nas potencialidades de aprendizagem de seus alunos, atendendo as suas necessidades e propondo atividades que favoreçam o seu desenvolvimento.

É importante perceber que a inclusão postula uma reestruturação do sistema de ensino, com o objetivo de fazer com que a escola se torne aberta às diferenças e competente para trabalhar com todos os educandos.

Professores sentem mal preparados para trabalhar com os alunos com deficiências, TGD e altas habilidades/superdotação. A escola não dispõe de material adequado para as aulas, docentes para

o AEE e recursos para montar uma sala de recursos multifuncionais. Os professores possuem muitas vezes, vontade de trabalhar com os alunos da educação inclusiva, mas não se sentem amparados dentro da escola e até legalmente para adquirir mais conhecimentos numa formação continuada juntamente com falta de materiais e estrutura escolar para tal.

A educação para a diversidade pressupõe a preparação do professor e do sistema educacional com a: a valorização profissional do educador, por meio de apoio e estímulo; o aperfeiçoamento das escolas, para a oferta do ensino; o apoio e parceria da Educação especial e a promoção do trabalho em equipe.

## Referências

- ADORNO, T. W. **Palavras e sinais: modelos críticos 2**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. In: Manzini, E. J. (org.). **Educação especial: temas atuais**. Marília, Unesp. 2000.
- BRASIL. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. 2006. <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 25 Jul. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares**. Brasília, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9394, de 23 de dezembro de 1996**. Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira. Brasília: 1996.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 21/07/2012.
- BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1994.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- Carvalho, R. E. **Removendo Barreiras para a Aprendizagem**. Educação Inclusiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- CASARIN, S. (1999). **Aspectos psicológicos da síndrome de Down**. In: J. S. Schwartzman (Ed.). Síndrome de Down. São Paulo: Memnon.
- CORREIA, L. M. **Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2008.

COSTA, V. A. Inclusão de alunos com deficiência: Experiências docentes na escola pública. **Revista Debates em Educação**. Maceió, v. 3, n. 5, p. 49-62 jan./jun. 2011a.

COSTA, V. A. Formação de professores e educação inclusiva: experiências na escola pública. In: COSTA, V. A. da et al. (Org.). **Políticas públicas e produção do conhecimento em educação inclusiva**. Niterói: Intertexto Editora; CAPES, 2011b. p. 31-52.

COSTA, V. A. Educação inclusiva – para quê? Experiências na escola pública. In: SILVA, M. G. da.; CARVALHO, M. B. W. B. de (Org.). **Faces da inclusão**. São Luís: EdUFMA, 2010a. p. 121-144.

COSTA, V. A. Políticas públicas de educação e formação de professores: experiências de inclusão dos alunos com deficiência na escola pública. In: CHAVES, I. M. B.; COSTA, V. A. da; CARNEIRO, W. (Org.). **Políticas públicas de educação: pesquisas em confluência**. Niterói: Intertexto Editora, 2009a. p. 59-86.

COSTA, V. A. **Os processos de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais: políticas e sistemas**. Rio de Janeiro: Editora da UNIRIO, 2007b.

COSTA, V. A. Formação de professores: narrativas e experiências instituintes ‘NA’ e ‘PARA’ a escola inclusiva. **Cadernos de Ensaios e Pesquisas**, Niterói, n. 11, p. 23-43, set. 2006. Edição Especial.

GIROTO, C. R. M.; CASTRO, R. M. de. A formação de professores para a educação inclusiva: alguns aspectos de um trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores da Educação Infantil. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 41, v. 24, p. 441-451, 2011.

GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2004.

LEÃO, A. M. De C.; GARCIA, C. A. A.; YOSHIURA, E. V. F.; RIBEIRO, P. R. M. Inclusão do aluno com dismotria cerebral ontogenética: análise das práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 2, p. 169-186, maio/ago. 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006, 64p.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Inclusão escolar: algumas notas introdutórias. In; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al ( Org.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis- RJ: Vozes, 2006, p. 17- 26.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MICHELS, M. H. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, 2011.

MONTEIRO, A. P. H.; MANZINI, E. J. Mudanças de concepções de professores do ensino fundamental que receberam alunos com deficiência em sua classe. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 1, p. 35-52, jan./abr. 2008.

MOURÃO, Marisa Pinheiro. Formação continuada de professores a distância: concepções de professores sobre a surdez, Libras e educação de pessoas surdas. In: DECHICHI, Cláudia; SILVA, Lázara Cristina da; FERREIRA, Juliene Madureira (Org.). **Educação Especial e Inclusão Educacional: formação profissional e experiências em diferentes contextos**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.

PIMENTEL, Susana Couto; PAZ; Livia Menezes da; PINHEIRO, Ana Paula Rocha. Espaços e práticas de inclusão na escola regular: uma leitura feita por pais de estudantes com deficiência. In: SEMINÁRIO NACIONAL EDUCAÇÃO E PLURALIDADE SÓCIO-CULTURAL: INSTITUIÇÕES, SUJEITOS E formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos POLÍTICAS PÚBLICAS. 2009. Feira de Santana. **Anais...** Feira de Santana: UEFS, 2009.

OEA. Secretaria-Geral da Organização dos Estados Americanos. **Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas com Deficiência**. 1999. Disponível em <http://www.iparadigma.com.br/bibliotecavirtual/items/show/187>. Acesso em 05/08/2018.

PEREIRA-SILVA, N.L. **Famílias de crianças com e sem síndrome de Down: um estudo comparativos das relações familiares**. 2003. 263f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

QUATRIN, L. B.; PIVETTA, H. M. F. Inclusão escolar e concepções docentes: do desejo idealizado à realidade prática. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 31, p. 49-61, 2008.

SANTOS, B. de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

VITALIANO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 3, p. 399-414, set./dez. 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

## LITERACIA MIDIÁTICA COMO VISADA CRÍTICA PARA OS ESTUDOS DE GÊNERO: NOTAS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO E O CONTEMPORÂNEO

VIEIRA FILHO, Maurício João (UFJF)<sup>1</sup>

### Introdução

Refletir sobre o engajamento cívico e acerca do pensamento crítico é fundamental diante de uma epidemia de informação em que mentiras, textos manipulados e imprecisos proliferam e colocam em risco a democracia. Tendo consciência dos desafios que se lançam para o país no que diz respeito às tematizações da diferença, esse texto emerge a partir de inquietações que se sobressaem nas disputas morais e políticas no Brasil. Como forma de coibir e alertar as pessoas, vemos a importância do pensamento crítico na cultura digital e o papel das mídias nas formas de compreensão do mundo.

O objetivo deste trabalho é discutir como a literacia midiática pode contribuir em uma educação para as mídias na avaliação e atenção ao debate das questões de gênero. Para tanto, ancoramos nos campos da Comunicação e da Educação, entendendo-os como imbricados para a apreensão dos processos sociais e relacionais. Dessa forma, este texto se divide em duas seções: inicialmente, a proposta é explicar a literacia midiática e como suas proposições podem contribuir para a vida de todas as pessoas, sobretudo em um momento de exacerbação de mensagens que nos atingem por todos os lados.

Por meio das considerações teóricas de Borges e Silva (2019) e Livingstone e Van Der Graaf (2010), seguimos entrelaçando as discussões com o intuito de apontar caminhos nos quais os sujeitos possam ponderar as mensagens que produzem e recebem, tenham noção da veracidade ou não dos elementos mobilizados e poder participar ativamente de forma interventiva. Após esse percurso, com olhares voltados para a Educação a partir de um ponto de vista

---

<sup>1</sup> Doutorando em Comunicação na Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGCOM/UFJF). Bolsista do Programa de Bolsas de Pós-graduação (PBPG/UFJF); E-mail: [mauricio.vieira@estudante.ufjf.br](mailto:mauricio.vieira@estudante.ufjf.br)

comunicacional, queremos perceber o contexto conturbado sobre gênero e sexualidade no Brasil e como a literacia midiática auxilia criticamente na tematização das diferenças. Para esse movimento, pesquisadores como Louro (2014, 2019, 2020) e Desidério da Silva (2017) contribuem com percepções sobre a educação sexual e suas abordagens.

### **Literacia midiática e as possibilidades críticas para a formação cidadã**

O primeiro ponto que merece ser enfatizado é que a literacia midiática se refere ao processo de aprendizagem das pessoas sobre as mídias em suas mais variadas formas, em que graus são notados pelo alcance nas habilidades de consumir, alcançar, explorar e qualificar os conteúdos audioverbovisuais (BORGES; SILVA, 2019; LIVINGSTONE; VAN DER GRAAF, 2010). Tais habilidades constituem competências nas formas de se comunicar e compreender o funcionamento midiático. Borges e Silva (2019, p. 15) conceituam que “a literacia midiática é definida como a capacidade de acessar, analisar e avaliar o poder de imagens, sons e mensagens que confrontam o sujeito contemporâneo, assim como comunicar de forma competente através das mídias disponíveis”. Por outras palavras, o propósito assinalado pelas pesquisadoras é expandir os entendimentos e as noções dos conteúdos midiáticos, bem como proporcionar a compreensão dos modos pelos quais as diferentes mídias criam representações sociais, são atravessadas por processos simbólicos e engendram sistemas de pensamento em nossa cultura.

Para Livingstone e Van Der Graaf (2010), a literacia midiática têm três destaques que sinalizam sua importância em todos os espaços midiáticos. A primeira é o incentivo a participação dos cidadãos ativamente, o que é essencial para o fortalecimento da democracia. Outra característica é a produção de conteúdos com base em informações corretas e o consumo consciente das mensagens. Mais um ponto é a dimensão processual, já que durante toda a vida seguimos aprendendo e transformando.

Sobre esta importância da literacia midiática, vale considerar que todos nós, independentemente da idade, construímos conhecimentos para lidar com as informações. Tais ações são feitas

de modo individual ou em conjunto na sociedade e permitem com que competências sejam aprimoradas.

Uma perspectiva interessante para os campos da Comunicação e da Educação lidar com as relações entre sujeitos e mídias no cenário contemporâneo pode ser através de cinco competências trazidas pelo modelo de Mihailids (2014): acesso, compreensão, avaliação, apreciação e ação<sup>2</sup>, de acordo com nossa tradução. Essas competências estão interligadas e trazem apontamentos críticos importantes de serem considerados por nós.

O acesso à informação é uma forma de participação cidadã por meio de questionamentos sobre o que é, qual a origem, quais os intuítos que determinadas mensagens têm. O conhecimento do contexto e da credibilidade propõe questionar os significados projetados, os sistemas simbólicos imbuídos e as representações que circulam. A avaliação, por sua vez, consiste no parecer crítico sobre o intuito do que é informado, para quem vai e de quem vem essa mensagem e quais são as estratégias mobilizadas para ter alcance.

Compreender as responsabilidades, as expressões e as perspectivas das mensagens consiste na apreciação, gesto de indagação sobre como podemos participar, usufruir da liberdade de expressão para fomentar e preservar a diversidade, como também questionar como desenvolver espaços de mais segurança e tolerância. No que diz respeito à ação, é uma forma de engajar o sujeito na produção de conteúdos autorais pelas mídias, para fortalecer os diálogos e agir com consciência e cuidado para promover uma troca responsável (MIHAILIDS, 2014).

Ao considerar essas competências e seus potenciais sociais, cabe-nos avançar para situar o debate sobre gênero no Brasil e como podemos agir de forma precisa, respeitável e criteriosa. Essa proposta significa mobilizar ferramentas da cultura de participação para engajar os sujeitos e repensar as formas de tematização das diferenças na Educação.

### **O debate sobre questões de gênero no contemporâneo: algumas notas a partir da literacia midiática**

---

<sup>2</sup> No original, Mihailidis (2014) salienta os termos: *access, awareness, assessment, appreciation e action*, que se entrelaçam formando os 5A's of Media Literacy.

A princípio, faz-se necessário apreender como as questões de gênero e sexualidade são pensadas na educação e quais os desafios que se impõem para os educadores e a sociedade<sup>3</sup>. Para tanto, Louro (2014) abre as discussões em torno da educação sexual lançando diferentes perguntas de ordem política, epistemológica e social para questionar se são temáticas privadas nas relações familiares ou públicas no âmbito escolar, se devem ou não falar de sexualidade com jovens, em quais disciplinas devem ser tratadas, como os docentes participam desse processo e o que precisa ser abordado nas aulas. A pesquisadora aponta que:

Em termos de políticas curriculares ou até mesmo de práticas escolares, gênero e sexualidade ainda parecem ser tratados quase que exclusivamente como *temas* que devem ficar *restritos* a um campo de disciplinas: a Educação Sexual. E na construção desse campo, nas decisões sobre a viabilidade e a oportunidade de sua existência, nas decisões sobre o que o constitui, quem tem sobre ele autoridade ou legitimidade, observamos, mais uma vez, uma longa história de polêmicas, de lutas, de avanços e recuos onde diversos grupos se mobilizaram e se mobilizam para fazer valer suas verdades (LOURO, 2014, p. 131-132).

Nesse sentido e imbuídos pelos desafios que se somam no cenário contemporâneo, Louro (2014) compreende que, apesar das insurgências na década de 1960 que lançaram luz para questões negligenciadas na cultura ocidental, o moralismo conservador se intensifica em embates contra, inclusive, políticas curriculares. O que se nota é a emergência de disputas em torno do que tais grupos consideram como moralmente corretas; logo, trata-se de padrões cristalizados em empreendimentos cisheteronormativos cujo objetivo é regular os corpos, corrigi-los e, mais ainda, coibir qualquer desvio das normas ou do que colocam como “bons costumes”.

---

<sup>3</sup> Louro (2019, 2020) tem um extenso trabalho sobre as pedagogias da sexualidade e dos corpos que contribuem na leitura crítica e contextual da educação. Essa visada não se restringe apenas às escolas, embora seja um espaço canônico de aprendizagem, mas se espalha por diferentes âmbitos da vida, em nossos cotidianos, estabelecendo formas de ser, estar e viver balizadas por normas.

No Brasil, com destaque para a década de 2010 em diante, em que políticos alinhados ao espectro ideológico da extrema-direita começaram a ganhar efervescência nas redes sociais digitais e em aparições públicas, como em programa de TV — por exemplo, o extinto CQC da BandTV —, uma série de desinformações se difundiram pela sociedade com base em moralidades que tinham o propósito de causar pânico.

Miskolci (2021) apreende que a “ideologia de gênero” foi uma expressão resgatada por tais grupos juntamente com instituições religiosas, fiéis e agnósticos para selar o apagamento das diferenças por meio de mentiras e ataques de ódio. Assim, a “ideologia de gênero” foi assimilada “[...] como uma suposta ameaça às crianças e à família brasileira em 2015, o ano em que estados e municípios discutiram — respectivamente — os planos de educação estaduais e municipais” (MISKOLCI, 2021, p. 52).

Cabe lembrar, por exemplo, as aparições públicas de Jair Bolsonaro, presidente do Brasil de 2019 a 2022 — cuja falta de êxito político está representada na aprovação de dois projetos políticos em quase três décadas como parlamentar — se voltam para uma retórica de violência em seus discursos, eclode na disputa eleitoral de 2018 a partir de mentiras e se valendo das possibilidades das plataformas online (VIEIRA FILHO, 2019). Mas um dos momentos de Bolsonaro que precisam ser lembrados é sua ação artilosa de ataque ao material de combate à LGBTfobia que seria entregue nas escolas do país. “Apelidando o material de ‘kit gay’, o deputado logo contou com o apoio da bancada evangélica e, de forma menos visível, mas até mais numerosa, de congressistas católicos e conservadores agnósticos”, retoma Miskolci (2021, p. 51) que percebe a estratégia arquitetada pelo parlamentar após o Supremo Tribunal Federal (STF) admitir a união de pessoas do mesmo sexo.

Nesse contexto brasileiro, atravessado por mentiras confabuladas com objetivos específicos de angariação de apoiadores, ataques aos governos e partidos de esquerda e, mais direto ainda, de violências contra as diferenças, viu-se circular mensagens sobre “mamadeira de piroca”, “kit gay” e outras pautas de mesmo cunho

pelas mídias e plataformas on-line<sup>4</sup>. Com esse horizonte conturbado em vista, neste texto, fazemos uma aposta na literacia midiática e em seus aportes para uma leitura crítica do contemporâneo pelas pessoas.

Conforme afirma Livingstone e Van Der Graaf (2010, p. 4, tradução nossa<sup>5</sup>), “à medida que as tecnologias de mídia e comunicação mediam cada vez mais muitas esferas de atividade, não apenas lazer e entretenimento, mas também trabalho, participação cívica, educação e comunidade, há um consenso crescente de que a literacia midiática é importante (...)”. Conforme lemos com as autoras, esse processo exige informação, crítica e atuação inclusiva.

Com base nesses preceitos, podemos considerar que a literacia midiática opera de modo a ajudar os sujeitos a combater desinformações. Se as pessoas que acreditaram na mentira do “kit gay” ponderassem o que foi falado por aquele ator político, criticassem o contexto em que aquela mensagem ocorreu, com quais propósitos imbuídos e pudessem checar a veracidade do que foi apresentado, o alastramento seria menor. Quando uma pessoa possui tais habilidades e as exercita na leitura do que faz, recebe e participa, pode ter atitudes mais incisivas, participantes e críticas.

Assim, na esteira dos argumentos de Livingstone e Van Der Graaf (2010), trata-se de discutir e apreender as mídias, mobilizando-se de modo consciente e ponderado. A comunicação está correlacionada com a educação e ambas podem atuar conjuntamente nas questões de gênero. Assim, as perguntas de Mihailidis (2014) fornecem caminhos para o desenvolvimento de competências midiáticas. Tomemos como exemplo o caso supracitado do “kit gay”. A partir dessa situação de comunicação que atravessa o campo da

---

<sup>4</sup> Para outros detalhes, o breve texto publicado na Revista Piauí aborda como essas tematizações ganham proeminência no Brasil até hoje. Na campanha eleitoral para presidência em 2022, novamente, menções a mentiras se difundiram com vigor e, muitas delas, apostando no fantasma ideológico que destruiria a sociedade. Texto disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/eleicoes-2022/da-mamadeira-de-piroca-ao-banheiro-unissex/>. Acesso em: 15 nov. 2022.

<sup>5</sup> No original: “As media and communication technologies increasingly mediate many spheres of activity, not just leisure and entertainment but also work, civic participation, education, and community, there is growing consensus that media literacy is important (...)” (LIVINGSTONE; VAN DER GRAAF, 2010, p. 4).

Educação, deve-se lançar questionamentos sobre acesso, compreensão, avaliação, apreciação e ação como:

- **Acesso:** essas mensagens partem de quais locais? Por meio de quais mídias e tecnologias se arregimentam? Quem são os sujeitos que controlam seu acesso? Como se pode acessar essas mensagens?
- **Compreensão:** que valores estão sendo postos em jogo? Quais significados representam no atual contexto brasileiro? Que tipo de ideologias são mobilizadas nas mensagens sobre o “kit gay”? Em que medida houve contraposições às falas apresentadas? O que pode ser percebido como latente nessas informações? O que está por trás?
- **Avaliação:** para quem são direcionadas as mensagens? A partir de quem? Para quê? Quais estratégias estão sendo utilizadas? Quem são as fontes que embasam as mensagens? Qual o nível de factibilidade possui? Que símbolos e elementos são trazidos em cena para sustentar os significados projetados? Tendo em vista para quem se destina, quais emoções e afetações podem desencadear? Que critérios de legitimidade e credibilidade envolvem quem projeta a mensagem? O que foi apagado ou descontextualizado?
- **Apreciação:** nessas mensagens, evoca-se a noção de liberdade de expressão como gesto de apagamento das diferenças e da diversidade? Como os meios de comunicação podem contribuir na checagem dessas mensagens? Quais são as minhas responsabilidades diante desse material?
- **Ação:** como posso agir e projetar minhas críticas através das mídias? Como promover diálogos? Como consigo participar na construção do respeito e da segurança com o outro? Como ajudar ou prejudicar nesse cenário?

Esse quadro de perguntas aponta caminhos e ferramentas que auxiliam no entendimento do que circulou como “kit gay” e tantas outras mentiras indexadas na expressão “ideologia de gênero”. Estimular o desenvolvimento dessas competências é como abrir um leque de possibilidades para debate. Compõe, portanto, engajamentos e ações dos sujeitos em um contexto de cultura digital.

No entanto, quando voltamos a discussão para as escolas, devemos ter em mente mais perguntas sobre os processos de aprendizagem, a formação curricular e a participação de todos.

Desidério da Silva (2017, p. 20) traz indagações para o campo da Educação no sentido de provocar reflexões sobre o papel da escola e, assim, notar o que vale ser trazido em sala de aula, coibir ações discriminatórias que ocorrem no ambiente escolar e ter o engajamento por uma educação igualitária. Conforme o pesquisador conclui:

Logo, ao se pensar em ações que possibilitem diálogos sobre as questões de gênero na escola, precisamos inicialmente refletir como tem sido e como está direcionado o nosso olhar sobre essas questões: será que a escola reconhece as diferenças no modo em que são tratados os meninos e meninas? Estamos conseguindo valorizar a importância de uma educação mais igualitária? Temos identificado na prática pedagógica as segmentações/diferenciações nas brincadeiras entre meninos e meninas? Os comportamentos de meninos e meninas são observados a fim de possibilitarmos mudanças para uma convivência mais harmoniosa, sem diferenças em seu tratamento? (DESIDÉRIO DA SILVA, 2017, p. 20).

Além dessas perguntas extremamente cruciais, é válido incluir outras que dizem das mídias como propomos. Aprofundar esse debate é trazer para a formação à literacia midiática. Borges e Silva (2019) citando exemplos dos relatórios da Unesco dizem que a organização entende a literacia midiática como uma pré-condição para que todos possam ser amparados pelos direitos humanos, ter liberdade de expressão e alcance às informações. As pesquisadoras frisam que:

no contexto brasileiro, a discussão sobre o papel das mídias e a conseqüente necessidade de estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento de competências midiáticas tem se dado de maneira um tanto dispersa e não conta com o apoio de políticas públicas específicas como é o caso, por exemplo, das iniciativas adotadas no âmbito da União Europeia (BORGES; SILVA, 2019, p. 18).

Logo, com a finalidade de que as pessoas possam aprimorar suas competências midiáticas e ter discernimento crítico diante do que consome, exige a consolidação de um trabalho político engajado no fortalecimento da educação no país. Enquanto ações políticas se direcionarem com moralismos e conservadorismos, a população perde oportunidade de discutir urgências como o debate das diferenças, dos corpos e das vidas que não correspondem ao empreendimento cisheteronormativo.

### **Algumas notas finais**

Para encerrar, podemos nos basear nas proposições freireanas sobre comunicação em diálogo com a educação, de modo que permitam assimilar a complexidade do processo comunicacional que se dá em interação, colaboração e reflexão conjunta. “[...] [Paulo] Freire está definindo a comunicação como a situação social em que as pessoas criam conhecimento *juntas*, transformando e humanizando o mundo. A comunicação é interação entre Sujeitos, iguais e criativos. E essa interação deve necessariamente estar fundada no *diálogo*” (LIMA, 2021, p. 81, grifos do autor).

Essa perspectiva que envolve dimensões sociais e políticas com as quais entendemos as relações entre sujeitos possibilita ampliar para as reflexões no campo dos estudos das diferenças a fim de transformar o mundo e o conhecimento. São muitos obstáculos que precisam ser superados, uma vez que vivemos em uma sociedade conectada, midiaticizada e plataformizada, com avalanches de informações e estímulos, e incessantes transformações, além de contextos históricos e políticos complexos para serem apreendidos. “Precisamos de uma sociedade ‘educada’ nas capacidades de acessar, analisar, avaliar e produzir conteúdo gerado pelas e através dos novos meios digitais” (GOMEZ, 2019, p. 9).

Tendo em vista essas colocações, é importante que as pessoas sejam estimuladas no desenvolvimento de competências e habilidades midiáticas. Isso significa, como apresentamos, ter capacidade de refletir sobre o que se consome, sobre o que produz e o que difunde pelas redes, assim como relacionar-se criticamente com os conteúdos. É agir ativamente.

No que diz respeito às questões de gênero, situadas no contexto de moralidades, a literacia midiática se projeta como um conjunto de ações por meio das quais os sujeitos precisam estar atentos e questionando o que recebem. Estimular o diálogo, como propõe Paulo Freire, é construir conjuntamente, é compartilhar e avançar. Em uma sociedade como a nossa, em que pessoas são cotidianamente violentadas por encarnar as diferenças em seus corpos e suas vidas, faz-se urgente ter consciência da complexidade envolvida nas mensagens que circulam.

Assim, falar de diferenças com as luzes da literacia midiática é um processo vital para apreensão dos fenômenos de gênero, sexualidade e outros marcadores sociais que se co-constituem em nossa cultura, assim como de compreensão do mundo. Desse modo, devemos reivindicar a consolidação de políticas públicas específicas para a educação, para acolhimento da população LGBTQIA+ e para inclusão no currículo pedagógico de estímulos para as competências midiáticas.

## Referências

- BORGES, Matheus Zaffani; DESIDÉRIO, Ricardo. Gênero, sexualidade e (des)educação na série “(Des)encanto”, de Matt Groening. In: DESIDÉRIO, Ricardo. **Sexualidade em cena: discursos midiáticos e suas múltiplas leituras**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.
- BORGES, Gabriela; SILVA, Márcia Barbosa. Apresentação. In: BORGES, Gabriela; SILVA, Márcia Barbosa. **Competências midiáticas em contextos brasileiros: interfaces entre comunicação, educação e artes**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2019.
- DESIDÉRIO DA SILVA, Ricardo. Refletindo sobre as questões de gênero em sala de aula. **Revista Travessia**, v. 11, n. 1, p. 15-23, 2017.
- GOMEZ, Jose Ignacio Aguaded. Prefácio. In: BORGES, Gabriela; SILVA, Márcia Barbosa. **Competências midiáticas em contextos brasileiros: interfaces entre comunicação, educação e artes**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2019.
- LIMA, Venício A. de. **Paulo Freire: a prática da liberdade, para além da alfabetização**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo; Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- LIVINGSTONE, Sonia; VAN DER GRAAF, Shenja. Media literacy. **The International Encyclopedia of Communication**, First Edition. Edited by Wolfgang Donsbach. John Wiley & Sons, Ltd., 2010.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 7-42.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

MIHAILIDIS, Paul. The 5A's of media literacy: a normative model for the emerging citizen. In: MIHAILIDIS, Paul. **Media literacy and the emerging citizen**: Youth, engagement and participation in digital culture. Berna: Peter Lang, p. 126–148, 2014.

MISKOLCI, Richard. **Batalhas morais**: política identitária na esfera pública técnico-midiatizada. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2021.

VIEIRA FILHO, Maurício João. **Conservadorismo acima de tudo e de todos**: análise dos discursos de posse presidencial de Jair Bolsonaro. Orientadora: Mariana Ramalho Procópio Xavier. 2019. 85 f. TCC (Graduação) – Curso de Comunicação Social-Jornalismo, Departamento de Comunicação Social, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2019.



Pedro & João Editores

[www.pedroejoaeditores.com.br](http://www.pedroejoaeditores.com.br)

13568-878 - São Carlos – SP

2023

Esta obra, intitulada **Educação e linguagens múltiplas: da antiguidade à era digital**, em seu volume 1, busca garantir condições para que pesquisadores em terreno vernáculo e estrangeiro consigam trabalhar de maneira eficaz e divulgar suas produções e pesquisas. Nesse arsenal de capítulos, as diversas metodologias e abordagens visam à inserção nesse mundo letrado, e sua agregação não apenas entra em um rito de visibilidade, mas, sobretudo, se articula ao estímulo a tantos outros cientistas que tiveram seus trabalhos retardados ou interrompidos no ápice da COVID-19 no Brasil. Pretendemos oferecer ao público acadêmico e à comunidade leitora em geral, um trabalho que possa influenciar docentes, pesquisadores e analistas a trabalharem sob a ótica da palavra dialógica (BAKHTIN, 2006), que não esgota seus sentidos, mas reinventa-se a cada sopro não no sentido de mobilizar a arquitetura bakhtiniana, mas no sentido de notar a relação entre textos, leituras e diálogos. Esperamos que o resultado desse estudo possa contribuir com eficácia e funcionalidade tanto para pesquisadores brasileiros quanto para quaisquer outros que tenham interesse no assunto e no progresso de atividades transgressoras, vivas e concretas. Dessa forma, estaremos contribuindo para a solidificação de consciências plurais e críticas através de práticas que despertem o gosto pela leitura, desenvolvendo habilidades intelectuais no decorrer de suas vidas, sendo capazes de ler e escrever sua própria história.

ISBN 978-65-265-0407-9



9 786526 504079 >