

EDUCAÇÃO

E PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES: LINGUAGENS E DIÁLOGOS

VOL. 2



**Wilder Kleber Fernandes de Santana
Luciano Mendes Saraiva
(Organizadores)**

 **Pedro & João**
editores

**Wilder Kleber Fernandes de Santana
Luciano Mendes Saraiva
(Organizadores)**

**Educação e Práticas
interdisciplinares:
Linguagens e Diálogos
Vol. 2**



Pedro & João
editores

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; Luciano Mendes Saraiva [Orgs.]

Educação e Práticas interdisciplinares: Linguagens e Diálogos. Vol. 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 382p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0721-6 [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

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). 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

OS ORGANIZADORES



Luciano Mendes Saraiva é Professor Adjunto II do Centro de Educação, Letras e Artes (CELA), da Universidade Federal do Acre (UFAC). Docente do curso de Licenciatura em Letras Espanhol. Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro com pesquisa em Estudos Culturais, dialogando com análise do discurso e análise da narrativa, América Latina, canção como gênero discursivo e ensino de línguas. Atua desenvolvendo e orientando trabalhos voltados para o ensino de oralidade, leitura, escrita e cultura. Membro integrante do Grupo de Estudos em Análise de Discurso e Ensino de Línguas (GEADEL) da Ufac. Editor Chefe da revista acadêmica GEADEL, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Identidade (PPGLI).
E-mail: luciano.saraiva@ufac.br

SUMÁRIO

PREFÁCIO	10
A cosmovisão do fazer, ler e escrever	10
Dra. Maria de Fátima Almeida (PROLING-GPLEI-UFPB).....	10
PROPOSTA DIDÁTICA SOBRE A CONSCIENTIZAÇÃO DA HANSENÍASE EM ESCOLA DE TEIXEIRA DE FREITAS - BA.....	12
Victor Dionor Carvalho Morais (UFSB)	12
Márcia Nunes Bandeira Roner (UFSB)	12
CIÊNCIA E SENSO COMUM: A VERDADE COMO QUESTÃO CIENTÍFICA ...	21
Marcelo Luiz Bezerra da Silva (UEPa)	21
Eder Pires de Camargo (UNESP)	21
A INSTAPOESIA PELOS OLHOS DE SEU CRIADOR: DEPOIMENTO DO POETA DAS REDES	59
Margarete Maria Soares Bin	59
QUANDO NOSSAS MEMÓRIAS SÃO ENREDO PARA NOVAS HISTÓRIAS: O ENSINO DE ARTES NO CONTEXTO AMAZÔNICO	59
Dalila Marques Lemos (UFRR)	59
Leila Adriana Baptaglin (UFRR)	59
A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO E A CONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO TERAPÊUTICA COM PACIENTES DIAGNOSTICADOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	76
Rodrigo Limonge Reis Carvalho (UERJ)	76
Patrícia Lorena Quiterio (UERJ) ²	76
NARRATIVAS ORAIS CONTADAS SOBRE A VILA CARAPARU: UM ESTUDO COM BASE NA TEORIA FOUCAULTIANA	92
Ana Maria Chagas	92
PRÁTICAS CULTURAIS E LEITURA NA SALA DE AULA COMO PROPOSTA INTERDISCIPLINAR NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS EM CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DO IFAC	114
José Eliziário de Moura (IFAC)	114
Ana Lúcia Vidal Barros (IFAC)	114
Ana Meire Alves da Silva (IFAC)	114

OS DESAFIOS E POTENCIALIDADES DA PRÁTICA DO COMPROMETIMENTO E DA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR NA PÓS-GRADUAÇÃO.....	134
Débora Schmitt Kavalek (UFSB)	134
Frederico Monteiro Neves (UFSB)	134
O SABERFAZER DOCENTE NO PERCURSO FORMATIVO DO LEITOR: EXPERIÊNCIAS COM MEDIAÇÃO DE LEITURA EM TURMAS DE 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I.....	154
Letícia Arêdes Corrêa Alves (UERJ)	154
Manuela Sendim Tavares Alves (UFRJ)	154
RELAÇÕES DE GÊNERO NO ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO: UM OLHAR A PARTIR DA LEGISLAÇÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	164
Maria Santana Nunes Alves (PUC GOIAS)	164
Divino de Jesus da Silva Rodrigues (PUC GOIAS)	164
Adriellenne Pinheiro Silva Rezende (PUC GOIAS)	164
FLORIANO CAMBARÁ/ERICO VERISSIMO: REPRESENTAÇÃO DE UM INTELLECTUAL-LIVRE MOVENDO-SE NA HISTÓRIA DE SEU TEMPO	178
Ivania Campigotto Aquino (UPF-RS)	178
Gilmar de Azevedo (UPF-RS)	178
REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO:.....	202
O PORTFÓLIO COMO RECURSO AVALIATIVO.....	202
Luana Augusta de Araújo (CMM/IFRN)	202
Marta de Faria e Cunha Monteiro (UFAM)	202
PLURILINGUISMO E ENSINO DE LEM: LEITURAS E REPRESENTAÇÕES DE MALINTZIN, A INDÍGENA TRADUTORA.....	218
Jucileide Souza da Silva (UFAC)	218
Chirley Ruth Caro Valencia (UFAC)	218
Jonathan Rodrigues da Silva (UFAC)	218
LETRAMENTO DE PERCURSO NO FILME DE DESENHO ANIMADO “A FERA DO MAR-2022” – A VIDA COMO ESCOLA.....	240
Rita de Cássia Guasselli Lopes (Uergs)	240
Ana Carolina Martins da Silva (Uergs)	240

RODAS DE CONVERSA NO PROGRAMA APAC: INTERAÇÕES COM AS RECUPERANDAS NO SISTEMA DE JUSTIÇA RESTAURATIVA EM MINAS GERAIS – EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA....	259
Robson Figueiredo Brito (PUC Minas)	259
Izabela Silva Moreira (PUC Minas)	259
O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO FERRAMENTA NA PRÁTICA INCLUSIVA.....	274
Geysa Rodrigues Costa (IESF)	274
EDUCAÇÃO E GÊNERO EM MOÇAMBIQUE: DESIGUALDADES NO ACESSO À EDUCAÇÃO FORMAL DE RAPARIGAS/MULHERES DAS REGIÕES URBANAS VERSUS DAS REGIÕES RURAIS	288
Domingos Neto João Joaquim (UERJ)	288
UM PERCURSO DIASPÓRICO: A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO MIGRANTE NORDESTINO EM A HORA DA ESTRELA, DE CLARICE LISPECTOR	307
Leandro Freitas Menezes (UFES)	307
Carla Valéria da Silva Freitas Menezes (UNESA)	307
RELAÇÕES ENTRE O LETRAMENTO LITERÁRIO E A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTO NO ENSINO MÉDIO.....	319
Neide Araújo Castilho Teno (UEMS)	319
Elza Sabino da Silva Bueno (UEMS)	319
METODOLOGIAS ATIVAS E O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA: DESAFIOS, PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA PROFESSORES	336
Aquesia Maciel Góes (UFAC)	336
Ghislaine Brito de Arruda (UFAC)	336
INFOGRAFIA PARA AUXILIAR NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR PARA CRIANÇAS AUTISTAS E SEUS COLEGAS NEUROTÍPICOS.....	348
Angela de Souza Lopes Galvão (UNIOESTE)	348
Caroline Elias Rippel (UNIOESTE)	348
Solange de Fátima Corbolin Mergener (UNIOESTE)	348
Reinaldo Antonio Silva Sobrinho (UNIOESTE)	348
Adriana Zilly (UNIOESTE)	348

O USO DA MÚSICA NA SALA DE AULA: UM DESAFIO DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO LÓGICO E DO ESPÍRITO CRÍTICO 361

Esperança Madalena Luieca Ferraz (ISCED/Luanda)..... 361

Júlia Maria Mateus De Barros (ISCED/Luanda 361

ESCAPE ROOM EM AULAS DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA 376

Débora Racy Soares (UFLA)376

PREFÁCIO

A cosmovisão do fazer, ler e escrever

Dra. Maria de Fátima Almeida (PROLING-GPLEI-UFPB)

A obra *Educação e Práticas Interdisciplinares: Linguagens e Diálogos*, consta de três volumes, que integram diferentes áreas do conhecimento e pesquisadores de várias Instituições de Ensino. Os textos que compõem esses escritos são destinados a um público diverso e garantem maior visibilidade à interdisciplinaridade contemplando múltiplas esferas. Os pesquisadores/escritores têm, nestes livros, a oportunidade de divulgar suas produções e pesquisas.

Ao ler a obra apresentada, verificamos que os capítulos contribuem para repensar práticas metodológicas e aprofundar a interação entre as esferas envolvidas, como a linguística, a educação, a ciência cognitiva, a psicologia e a religião, conduzindo-nos a uma pluralidade de produções textuais/discursivas de maneira transdisciplinar e intersubjetiva. Observamos a articulação entre vastos campos epistemológicos, os quais carregam dois propósitos primordiais da palavra: ensinamentos e aprendizagens.

Ao receber o convite para prefaciar este trabalho, senti-me honrada e agradecida, pela quantidade e qualidade dos textos. Reafirmo o cuidado dos organizadores ao reunirem artigos heterogêneos e multissêmicos, abordando pontos de vista e sujeitos com olhares diversificados sobre as coisas, as palavras e o mundo, estimulando outros cientistas a se posicionarem quanto ao modo de ver/pensar/pesquisar.

A concretização das palavras e dos atos que constituem este trabalho poderá oferecer ao público-leitor textos construídos sob a ótica da palavra dialógica (BAKHTIN, 2006), que, conforme os organizadores, não esgota seus sentidos, mas reinventa-se em mobilidade, na relação entre textos, leituras e diálogos. Tudo isso

(re)vela a importância do fazer científico e da abordagem dialógica da linguagem.

Em uma perspectiva de visão humanizada, este evento comporta as três dimensões do agir de Bakhtin e o Círculo: o cognitivo, o ético e o estético. Encontramos, aqui, o diálogo entre consciências plurais e, em mesma proporção, singulares. Almejamos que esta obra contribua para novas práticas de ler e escrever em variados níveis de ensino e aprendizagem.

Com palavras inacabadas, reenunciamos Almeida (2022, p. 141):

“Ser leitor responsável e responsivo não é só possível, mas também necessário para mudar o jeito e o modo de estar em todos os espaços que geram conhecimento e prazer de viver”.

“Ler é viver em harmonia e paz com a vida, que é nosso bem maior e que nos foi doada para vivermos constituídos uns com os outros”.

ALMEIDA, Maria de Fátima. **Movimentos dialógicos da Leitura e da escrita na escola**. São carlos: Pedro e João editores, 2022.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 2ª. ed. Editora WMF Martins Fontes. Tradução do Francês de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo, 2006.

PROPOSTA DIDÁTICA SOBRE A CONSCIENTIZAÇÃO DA HANSENÍASE EM ESCOLA DE TEIXEIRA DE FREITAS - BA

Victor Dionor Carvalho Morais (UFSB)¹

Márcia Nunes Bandeira Roner (UFSB)²

Introdução

Atualmente, campanhas de conscientização alternativas têm sido de grande destaque, tanto nos países desenvolvidos, quanto nos emergentes. No Brasil, o uso de algumas dessas campanhas é adotado pelo Sistema Único de Saúde - SUS (ARAUJO, 2003).

A hanseníase também conhecida como Mal de Hansen está dentro dessas campanhas de conscientização, quando usadas para propagar a informação, sendo aliada à técnica médica sobre a prevenção das doenças. No Brasil, o SUS estabelece que a hanseníase ainda é uma problemática e que necessita de estudos mais aprofundados sobre a doença (MADEIRO, 2014).

A conscientização acerca do contágio da hanseníase tem como proposta promover a saúde e o bem-estar do corpo, da mente e das emoções das pessoas acometidas por essa doença. A utilização de campanhas e trabalhos voltados para a conscientização, diagnósticos e tratamento sobre essa enfermidade, têm como finalidade de intervir os acometidos pela doença, sendo uma educação popular em saúde para a população por meio do SUS. Sabe-se que essa ação é de suma importância para o diagnóstico precoce da doença, pois os indivíduos ficarão atentos aos sinais da doença (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2017).

Atualmente, a Organização Mundial da Saúde reconhece a contaminação pela bactéria *Mycobacterium leprae*, que causa a hanseníase, como um sério problema de saúde pública. Essa condição traz diversos desafios para a convivência social, uma vez que pode inviabilizar certas formas de interação com pessoas que não foram afetadas pela doença. Diante desse contexto, é fundamental

¹ Acadêmico do Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciências; Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB; Teixeira de Freitas; Bahia; Brasil; victordionormorais@hotmail.com

² Docente do Centro de Formação em Desenvolvimento Territorial – CFDT; Universidade Federal do Sul da Bahia-UFSB; Teixeira de Freitas; Bahia; Brasil; marcia@ufsb.edu.br

desenvolver projetos educacionais que promovam a conscientização sobre a hanseníase, especialmente para estudantes dos cursos de pedagogia e licenciaturas, que irão trabalhar em escolas (APPENZELLER, 2020; OLIVEIRA, 2020).

O emprego de novas metodologias de ensino e aprendizagem de caráter ativo, ou seja, que contam com o papel do estudante no processo de formação, e o apoio de setores da saúde se faz necessário para que os casos de hanseníase diminuam no Brasil. Diante desse contexto, esse trabalho teve como objetivo corresponder à responsabilidade de conscientizar, utilizando o exercício de metodologias voltadas para a educação em saúde (BRASIL, 2016). O trabalho teve como propósito conscientizar os alunos do Colégio Estadual Professor Rômulo Galvão sobre a doença hanseníase. Para isso, foram abordados aspectos como a caracterização da enfermidade, o histórico geral, o diagnóstico precoce e o tratamento efetivo da doença.

Metodologia

O presente estudo é um relato de experiência de um aluno matriculado no componente curricular (CC): Projeto Integrador III. Esse CC integra a grade curricular dos componentes curriculares obrigatórios, para a integralização do Curso Bacharelado Interdisciplinar em Ciências da Universidade Federal do Sul da Bahia, conforme o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Esse CC consiste na finalização do Projeto Integrador, que no PPC do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciências substitui o TCC. O Projeto Integrador tem por objetivo: "Capacitar o discente para a elaboração e execução de projetos interdisciplinares nas áreas ambientais, agrárias, e tecnológicas que integrem as aprendizagens e permitam a execução das competências e habilidades adquiridas no percurso acadêmico" que consiste em planejar e dimensionar um trabalho, ou ação, na forma de pesquisa ou extensão que engloba os conhecimentos adquiridos durante o curso de graduação.

O presente estudo foi desenvolvido no Colégio Estadual Professor Rômulo Galvão (CEPROG), localizado no município de Teixeira de Freitas, Bahia, sendo realizado entre os meses de outubro a novembro de 2022.

A pesquisa foi iniciada por uma revisão bibliográfica para compreensão dos fenômenos apresentados pelas informações, realizando uma revisão narrativa da literatura e análise bibliográfica não sistemática. A revisão da literatura na modalidade narrativa é também conhecida como tradicional, e apresenta um tema aberto, o que não exige o empenho de um protocolo rígido para sua confecção, de modo que a busca das fontes não é obrigatoriamente pré-determinada e específica (CORDEIRO et al., 2007). Nela, faz-se uma análise da literatura a partir da interpretação e apreciação crítica dos autores (ROTHER, 2007).

As produções de trabalhos acadêmicos de autores que já trabalharam com o tema dessa natureza foram selecionadas, por meio de palavras chaves como “Hanseníase”, “Doenças de pele”, “Conscientização”, “Diagnóstico”, etc. A pesquisa foi realizada em plataformas como a SciELO, o Google Acadêmico, a PubMed e o Portal Periódico da Capes. Além de livros e o Guia para o Controle da Hanseníase.

Após, foi realizada uma pesquisa de campo de caráter exploratório, onde houve uma coleta de dados sobre a hanseníase, retirados de informações do Centro de Testagem e Aconselhamento (CTA), localizado em Teixeira de Freitas. Os dados encontrados foram utilizados nas palestras, demonstrando o histórico epidemiológico da doença e a atual situação da doença no município.

A proposta foi desenvolvida em quatro encontros semanais, onde a abordagem principal foi à hanseníase, sendo que cada encontro ficou com um título e seus subtítulos conforme observado na tabela 1.

Tabela 1 – Palestra dividida em estações sobre a hanseníase

Encontros	Tema	Subtemas	Duração /subtemas
Encontro 1	Você sabe o que é hanseníase?	Caracterização da doença; Contexto histórico da Hanseníase	20 minutos cada
Encontro 2	Diagnosticando a hanseníase	Quais os sinais e sintomas? Como ocorre a transmissão?	20 minutos cada
Encontro 3	Ela é curável?	Hanseníase tem cura? - Efeitos colaterais no tratamento.	20 minutos cada

Encontro 4	Janeiro Roxo!	Por que é tão pouco divulgado? -Importância da conscientização e do CTA.	20 minutos cada
-------------------	---------------	-----------------------------------------------------------------------------	-----------------

Fonte: arquivo próprio, 2022.

Durante os encontros foram utilizados recursos como vídeos e fotos mostrando como são as lesões da hanseníase. Ao final de cada encontro foram reservados 15 minutos, para conversação e esclarecimento de dúvidas dos alunos, sobre os subtemas abordados durante a palestra. No último encontro, após as dúvidas serem esclarecidas, foi disponibilizado um questionário com perguntas acerca do conteúdo trabalhado durante os quatro encontros.

Este estudo não foi apresentado ao Comitê de Ética em função da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, que descreve que em situações como as apresentadas a seguir, não se faz necessário o registro e avaliação em comitês de ética.

VII - pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito; e III - atividade realizada com o intuito exclusivamente de educação, ensino ou treinamento sem finalidade de pesquisa científica, de alunos de graduação, de curso técnico, ou de profissionais em especialização (BRASIL, 2016, p. 44).

Resultados e Discussão

A ação educativa iniciou-se no dia 25 de outubro de 2022 com a apresentação do palestrante com uma breve introdução sobre os temas que seriam abordados durante os encontros, além de apresentação da doença, dos setores de tratamento e formas de prevenção. Foi apresentado também um levantamento da caracterização da hanseníase no Brasil, no estado da Bahia e no município de Teixeira de Freitas. Foi introduzido questões como sexo, faixa etária, profissões e localidades que mais apresentava incidência de casos a partir de dados estatísticos. Durante o encontro houve interação com o público presente, por meio de perguntas com questões do seu cotidiano e orientações em relação à dinâmica da atividade. Houve a participação de 20 alunos.

No segundo encontro, com o tema “Diagnosticando a hanseníase”, ocorreu uma intervenção educativa para recapitular o que havia sido tratado no encontro anterior, para uma maior assimilação do conteúdo. Conforme Freire (2002), propostas que levem a aquisição de um conhecimento prévio dos alunos tem como uns dos objetivos principais contribuir para a desinibição dos alunos. Durante esse evento foram mostrados exemplos práticos por meio de vídeos e fotos de slides sobre a doença, além de comentários sobre casos de pessoas acometidas. Durante a proposta tivemos como resultado uma participação mais ativa do grupo. Sendo importante destacar que a utilização dessa estratégia de imersão auxiliou para a desinibição do aluno, visto que o mesmo foi motivado para que houvesse um maior interesse pelo assunto, levando a curiosidade sobre os assuntos que seriam abordados nos próximos encontros.

A terceira intervenção educativa, com o tema “Ela é curável?”, ocorreu com um público mais reduzido, porém a estratégia foi um pouco diferente da atividade anterior. O encontro foi realizado por meio de uma roda de conversa, que sanou as dúvidas dos alunos em relação a cura, tratamento e efeitos colaterais da doença. Posteriormente apresentaram-se informações mais aprofundadas sobre o assunto, por meio de vídeos com depoimentos de pessoas acometidas por doenças e também imagens extraídas dos livros que foram citados na revisão de literatura.

No final, foi entregue um folder virtual educativo, com enfoque sobre a importância da conscientização da hanseníase descrevendo que mesmo que a doença não seja letal, ela pode deixar sequelas e incapacidades físicas se não for tratada corretamente. Além da definição, causas, diagnóstico, sintomas, mudanças de vida, medicamento e prognóstico da doença (Figura 1).

Figura 1: Folder educativo sobre a Hanseníase



Fonte: arquivo próprio, 2022.

O último subtema abordado foi o “Janeiro Roxo”, que representa um desafio significativo na conscientização da população sobre a hanseníase e na promoção de uma visão mais ampla sobre o conceito de saúde. O autor dessa pesquisa realizou uma análise das

origens da Campanha do Janeiro Roxo e destacou a importância desse mês. Destacando que devido ao fato de a hanseníase não ser considerada uma doença letal, muitas pessoas, acometidas ou não, acabam não dando a devida importância ao assunto.

De acordo com o estudo, fica evidente que a implementação de projetos de educação em saúde nas escolas é altamente benéfica. Essas iniciativas podem gerar um impacto positivo, resultante tanto das experiências compartilhadas pelo palestrante, quanto pelas vivências dos alunos. As adaptações realizadas por meio das discussões possibilitaram um engajamento mais participativo da comunidade em relação ao tema apresentado.

Nesse contexto, o tempo dedicado à interação com a comunidade mostrou-se de extrema importância, valorizando ações que promovem a recreação e a sociabilidade. Essas iniciativas contribuíram para o desenvolvimento de uma consciência crítica e para o aprendizado dos participantes. Um fator chave nesse processo foi a utilização de tecnologia lúdica, que trouxe inovação e fortaleceu o vínculo entre ensino, serviço e comunidade. Isso despertou a atenção do público-alvo presente nos encontros, direcionando-os para a principal necessidade: a conscientização (SILVA et al., 2014).

Continuando a abordagem sobre a educação em saúde, é importante ressaltar que ela não se restringe apenas a um objeto da proposta, mas também representa uma reflexão dos resultados alcançados. Durante a apresentação dos resultados aos participantes, ficou evidente o impacto positivo que essa prática interdisciplinar gerou. A interação foi significativa e dinâmica, com uma contribuição ativa dos envolvidos, reforçando a importância desse enfoque (RODRIGUES; BOTTI; MACHADO, 2012).

O desenvolvimento do tema em quatro encontros semanais, que aconteciam uma vez a cada semana, possibilitou orientações verbais que se mostraram favoráveis para a troca de experiência e principalmente para a ampliação dos saberes dos alunos. Os slides, os dados estatísticos, a roda de conversa, proporcionaram uma mediação da aprendizagem, que estimulou a procura para sanar dúvidas, para que houvesse uma compreensão prazerosa do assunto.

Em vista disso, foi possível estabelecer uma boa relação interpessoal com os estudantes, contribuindo com a comunicação efetiva, com o objetivo de realizar uma troca de saberes, a qual se

tornou notável pelo fato de reconhecer que uma conscientização deve ser valorizada para que a prevenção seja realizada e caso a pessoa seja acometida pela doença, o tratamento seja realizado de forma eficiente. Reconhecendo assim, as vulnerabilidades da população e mostrando que é uma urgência a necessidade estratégias educativas eficazes na área da saúde, para que sejam aplicadas na educação (COSCRATO et. al., 2010).

Considerações finais

Podemos concluir, a partir dessa experiência, a grande importância de ações de educação em saúde que visam conscientizar, prevenir e tratar as doenças, reconhecendo que quanto mais qualificadas as metodologias, mais efetivo será o envolvimento e compromisso no desenvolvimento dessas práticas educativas.

Propostas didáticas agregadas a pessoas da comunidade, as quais não reconhecem a doença, por meio da falta de conhecimento é de suma importância para levar dados científicos em uma linguagem acessível a todos e à diferentes realidades como as do Brasil.

Referências bibliográficas

APPENZELLER, Simone; Menezes, Fábio Husemann; Santos, Gislaine Goulart; Padilha, Roberto Ferreira; Graça, Higor Sabino e Bragança, Joana Fróes. Novos tempos, novos desafios: estratégias para equidade de acesso ao ensino remoto emergencial. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44, 2020.

ARAÚJO, Marcelo Grossi. Hanseníase no Brasil. **Revista da sociedade brasileira de medicina tropical**, v. 36, n. 3, p. 373-382, 2003.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância das Doenças Transmissíveis. **Diretrizes para vigilância, atenção e eliminação da Hanseníase como problema de saúde pública: manual técnico- operacional** – Brasília, Ministério da Saúde, 2016.

COMITÊ DE ÉTICA - Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Resolução do Comitê de Ética nº 123/2023. Brasília: Ministério da Saúde, 2023.

CORDEIRO, Alexandre Magno; OLIVEIRA, Gloria Maria; RENTERÍA, Juan Miguel e GUIMARÃES, Carlos Alberto. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgões**, v. 34, n. 6, pág. 428-431, 2007.

COSCRATO, Gisele; PINA, Juliana Coelho e MELLO, Débora Falleiros. Utilização de atividades lúdicas na educação em saúde: uma revisão integrativa da literatura. **Acta Paul Enfermagem**, UFPE online, v. 6, n. 9, p. 2285-2289, set. 2012.

DE OLIVEIRA, Raquel Mignoni; CORRÊA, Ygor.MORÉS, Andréia. Ensino remoto emergencial em tempos de covid-19: formação docente e tecnologias digitais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 5, p. e020028-e020028, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogias da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MADEIRO, Sara. Aspectos Microbiológicos e moleculares do Mycobacterium leprae. in **Hanseníase: Avanços e Desafios**. Alves ED, Ferreira TL, Nery I, organizadores. Brasília, 2014. p.67-79.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Weekly epidemiological record**. Genebra, v. 92, p. 501-520, 2017.

RODRIGUES, Sandra Barbosa; BOTTI, Nadia Cristina Lourenço; MACHADO, João Sanches Albuquerque. Teatro universitário como estratégia de educação em saúde mental. **Revista Ciências Exatas**, v. 8, n. 3, p.118-126, 2012.

ROTHER, Emiliane Terezinha. Revisão sistemática x revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 20, n. 2, p. V-VI, 2007.

SILVA, Fernanda Marques; BUDO, Maria Lúcia Bustamante; GIRARDON-PERLINI, Nara Mariline Oliveira; GARCIA, Raquel Portes; SEHNEM, Gislaine Desani; SILVA, Daniele Cristina. Contribuições de grupos de educação em saúde para o saber de pessoas com hipertensão. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 67, n. 3, p. 347-353, maio/jun. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia. **Projeto Pedagógico de Curso (PPC)**. Itabuna, 2022.

CIÊNCIA E SENSO COMUM: A VERDADE COMO QUESTÃO CIENTÍFICA

Marcelo Luiz Bezerra da Silva (UEPa) ¹

Eder Pires de Camargo (UNESP) ²

“Aqueles que para viajar embarcam sobre as águas, veem passar a terra, não a embarcação.”

(Régier, Satire XIV).

Introdução

Desde cedo aprendemos a distinguir entre certo e errado, fato e opinião, realidade e fantasia, ciência e senso comum. Essa dicotomia sugere reducionismo e simplificação excessivos quando nos remete ao cientificismo, que está representado na noção da ciência como o relicário da verdade, dessa maneira a verdade *in natura* só é alcançada quando nos livramos de nossas paixões.

Decorre disso, que a verdade seja tomada como sinônimo da perenidade e irredutibilidade daquilo o que é e persiste sem elucubrações, como algo sincero, que não é mentira; na verdade se pode afirmar o que é correto, com a segurança para reconhecer o certo e distinguir-se o real do imaginário, “[...] a verdade é aquilo que permanece inalterável a quaisquer contingências.” (CANDIOTTO, 2007, p. 204).

Para Michel Foucault (1980), a verdade deve ser entendida como um sistema ordenado de procedimentos para a produção, regulação, distribuição, circulação e funcionamento dos enunciados, parte-se, portanto, de uma premissa social decisória, que estabelece a divisão entre os discursos acreditáveis e os inacreditáveis, um modo de partilha que excluiu informantes potencialmente muito bons, com

¹ Professor no Departamento de Educação Especializada, na Universidade Estadual do Pará; e-mail: marcelo.bezerra@uepa.br.

² Professor no Departamento de Física e Química, na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"; e-mail: eder.camargo@unesp.br.

verdades que poderiam ser transmitidas, mas que não foram (FOUCAULT; GORDON, 1980).

Pontua-se que para o pensamento de matriz marxista, as relações de poder estão verticalizadas e identificadas nos *aparelhos ideológicos* do Estado, de outro modo, a perspectiva foucaultiana desloca essas relações para o conceito de *dispositivos*; neles o poder migra do centro (Estado) para a periferia (campo social), essa inversão pressupõe uma rede difusa, penetrante e capilar, na qual o poder e o saber se articulam de forma orgânica e mutuamente constituintes (BIRMAN, 2002; GIANNOTTI, 2006).

Por essa razão, é que ninguém está exclusivamente qualificado ou desqualificado para enunciá-la, é preciso aceitar as regras desse jogo que nos impele a “estar na verdade”, que é purificada pelo desejo de saber. Com esse propósito, há rituais de qualificação que credenciam aqueles que enunciam essa verdade; são eles que se pronunciam com as palavras requisitadas, como se fossem senhas de acesso, para ingressar nos espaços que nos qualificam para dizer uma verdade (CANDIOTTO, 2007; CANDIOTTO, 2010).

Para essa conquista, vestem-se de neutralidade desinteressada e de isenção das paixões, que se compraz pela vontade de verdade, que por sua vez se exerce pela participação em grupos de pesquisa historicamente engastados em diversos contextos, a exemplo das sociedades científicas, associações de pesquisa, conferências, laboratórios e revistas especializadas, nas quais os pesquisadores se constituem e constituem os objetos da pesquisa. Dessa maneira institucionalizada, o verdadeiro exclui e se resguarda dos outros saberes não autorizados pelo crivo da cientificidade – o edifício faz o monge (PASSERON, 1991; CANDIOTTO, 2007; CANDIOTTO, 2010).

Por essa razão é que se torna urgente interpelar a ciência, ou o fazer científico, com uma rotunda interrogação, sem ilusões de acessar verdades finalísticas, visto que dela se extrairá, sempre, as definições parciais e incompletas, ainda que não a percebamos desse modo (FRANCELIN, 2004).

Cuida-se, nesse contexto, de problematizar a suposta isenção da ciência, para compreendê-la nas relações de poder; com isso, pretendemos desmistificar o fazer científico, visto que o produto do cientificismo reside na aceitação de uma verdade isenta, que pode acessar *aquilo-o-que-de-fato-é*. Diante disso, cabe a indagação: o que

é ciência? Ou, quais saberes se pretende desqualificar, quando se diz que isto e não aquilo se constitui como prática científica?

Trilhas teóricas

Estabeleceu-se uma disjunção entre a ciência e o senso comum; no Ocidente, essas cortinas divisórias se evidenciam na percepção caricatural do conhecimento científico, por vezes associado ao imaginário branco, cristão, eurocêntrico e masculino. Dessa maneira, restaria ao senso comum a representação de um saber desprovido de legitimidade epistêmica; por essa lógica, o saber popular se faz representar por grupos não legitimados, social e economicamente.

Assere-se que o substantivo (conhecimento) associado ao adjetivo (científico) pode também ser conceituado como conjunto de descrições racionais e interpretações generalizáveis, de caráter empírico, conjectural e objetivo (RIOS *et al.*, 2007). Essa é uma definição que torna possível validar a partilha, nesse campo de saber, entre as proposições verdadeiras e falsas (LARRAURI, 2014).

Acostumou-se com as desqualificações ao senso comum, ao que se associa à noção de banalidade, equívocos e distorções, essa perspectiva deriva de uma interpretação acadêmica, na qual o senso comum extrai o conhecimento do dia a dia, de forma a-metódica e assistemática (MARTINS, 1998; FRANCELIN, 2004).

Nesse mesmo sentido, é preciso questionar a ciência, como sinônimo de conhecimento exato e genuíno, para em seu lugar asserir a provisoriade dos seus achados, ao mesmo tempo, reconhecer as virtudes do senso comum, como produtor de saberes legítimos, ainda que mistificados, ou mistificadores (FRANCELIN, 2004).

Essas formas prévias de continuidade, todas essas sínteses que não problematizamos e que deixamos valer de pleno direito, é preciso, pois, mantê-las em suspenso. Não se trata, é claro, de recusá-las, pois, mantê-las em suspenso. Não se trata, é claro, de recusá-las definitivamente, mas sacudir a quietude com a qual aceitamos; mostrar que elas não se justificam por si mesmas, que são sempre o efeito de uma construção cujas regras devem ser conhecidas e cujas justificativas devem ser controladas; definir em que condições e em vista de que análises, algumas são legítimas; indicar as que, de qualquer forma, não podem mais ser admitidas. (FOUCAULT, 1987, p. 29).

No entanto, sabe-se que a Era das grandes certezas terminou, e a conceituação do senso comum não pode mais passar pelo crivo binário da verdade-falsidade; não se trata de fazer apologia ao senso comum, em detrimento do conhecimento científico, mas de considerar que a mesma ciência, que trouxe as vacinas, apresenta a necessidade de lidar com o risco da extinção da vida no planeta (RIOS *et al.*, 2007).

Esse apanágio da infalibilidade do saber científico foi conquistado início no século XVII, com Francis Bacon, quando se atrelou a ciência à matematização; posteriormente René Descartes delinea os princípios da racionalidade científica, no livro “Discurso do Método”, no qual disserta sobre o rigoroso *modus operandi* pelo qual o cientista pode chegar ao conhecimento da realidade, assim como ela é, e não como deveria ser (RIOS *et al.*, 2007).

O primeiro era de nunca aceitar coisa alguma como verdadeira sem que a conhecesse evidentemente como tal; ou seja, evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção, e não incluir em meus juízos nada além daquilo que se apresentasse tão clara e distintamente a meu espírito, que eu não tivesse nenhuma ocasião de pô-lo em dúvida. O segundo, dividir cada uma das dificuldades que examinasse em tantas parcelas quantas fosse possível e necessário para melhor resolvê-las. O terceiro, conduzir por ordem meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir pouco a pouco, como por degraus, até o conhecimento dos mais compostos; e supondo certa ordem mesmo entre aqueles que se precedem naturalmente uns aos outros. E, o último, fazer em tudo enumerações tão completas, e revisões tão gerais, que eu tivesse certeza de nada omitir. (DESCARTES, 1996, p. 23).

Desse modo, o progresso só foi possível pelo emprego da razão como guia metódico como esquivada das ilusões, foi pelo método científico fundado na matemática e nos princípios fundamentais da verdade universal, que se instaurou o antídoto infalível contra o engodo, que distrai o cientista, ao se interpor entre si e o real, foi pelo manuseio adequado da racionalidade metódica, que o cientista pôde desvendar a realidade que estava encoberta pelo véu da ignorância (RIOS *et al.*, 2007).

Desde então, instaura-se um acontecimento, pelo qual se definiu, na censura entre loucura e pensamento, quais seriam os discursos credíveis, que autorizariam os que falam e ordenam, daqueles que silenciam e obedecem. O desconhecimento, ou insubordinação, dessa fronteira gizada pela racionalidade cartesiana, permitiu também nomear como fronteirios, os desautorizados, que insistem em se fazer ouvir, mesmo que desprovidos dessas credenciais (CANDIOTTO, 2007).

Cultiva-se a crença de que exista uma presumível realidade preexistente e independente de nós mesmos. Dessa forma, a ciência funcionaria como “chave-mestra”, que só provê o acesso privilegiado a uma realidade consistente, ao se fazer uso de técnicas e procedimentos que presumem neutralidade, mas para alcançar a verdade, que subsiste por si mesma, é preciso se desvencilhar de si mesmo.

Os impactos dessa matriz do pensamento filosófico ocidental se fazem sentir hoje nos sistemas de saúde implementados nos países desse eixo; eles se compuseram pelo modelo hospitalocêntrico, curativista e verticalizado, a partir do qual se desvincula a noção de pessoa, como condição de ser humano total, para esquartejá-lo epistemologicamente em síndromes, doenças ou deficiências, quase sempre compartimentadas em graus de intensidade: leve, moderado e severo (RIOS *et al.*, 2007).

Assere-se que a unanimidade na ciência resulta de decisões políticas que muitas vezes se consumam pelo silenciamento dos dissidentes, isso permite manter inquestionáveis as autoridades científicas, a exemplo da Carta manifesto contra a astrologia, que fora assinada por 186 cientistas e publicada na Revista *Humanist*, em 1975; de igual maneira, a Igreja Católica Romana publicou, em 1484, o *Malleus Maleficarum*, um minucioso manual de combate à bruxaria (FEYERABEND, 2011).

No mesmo sentido é que as universidades assumem hoje o papel da Igreja, quando se auto investem na função de guiar as massas incultas dizendo-lhe o que é certo, exemplo disto, foi a carta divulgada por um jornal de grande circulação nacional assinada pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), que autoproclamando-se como guardião da verdade acusara o

obscurantismo que estampava as seções de horóscopo dos jornais (CHASSOT, 2014).

Sustenta-se que a questão não está na defesa da astrologia – mesmo porque sabemos que as suas premissas são sabidamente pouco confiáveis – visto que a personalidade não pode ser definida por um signo no horóscopo, assim como, o futuro *não está escrito nas estrelas*, e, tampouco é determinado por elas –, mas dela nos servirmos apenas como sala de espelhos, com intuito de expor também, a face mistificadora da própria ciência.

A lição a ser aprendida é que ideologias, práticas, teorias e tradições não científicas, podem se tornar rivais poderosas e também revelar deficiências importantes da ciência se lhes for dada uma justa oportunidade para competir. É tarefa das instituições de uma sociedade livre lhes dar essa oportunidade justa. (FEYERABEND, 2011, p. 128, grifo do autor).

Ressalta-se a necessidade de situar a ciência no mundo dos vivos, para se debruçar na produção histórica da verdade e na suposta objetividade do sujeito constituinte, em relação ao objeto empírico dado, que pode ser isto, ou aquilo, a depender das trajetórias epistemológicas que o determina, portanto não se trata da representação de um objeto preexistente, muito menos dizer que um objeto não existe; em épocas diferentes, os objetos não são os mesmos, tampouco eternos (CANDIOTTO, 2006).

Em uma palavra, quer-se, na verdade, renunciar às “coisas”, “despresentificá-las”; conjurar sua rica, relevante e imediata plenitude, que costumamos considerar como a lei primitiva de um discurso que só se afastaria por erro, esquecimento, ilusão, ignorância ou inércia das crenças e das tradições ou, ainda, desejo, inconsciente talvez, de não ver e de não dizer; substituir o tesouro enigmático das “coisas” anteriores ao discurso pela formação regular dos objetos que só nele se delineiam; definir esses objetos sem referência ao fundo das coisas, mas relacionando-os ao conjunto de regras que permitem formá-los como objetos de um discurso e que constituem, assim, suas condições de aparecimento histórico; fazer uma história dos objetos discursivos que não os enterre na profundidade comum de um solo originário, mas que desenvolva o nexa das regularidades que regem a sua dispersão. (FOUCAULT, 1987, p. 54-55).

Salienta-se que o genealogista-arqueólogo se desvencilha da busca da verdade na sua origem, para se deter nas políticas que a formularam e legitimaram, ele se demora nos atos que justificam e reproduzem o dizer verdadeiro. Parte-se de um pré-requisito epistemológico, que radica na premissa de que o verdadeiro, não habita um *já-aí*, para problematizar tudo aquilo o *que é*, porque nos habituamos a enxergá-lo como ente sólido, para surpreender, ainda no nascedouro, a produção e legitimação marcadas por fluxos e refluxos daquilo o que se considera como verdadeiro (BIRMAN, 2002; CANDIOTTO, 2007; CANDIOTTO, 2010).

Trilhas epistemológicas

Cumprir esta seção ressaltando a etimologia da palavra *método* “[...] que deriva das palavras gregas *meta* – ‘para além de’ – e *odos* – ‘caminho’, ‘percurso’; nesse sentido o método é um caminho que nos leva a algum lugar.” (VEIGA-NETO, 2009, p. 84). Sabe-se, no entanto, que pesquisas sustentadas no método foucaultiano não possuem um traçado *apriori*, muito porque elas “Fogem, pois dos modelos predeterminados de ação intelectual e sua pretensa neutralidade, e distanciamento, em relação ao campo de trabalho.” (MAGALHÃES CUNHA, 2014, p. 187, grifo do autor).

Estabelece-se como procedimento, desta investigação científica, uma proposta oponível à metodologia propriamente dita, *i. e*, não como se fosse um percurso rígido e sistemático, que segue um roteiro estável e pré-estabelecido, como se fora uma camisa de força, para entendermos o método menos como um ponto de partida e mais como um ponto de chegada, no sentido de que se inicia as jornadas investigativas controvvertendo o sólido e o estabelecido.

A genealogia desnaturaliza os fenômenos, para investigá-los como evento e não como fundamento, o *natural* se evidencia como constituição histórica e não como uma presença primária que resulta da descoberta de uma verdade original, que estava escondida; de modo contrário, quando os fenômenos são observados no seu grau zero, pode-se perceber que resultam das contingências culturais, que possibilitaram as escolhas, dentre tantas outras que foram preteridas (CANDIOTTO, 2007).

Parte-se de uma urgência de problematizar, a partir da genealogia, uma trajetória que atribuiu o selo de verdade, ao que se nomeia como verdadeiro; isso implica em deixar de lado a busca de uma suposta origem, ou essência, para compreender que a verdade tem uma história, que está ligada aos objetos, para os quais se atribuem as propriedades da verdade.

O genealogista-arqueólogo abandona ferramentas conceituais acabadas enquanto prescinde de objetos predeterminados, assim como um artesão, ele sabe que a sua verdade depende das ferramentas com as quais as fabrica (CANDIOTTO, 2007; CANDIOTTO, 2010).

Nesse sentido, o conceito de teorização seria mais adequado, pois resulta de uma reflexão sistemática, aberta e inconclusiva sobre determinadas práticas, experiências, eventos que se considera realidade. Mas essa flexibilidade não deve ser confundida com um “tanto faz”, que nega a falta de rigor, porque a rigorosidade não implica naquela rigidez que celebra a forma, em detrimento do conteúdo (VEIGA-NETO, 2009).

Por essa razão é que Michel Foucault evitara suscitar essa palavra controversa – método – como sinônimo de sistema imutável, ele prefere substituí-la pela provisoriedade assumida, como um projeto explícito de análise e reflexão, que não termina quando se emoldura o problema de pesquisa, dir-se-ia que que as premissas foucaultianas apontam mais para uma teorização aberta e inacabada, suficientemente expansível, para abrigar diferentes métodos que consolidam a liberdade do pensar, para uma liberdade do escrever.

Por essa razão é que partimos do conceito de *jogos de verdade* como um dos itens da caixa de ferramentas teórico-metodológicas que foram disponibilizadas por Michel Foucault; quando nos referimos ao *método*, foi com a intenção didática, em razão de que, para os autores pós-estruturalistas, o caminho da pesquisa não é percebido nos mesmos moldes positivistas ou cartesianos.

Trilhas investigativas

A verdade não tomba do Cosmos para a Terra, cuida-se de suspender o seu registro de neutralidade, para situá-la como resultante do enfrentamento e jogos de força exercidos na tecitura

das nossas relações histórico-sociais; as relações de poder não são aqui consideradas como uso oportunista voltado para o assujeitamento, mas de modo contrário, elas operam pelo convencimento e sedução dos jogadores, que para sentar-se à mesa (e não ser excluído), eles precisam estar dispostos, e, querer se submeter às regras do jogo a ser jogado (BIRMAN, 2002).

O conceito de jogos de verdade comparece nas obras de Foucault nos cursos de 1978 e 1979, nele se configura a determinação recíproca entre sujeito e objeto, que tem a verdade como arena e nela o verdadeiro e falso pode se opor e se entranhar. Trata-se de uma história das “veridicções” que se articulam sobre um campo de coisas, não só os discursos capazes de serem ditos como verdadeiros ou falsos, mas também o registro de não-verdade que lhe faz resistência e a ela se opõe (BIRMAN, 2002; GIANNOTTI, 2006).

Foram os jogos de verdade que construíram as paredes e tetos dos hospitais, dos tribunais, dos consultórios e das escolas, mas que neles não se encerram, visto que nos atravessam pelos enunciados invisíveis, as paredes que um dia serão rachadas por dúvidas dessa relação entre o ver e o dizer, na qual o dizer opera por visibilidade e dizibilidade, enquanto o poder é a força exercida como estratégia molecular (LARRAURI, 2014; LEMOS; CARDOSO JÚNIOR, 2009).

As relações de poder são capilares e infinitesimais, por isso elas contrastam com a teoria da soma zero, na qual se alguém possui poder, outros não possuem, nesses jogos de verdade, elas se instituem a partir das relações de poder. Por esse motivo, é que o arqueólogo toma distância relacional do homem, para com a verdade, imiscuindo-se no jogo que estabeleceu as regras, que qualificam o dizer verdadeiro (CANDIOTTO, 2008; CANDIOTTO, 2010).

Tensionamentos e “tencionamentos”

Na perspectiva positivista, o mundo vivo está separado de nós, enquanto a realidade está determinada por uma concepção de mundo que independe do sujeito que a conhece, neste sentido o olho humano funcionaria tal como uma câmera: a luz entrando pela pupila, é refratada pelo cristalino e forma a imagem na retina, isso estimula bastonetes e cones, os impulsos elétricos são transferidos ao longo do nervo ótico até o encéfalo, e, *voilà*, é isso que a pessoa “vê”.

De modo contrário, o que de fato vemos é o resultado de consensos fabricados e naturalizados, com suas propriedades substantivadas, ainda que não existam fisicamente, a exemplo da intensidade de luz que os nossos olhos absorvem, a elas nos referimos como as cores, são elas que vestem os objetos, em nossas experiências cotidianas. Dessa maneira, é que “As lentes do olhar filtram, de acordo com os paradigmas culturais, as luzes, cores, matizes, tons... e nós, quase sempre, instigados pela curiosidade, buscamos sentidos e significados: uma interpretação, que se harmoniza, ou não, com outra interpretação...” (KOMATSU, 2003).

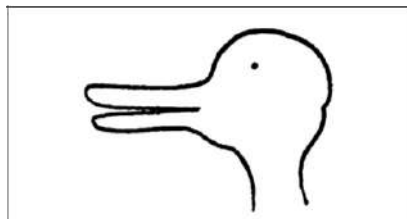
Disso ressaí que a nossa comunicação cotidiana é marcada pela crença na objetividade da visão: (olha isto; veja isto); – uma herança do iluminismo –, esse é um tipo de linguagem visual mental responsável por muitas dificuldades de aprendizagem dos alunos cegos, que reside em uma estrutura semântico-sensorial da linguagem, porque nessas modalidades discursivas, os registros visuais estão desatrelados das narrativas contextuais, por isso elas são inócuas para a pessoa cega e na mesma medida, os transforma em “estrangeiros” na sua própria sala de aula (CAMARGO; NARDI; VERASZTO, 2008).

Disso advém uma pergunta: De qual maneira se deve visitar um museu, como um oftalmologista? Essa pergunta se expande para além das paredes dos museus, a título de exemplificação, porque da mesma maneira que um neófito não entronizado no mundo das artes, o *marchand* e um artista não veem a mesma coisa, na mesma medida é que, também se compartilha pontos de vista que se subjetiva de forma diferenciada, ainda que isso não seja evidente no dia a dia.

Entende-se que o sentido se define fora da imagem, pela ruptura do pacto icônico, entre a mensagem do pintor e a impressão do espectador, portanto, o que se entende por obra de arte é o fiasco da comunicação e o triunfo da imaginação (PASSERON, 1991).

O pato-coelho é uma demonstração de que duas pessoas com as mesmas impressões fixadas na retina podem ver coisas diferentes, porém ainda que se alterne a perspectiva para virmos, ora um pato, ora um coelho, é impossível, mesmo com muito esforço, enxergarmos um pato-coelho (KUHN, 1998; KUHN 2011; FRENCH, 2009).

Figura 1 – Pato-coelho



Fonte: French (2009)

Dessa maneira duas pessoas quando veem um mesmo objeto, nas mesmas circunstâncias, não veem a mesma coisa, de igual maneira, em que dois cientistas, que viveram em épocas diferentes, como Priestley e Lavoisier, ao estudarem o oxigênio, o interpretaram de maneira diversa, da mesma forma em que “[...] A frase ‘os sonhos realizam os desejos’ pôde ser repetida através dos séculos; não é o mesmo enunciado em Platão e em Freud.” (FOUCAULT, 1987. p. 119).

Nessa tutela oftalmológica, na qual se presume a virgindade do olhar empírico purificado por colírios e antissépticos; que encontra no poder nativo do olho, o acesso privilegiado para a realidade, sem mediações, com a acuidade imaculada pelo belo e pelo bem como atributos e-sociais, quase como se fossem entidades espirituais.

Sustenta-se a necessidade de se desprender de toda essa vidraçaria ocular, porque nenhum objeto fala por si e a gramática é responsável pelo artefato no julgamento atributivo de qualidade de beleza do olhante, por isso é que, no combate do olho com a imagem, todos os golpes são permitidos (PASSERON, 1991).

Considerações finais

Evidenciou-se neste re-olhar para a ciência, a sua indeterminação conceitual, as lentes cartesianas estabelecem como definição, o pré-requisito do sujeito puro, que se alça ao conhecimento da verdade; mas sabe-se como essa engrenagem histórica fora destinada a excluir. Distanciados dessas premissas, fiz-se uso de outras lentes, pós-estruturalistas, com isso se pôde perceber que a ciência é deste mundo e está desprovida de universalidade e consenso.

Considera-se que a medida em que nos despirmos desse sujeito etéreo, para apontar a sua constituição provisória e historicamente datada, essa cisão original e essencialista entre o bem e o mal, verdade e mentira, belo e feio se desvanece, ao ponto desvelar, na sua origem, as invenções mesquinhas e obscuras que resultam desse enfrentamento entre forças heterogêneas.

Revela-se nesse entreolhar, que as coisas não se apresentam como elas são, por isso é preciso trilhar o caminho ao inverso de purificação do olhar empírico, para nos voltarmos para a multiplicidade da sensorialidade heterogênea e indefinida, dessa maneira o julgamento de gosto não mais existirá, a não ser como simulacro de rituais de purificações etnocêntricas.

Considera-se olhar para além das certezas científicas, para nesse trajeto de volta perceber que não há verdade sem poder ou regimes constringentes de verdade, em síntese, a verdade neutra, autorreferente, a-histórica e absolutamente livre não passaria de uma ficção, quando deslocamos as nossas lentes, da verdade, para os encarregados de dizê-la, se compreende que não há começos solenes.

Verificou-se que para a pergunta: o que é ciência? Cada momento histórico e escola de pensamento apresentam a sua definição, com direito a fortes doses de dogmatismo, que atribuem, umas em relação às outras, a peja de não científicas.

Referências

BIRMAN, Joel. Jogando com a verdade. Uma leitura de Foucault. **PHYSIS: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 301-324, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielosp.org/article/physis/2002.v12n2/301-324/>. Acesso em: 11 maio 2022.

CAMARGO, Eder Pires de; NARDI, Roberto; VERASZTO, Estéfano Vizconde. A comunicação como barreira à inclusão de alunos com deficiência visual em aulas de óptica. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, [s. l.], v. 30, p. 3401.1-3401.13, set. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1806-11172008000300016>.

CANDIOTTO, Cesar. **Foucault e a crítica da verdade**. Curitiba: Autêntica Editora, 2010.

CANDIOTTO, Cesar. Foucault: uma história crítica da verdade. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 29, p. 65-78, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-31732006000200006>.

- CANDIOTTO, Cesar. Verdade e diferença no pensamento de Michel Foucault. **KRITERION: Revista de Filosofia**, Belo Horizonte, v. 48, p. 203-217, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-512X2007000100012>.
- CHASSOT, Áttico. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 6. ed. Ijuí: Editora da Unijui, 2014.
- DESCARTES, Réne. **Discurso do Método**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- FEYERABEND, Paul. Karl. **Contra o método**. Tradução de Cezar A. Mortari. 2. ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2011.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.
- FOUCAULT, Michel; GORDON, Colin. **Power/Knowledge: selected interviews and other writings 1972-1977**. 1980. Disponível em: <https://bit.ly/3P1WFxC>. Acesso em: 9 jul. 2022.
- FRANCELIN, Marivalde Moacir. Ciência, senso comum e revoluções científicas: ressonâncias e paradoxos. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 33, p. 26-34, dez. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-19652004000300004>.
- FRENCH, Steven. **Ciência: conceitos-chave em filosofia**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GIANNOTTI, José Arthur. Dois jogos de pensar. **Novos estudos CEBRAP**, [s. l.], p. 49-58, jul. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002006000200004>.
- KOMATSU, Ricardo Shoiti. Sensibilizando nossos olhares. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, [s. l.], v. 7, p. 171-172, ago. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832003000200021>.
- KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- KUHN, Thomas Samuel. **A tensão essencial: estudos selecionados sobre tradição e mudança científica**. São Paulo: Editora da Unesp, 2011.
- LARRAURI, Maite. Verdade e mentira dos jogos de verdade. **Mnemosine**, [s. l.], v. 10, n. 2, p. 281-299, 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/41635>. Acesso em: 12 jun. 2022.
- LEMONS, Flavia Cristina Silveira; CARDOSO JÚNIOR, Hélio Rebello. A genealogia em Foucault: uma trajetória. **Psicologia & Sociedade**, [s. l.], v. 21, n. 3, p. 353-357, dez. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000300008>.
- MAGALHÃES CUNHA, Ana Clara. A Arqueogenealogia como ferramenta de pesquisa no campo da atenção psicossocial. **Revista de Ciências Humanas**, [s. l.], v. 48, n. 2, p. 186-203, jul./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.5007/2178-4582.2014v48n2p186>.

MARTINS, José de Souza. O senso comum e a vida cotidiana. **Tempo Social: Revista Sociol. USP**, São Paulo, v. 10, p. 1-08, maio 1998. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-20701998000100001>.

PASSERON, Jean-Claude. Prazeres e saberes do olho: confissões de um sociólogo que gosta de pintura. **Tempo Social: Revista Sociol. USP**, São Paulo, v. 3, p. 41-75, dez. 1991. DOI: <https://doi.org/10.1590/ts.v3i1/2.84816>.

RIOS, Ediara Rabello Girão et al. Senso comum, Ciência e Filosofia: elo dos saberes necessários à promoção da saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s. l.], v. 12, p. 501-509, abr. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232007000200026>.

VEIGA-NETO, Alfredo. Teoria e método em Michel Foucault (im)possibilidades. **Cadernos de Educação: FaE/PPGE/UFPel.**, Pelotas, n. 34, p. 83-94, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1635>. Acesso em: 27 jun. 2020.

A INSTAPOESIA PELOS OLHOS DE SEU CRIADOR: DEPOIMENTO DO POETA DAS REDES

Margarete Maria Soares Bin (UNIOESTE)¹

Introdução

A fim de discutir a importância da Instapoesia para a formação do leitor e produtor de texto do Ensino Médio, elaborou-se um questionário aos autores da rede social Instagram. O critério de envio das questões baseou-se na escolha, principalmente, de autores com maior número de seguidores, enviando-lhes formulário do google, preservando-se o anonimato.

Alguns deles não responderam a solicitação, em vista disso acreditamos que uma das razões se deve ao fato de que recebem muitas mensagens de seguidores e isso dificulta a leitura de tudo que lhes é encaminhado, pois há autores com mais de um milhão de seguidores. Outros, mostraram-se desconfiados com o pedido (compreensível, diante do turbilhão de coisas que circulam na rede), para uma boa parte que respondeu, tivemos que ser persistentes na solicitação, a fim de obter um número condizente a essa pesquisa. Certos autores convidados a responderem o questionário já estão na fase do estrelismo, pois não quiseram responder as perguntas, alegando suas ocupações, sendo que muitos desses com bem menos seguidores do que alguns que aqui responderam ao questionário. Por fim, alguns responderam prontamente a solicitação.

O fato é que desde o início desta pesquisa nosso Instagram particular envolveu-se de poemas, seguimos autores, contatamos com os poetas, pesquisamos poetas do Instagram de diversas maneiras e inspiramos poemas publicados. O que podemos antecipar é que os instapoetas aqui representados, mostram-se engajados com a proposta de formação de leitores, apresentando poemas curtos, condizentes com o espaço da rede social e principalmente preocupando-se com a qualidade das obras. Esses poetas também são leitores, conhecedores do gênero poema e de seus autores e, ainda, falam com sentimento em suas publicações. Diríamos que são

¹ Pós-Doutorado pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE); E-mail: margaretesbin@yahoo.com.br

profissionais da palavra, desmistificando a ideia de que por ser material divulgado nas redes sociais os poemas não têm valor, ao contrário, estão despertando o sentimento de cada usuário que entra em contato com essa leitura, seus poemas estão circulando cada vez mais e atingindo um maior número de pessoas.

Esse material que está na rede social pode ser uma proposta interessante para formar leitores e produtores textuais no Ensino Médio, pois esse perfil está nas redes sociais, logo basta encaminhar atividades pedagógicas que favoreçam ao estudante querer ler, escrever e postar as suas produções. O estudante precisa perceber que a escola não está distante de suas vivências sociais.

Uma síntese das respostas ao questionário

Primeiramente é preciso lembrar que elaboramos 28 questões (abertas e fechadas). Na primeira questão solicitamos o nome do poeta e na segunda pedimos autorização das respostas para a pesquisa. A intenção, primeiramente, era buscar poetas com maior número de seguidores, mas com as leituras desenvolvidas percebemos que alguns poetas não registravam tantos seguidores, porém estavam entre os preferidos. Assim, constatamos, também, alguns poetas com menos seguidores, mas de igual valor.

Apontamos também que muitos instapoetas mostraram-se receptivos com a solicitação, sentindo-se orgulhosos por terem sido escolhidos. Para que ficassem mais à vontade nas respostas, preservamos o anonimato. Dos poetas contatados, 18 deles responderam ao questionário, 6 poetas não quiseram responder, 6 autores ficaram de responder, mas não responderam. Autores que não deram respostas às solicitações enviadas: 33 poetas.

Os contatos foram feitos pelo próprio Instagram, também para aqueles que tinham e-mail disponível foram enviadas solicitações por essa via, os que localizamos o Facebook emitimos a solicitação nessa rede social, remetemos pelos sites daqueles que disponibilizavam na página do Instagram e somente quando havia espaço para deixar mensagem registrada. Em média foram efetuados mais de cinco contatos com datas diferentes para cada poeta. Quanto ao número de seguidores dos poetas que responderam, temos 3 poetas com mais de um milhão de seguidores, entre 400 mil e 1 milhão de seguidores consta quatro autores, entre 50 e 200 mil seguidores

registramos 5 autores, entre 1200 e 1400 seguidores confirmamos 5 poetas.

Para descobrir os poetas que registram seus poemas no Instagram procuramos artigos sobre o tema, livros publicados de instapoetas, notícias, entrevistas, reportagens, vídeos, cursos, visualizamos dentro da página do Instagram do autor e ainda, alguns autores indicaram seus colegas.

Registramos abaixo a questão enviada e as respostas obtidas. Para o registro da questão numeramos na frente da pergunta e negritamos a questão. Quando necessário, colocamos letras maiúsculas na frente das respostas aos poetas, a fim de distingui-los. As respostas aparecem tal qual foram registradas pelos poetas.

3-Qual é a sua idade? Quatorze poetas responderam a essa pergunta, dos poetas que responderam a essa questão, observamos que o autor mais velho tem 46 anos e o autor mais jovem tem 27 anos. Sete autores estão na faixa de 30 a 39 anos. Quatro autores se encontram na idade de 41 a 43 anos e um autor tem 29 anos.

4-De que cidade/estado você é? Dezessete poetas responderam essa questão. Observamos que cinco poetas são de São Paulo, três poetas são do Rio de Janeiro, dois poetas são da Bahia, um poeta é de Goiás, outro poeta é de Pernambuco, um poeta é de Rondônia, consta um poeta do Paraná, já outro poeta é de Minas Gerais, um poeta disse viver dividido entre Brasília e Goiânia e um poeta afirma ter dupla nacionalidade, ser suíço-brasileiro.

5-Qual sua profissão? Nesse item registramos que alguns autores relataram mais de uma profissão, assim computamos todas que apareceram. As profissões que apareceram nas respostas: escritor: cinco respostas, publicitário: duas respostas, professor: quatro respostas, artista: duas respostas. Obtivemos uma resposta a cada uma dessas profissões: criador de conteúdo, pesquisador, calígrafo, jornalista, produtor cultural, administrador, ilustrador, artista gráfico, técnico administrativo em educação.

6-Qual seu nível de escolaridade? O gráfico do google Forms aponta que 11,1% dos participantes têm curso superior incompleto, 44,4% têm superior completo, 27,8% dos poetas têm especialização, 11,1% dos autores têm mestrado e 11,1% dos poetas têm doutorado.

7-Que gêneros textuais você costuma ler? Com que frequência você costuma ler isso? Alguns autores apontaram mais de um gênero

textual. Destacamos que os gêneros que mais aparecem são o poema e o romance. Após o conto, seguido da crônica. Também aparecem em menor proporção biografia, ensaio, textos acadêmicos, obras relacionadas à psicologia, filosofia, sociologia, antropologia, artigos científicos e espiritualidade.

8-Você costuma ler poemas de outros autores? De quem? A maioria cita que a lista de autores é grande. Alguns autores que aparecem com mais frequência nas respostas: Drummond, Fernando Pessoa, Manuel Bandeira, Manoel de Barros, Vinicius de Moraes, Ana Martins Marques, Leminski, Adélia Prado e Cecília Meireles. Dos instapoetas mais citados estão: Saulo Pessato, Lua Ferreira, Lucão, Ryane Leão e Zack Magiezi. Alguns citaram poetas contemporâneos. Um dos poetas diz “Como professor, costumo ler os clássicos da literatura brasileira e portuguesa, especialmente os da grade do ensino médio”.

9-Você tem facilidade com o uso da tecnologia digital (celular, tablet, smartphone) e de redes sociais? A maioria sente facilidade com o uso da tecnologia. Dois poetas registraram mais ou menos, um disse que não tem facilidade e outro disse que odeia, mas que é obrigado a usar. Para complementar as falas, um deles disse “eu dou meus pulos pra correr atrás, mas já sinto o tempo constante e velocíssimo de mudanças das coisas”. Outro poeta disse:

Não sou nenhum expert. Uso como um artista da minha geração que tem essas vantagens dos meios digitais para dialogar com seu público-leitor. A internet não é minha ferramenta de trabalho: é a vitrine para a minha arte e o ponto de contato com as pessoas que admiram minhas poesias/palavras. Toda minha geração é analógica.

10-Em que redes sociais e aplicativos publica seus poemas? Os espaços mais citados na ordem que se apresentam são: Instagram, Facebook, Twitter, Tumblr, TikTok. Também foram citados YouTube, SoundCloud, Spotify, Medium, revistas eletrônicas e site próprio. Dois deles, embora elencaram as redes sociais que publicam, disseram que divulgam em qualquer uma delas. Alguns autores publicam somente no Instagram. Outro autor acrescentou que os textos já estão publicados em livros lançados de 2012 para cá, sempre faz adaptações para cada mídia e apesar de serem os mesmos textos dos livros, por exemplo no TikTok posta em formato de vídeo.

11-Por que começou a postar instapoemas? Para essa resposta faz-se necessário registrarmos as falas mais significativas que apareceram: Poeta A: “exposição à apreciação e crítica”, Poeta B: “para alcançar um público maior e vender meus livros”, Poeta C: “sigo tentando seduzir as pessoas à poesia e momentaneamente a mídia instagram me pareceu necessária para esse objetivo e a ideia é se apropriar e ocupar com a poesia”. Poeta D: “Querida compartilhar minha escrita com mais pessoas. Iniciei meu projeto no instagram com fotografias e poesias. Era um projeto que chamava de Fotoliteratura”, Poeta E: “Necessidade que não se explica rs”, Poeta F: “expressão pessoal”, Poeta G: “Divulgação”, Poeta H: “Um trabalho Acadêmico”, Poeta I: “Não posto instapoemas, apenas fotos/trechos dos livros já publicados, não são poemas feitos para o instagram, mas o uso do instagram para divulgá-los”, Poeta J: “Comecei a usar o instagram para postar poemas porque me agradou o formato. Inicialmente, foi para experimentar. Depois, fui tomando gosto pelo instantâneo, marca dessa rede social”, Poeta L: “Sem motivo específico. Não foi planejado nem pensado em resultados”, Poeta M: “porque é o q faço”. O Poeta N diz:

Eu já escrevia, mas nunca mostrava. Contudo, vi uma possibilidade de estimular outros com minha escrita, por exemplo, meus alunos e alunas. Depois, a página foi ganhando outro propósito, por exemplo, quando não escrevo por um tempo considerável (quinze dias ou um mês) algumas pessoas me procuram no privado para falar da importância dos textos na sua rotina, então vejo que os textos já têm leitores que inclusive se sentem tão partícipes deles, que se sentem no direito de opinar, cobrar, enfim...rsrs Acho isso lindo, é a linguagem no seu papel sociointerativo.

Ainda, sobre essa questão, o Poeta O comenta: “Para satisfazer o pedido dos seguidores do Facebook, devido o sucesso na primeira rede social, recebi muitos pedidos para a criação do Instagram”, já o poeta P diz: “Para divulgar meus poemas-objeto e espalhar poesia por aí”. Nas palavras do poeta Q:

Não são instapoemas. Não gosto do termo, porque ele não faz sentido para mim. São poemas postados também nas redes. Não distingo a poesia pela plataforma onde ela está, mas pela forma da escrita. Comecei a publicar sem muito porquê, como quem posta uma foto, posto poema. Porque amo a palavra, amo escrever.

O Poeta R também faz referência ao Instapoema:

Não sei se me enquadro neste rótulo de "instapoemas". Eu entendo que é um termo usado pela crítica para categorizar. E a crítica tem essa necessidade de achar uma terminologia coletiva. Mas eu faço poemas. Eu criei poesia para me expressar, quebrar silêncios, dialogar com o mundo. Não pensando na plataforma que ela seria publicada. Se Paulo Leminski fosse vivo, ele seria instapoeta?

O próximo poeta indicou o link com a postagem de um vídeo que responde a essa pergunta. Nesse vídeo o autor fala que há tantas coisas bonitas escondidas nos pequenos dias que é injusto deixarmos só para os grandes momentos levarem os créditos. A importância de dizer o que muitas pessoas não conseguem dizer. Por semana, são mais de 15 milhões de pessoas que visualizam seus poemas. Segundo ele, é uma máquina de gente sendo impactada por boas energias. Ele disse que as pessoas questionam por que ele não aparece e ele responde: “Você quer exposição maior do que o cara que coloca o coração na internet? “.

12-Escreve no computador, smartphone ou a mão antes de postar? As respostas que mais apareceram foram computador, celular e a mão. Uma resposta fez referência à máquina de escrever e alguns se referiram a todas as formas. O poeta A, comenta:

tenho diversos processos, sou um poeta performático e da fala, mas na quarentena perdi meu corpo e tive que lidar com a minha nova forma de presença, que é através da interface do celular. por isso comecei produzir diretamente no celular como forma de performar e estar presente com o corpo que me cabe hoje.

Já para o poeta B: “todos. depende do tipo de texto (longo, curto, complexo, simples)”, para o Poeta C: “escrevo onde me é conveniente no ‘nascimento’ do texto. Já escrevi em lugares improváveis”, Poeta D: “Escrevo onde puder, como puder. Com o que tiver à mão no instante que o poema me invade”.

13-Em que momento você percebe que consegue criar? Entre as respostas obtidas, registramos: todos os dias, a qualquer momento, de dia, de madrugada, à noite no silêncio. Para o Poeta A: “já tive de desligar o chuveiro para escrever versos que surgiram

instantaneamente. Não há um momento específico, quando eu tenho uma ideia, eu escrevo”. Nessa mesma linha o Poeta B aponta:

não há uma escolha conscientemente planejada. O texto vem, quando ele deseja. A partir de uma conversa, de uma cena cotidiana observada, de uma leitura que não necessariamente é literária, durante o sono e acordo para escrever e poder dormir. Enfim.

Para o Poeta C: “Eu sou um criativo desde criança, eu sempre escrevi: Textos, poesias, músicas, roteiros etc.”, Poeta D: “não creio em momentum, mas naquilo que precisa ser feito. sempre é momento para criar, basta ter foco e persistência. mas, claro, isso não garante que o texto seja bom, apenas que seja feito. Rs.”, Poeta E: “Quando me sinto inquieto ou angustiado com alguma situação que me ocorreu ou que presenciei.”, Poeta F: “Após uma boa interação com outras obras artísticas (música, poesia, etc.)”, para o Poeta G:

Escrever é um trabalho. Escrevo o tempo todo. Mas nem tudo que escrevo é uma obra final. Nem tudo é bom. Ou quase nada. O bom é o resultado de um processo de apuração do texto, que demanda atenção e tempo. Mas tento criar em momentos diferentes, experimentais como à noite ou logo cedo, para alargar a capacidade criativa.

O Poeta H afirma: “Normalmente pela manhã, quando estou em paz comigo mesmo e com o ambiente.”, Poeta I:

Acho que eu consigo criar quando me dedico, me concentro, encontro horas para focar. É preciso haver um preparo. Depois é esforço. Sem dedicação, as coisas não saem. Com um pouco de esforço, qualquer horário pode ser inspirador. Eu tenho muitas ideias, anoto muitas coisas o tempo todo. Mas, na hora de criar "para valer", é sentar-focar e escrever ou desenhar. Não tem fórmula. É trabalho árduo. Criar dói.

14-Desde quando escreve poemas? Respostas que obtivemos: 1998, 2001, 2003, 2011, 2015 (resposta de dois poetas), desde os 9 anos, desde os 10 anos, desde os 13 anos, desde os 15 anos, desde os 16 anos, desde os 17 anos, desde adolescente (resposta de três poetas), há quase 20 anos. Destacamos, ainda, três respostas: Poeta A:

Desde muito tempo. Eu os escrevia na adolescência, mas acredito que existia uma trava colocada pela ideia de uma forma, um tem que rimar, uma preocupação com a forma. Algo próprio do que a escolarização do gênero tinha imposto na época. De dois anos 10 anos pra cá, escrevo o que sinto vontade. Não considero tudo que publico poema, a proposta da página é escrever sobre o humano, mas ela nem sempre fará isso por meio de um poema.

Para o Poeta B: “Desde que descobri poder dar forma ao sentir - por volta dos 7, 8 anos de idade.”. De acordo com o Poeta C:

Desde que aprendi a desenhar. Meu primeiro poema é o desenho de uma girafa. Eu estava no escritório do meu pai na África, eu tinha 5 anos. Até hoje associo muito a Girafa ao Poeta. O poeta tem que ter a cabeça nas nuvens (no mundo das ideias), mas precisa ter as patas/pernas no chão (numa base real, por mínima que seja: a realidade sempre é um ponto de partida para a criação). Ser poeta, para mim, é ser girafa.

15-Quais os temas de seus poemas? O amor lidera os temas dos poemas. Na sequência temas ligados à vida. Foram citados que são variados e inúmeros os temas. Citou-se também relacionamentos, o fazer poético, cotidiano, desejo, saudade, religiosos, autoconhecimento, linguagem, política, incompreensão do mundo, superação, relações interpessoais e empoderamento feminino. O Poeta A diz: “Minha escrita é essencialmente autobiográfica. A vida é o meu tema: o entorno, o que cerca e não, quem está, quem partiu, quem virá. O que vivo é o meu lápis.”, Já para o poeta B: “A minha temática preferida já foi o amor, já foi o cotidiano, já foi a família. Hoje, são as causas em que acredito e pelas quais luto. Mas também escrevo poemas metalinguísticos, dos quais gosto muito.”.

16-Quando começou a publicar seus poemas nas redes sociais? Respostas fornecidas: 2008, 2009, um respondeu entre 2010 e 2011, 2011 (três poetas), 2012, 2013, 2014, 2015 (dois poetas), 2016 (três poetas), 2018, outro respondeu há 3 anos, para um dos autores talvez desde a criação do Facebook e por fim, outro poeta diz publicar desde o surgimento do Blog, passando por Orkut e Facebook e mais ordenada no Instagram desde a quarentena.

17-Quais as técnicas que mais utiliza em seus instapoemas? As respostas foram variadas: três poetas responderam não terem técnicas. Para o Poeta A:

Frequentemente uso a síntese, porque a internet demanda textos rápidos, mas do ponto de vista formal, tenho preferência por haicais, poeiris, aforismos, tendo preferência por estruturas clássicas, rimas, métrica, etc., muito embora também faça uso dos versos brancos e livres...

Para o Poeta B: “Poemas e colagens e poemas em audiovisual com performance.”, Poeta C: “poemas em movimento, mas não me atendo a técnica única não. a invenção é a pauta.”, Poeta D: “Som e imagem. Tento me aproximar o máximo possível da realidade em poucas palavras.”, Poeta E: “Uso figuras de linguagem, jogo com a sonoridade, trocadilhos, às vezes rimas, gosto muito de utilizar conotação. Contudo, não fico pensando nisso, apenas escrevo para não ficar mecanizado, rígido.”, Poeta F: “o acaso, a sorte, a intuição, a observação do mundo, o coração exposto, a necessidade de levar minha mensagem para o outro.”, Poeta G: “Concisão.”, Poeta H: “Eu costumo dizer que o texto do instagram precisa ter o tom de uma conversa com o leitor. sem se apegar a fórmulas ou gênero literário. mas um diálogo. eu escrevo falando. acho que isso ajuda a pessoa ler me ouvindo.”, Poeta I: “A síntese e a provocação.”, Poeta J: “Não tenho conhecimento acadêmico para identificar técnicas que possa estar usando. A única coisa que tento é ser objetivo e sagaz. Conectar ideias e conceitos em poucas palavras.”, Poeta L: “Tento tomar o cuidado para não ficar grande demais, e tento usar um tema que todos possam se identificar.”, Poeta M: “A verdade. Nada é mais forte que ela, em uma escrita. Minha verdade é de palavra e imagem: vejo, escrevo, escrevo e vejo. Desenho com o corpo - escrevo com a carne a palavra. Registro muito o redor. Gosto de luz. Ponho tudo pra fora junto.”; Para o Poeta N:

Tem muito improviso, que vem da bagagem literária. Muita intuição. Mas uso mto as figuras de linguagem. (Não gosto do termo instapoema. A mim é o mesmo poema. Não chamamos o poema de Livropoema porque ele está em um livro, nem de sitepoema por que ele está em um site. Acho que o termo instapoema é uma tentativa de tornar o poema menor por, simplesmente, estar na internet, como se fosse algo menos valioso por estar também no instagram. Mas os poetas clássicos também estão e não são chamados hoje de instapoetas. Compreendo que muita gente escreve somente para a internet, para ter seguidores, mas não são nem escritores nem poetas.

Não por isso devemos chamar toda poesia que está na rede de instapoema. Isso reduz trabalhos imensos.).

18-Publica no impresso? Das respostas colhidas, observamos que 77,8% estão no impresso e 22,2% não estão.

19-Em geral, quantos poemas cria por mês? Respostas citadas: 15, 25, depende do mês, mas uns 3 textos por semana, depende da época da vida, de 3 a 4 textos por dia nos Instagram, depende da demanda e da inspiração, mais de 100. Para o poeta A: “vária demais. 1 bom poema por semana está ótimo. mas crio também muitos outros textos que vão para legenda, livros, diários (escrevo todos os dias) e outros projetos que envolvem escrita.”, O poeta B afirma: “Nunca contei, mas são muitos, muitos, muitos... vivo em permanente estado de comoção - e, por isso, produção. Mais por necessidade de expressão, que por exercício e técnica, verdadeiramente.”, Poeta C: “Não há regra nem contagem. Muitos. Escrevo o tempo todo. Que valha um livro talvez alguns. Ou um rsss.”, Poeta D: “Não sei ao certo, não tenho a preocupação de controlar isso. Escrevo quando sinto vontade ou necessidade, mas acho que uns 20 por mês.”, Poeta E: “Não há um número. Há meses em que produzo muito pouco. Há meses em que minha poesia floresce. Gosto de tentar todos os dias. Mas não me apego à produtividade.”, Poeta F: “Já houve tempo em que 10 ou 12. Hoje, 2, se muito.”, Poeta G:

eu não crio poemas para o instagram, apenas os posto por lá, assim como em todas as outras plataformas disponíveis. não costumo produzir muitos textos, então repostos muitos textos. porque sempre tem seguidor novo que não viu algo que foi postado mês/ano passado, ou atrasado. no geral tenho pouco mais de 250 poemas escritos, os seguidores são voláteis, vem/vão.

20-Quais os poemas que criou que gostou mais? As respostas aqui se refeririam aos nomes dos poemas, para evitar a identificação dos autores, postaremos as respostas que não se referem às suas obras. Poeta A: “Os que entram para os meus livros.”, Poeta B: “não sou pregado. não sei o nome dos meus poemas e nem sei nada meu de cor.”, Poeta C: “acho esse verso abaixo interessante, escrevi numa época um pouco conturbada e estava vendo as coisas assim. esse poema foi exposto no Museu da Língua Portuguesa em 2015, na mostra POESIA AGORA.”, Poeta D: “Eita... Eu não penso nisso não.

Costumo não voltar a eles.kkk.”, Poeta E: “Prefiro guardar pra mim.”, Poeta F: “Acho que o meu primeiro poema que ganhou o mundo - em um blog lá nos anos 2000 - continua sendo um dos meus favoritos. É bonito estar distante e ao mesmo tempo perto daquela que fui - e do que dela ainda sou.”, Poeta G: “Não tenho um preferido.”.

21-Você escreve sozinho ou conta com a ajuda de alguém? A maioria respondeu que escreve sozinho. Algumas justificativas quanto a essa resposta: Poeta A: “A escrita me pede isolamento em mim”, Poeta B: “Tudo em minhas redes sociais é 100% autoral. Tanto em imagem quanto em palavra quanto em interação com os leitores.”. Outras respostas encontradas para a pergunta: “na internet conto com todo mundo. Crio coletivamente.” Para este outro autor “No Instagram publico sozinho, no Twitter e Facebook montei uma equipe que me ajuda.”

22-Os poemas que escreve para rede social ou aplicativo têm diferenças dos poemas que escreve para suporte impresso? Em caso afirmativo, quais? A resposta “não” prevaleceu, embora com pouca diferença para o sim. Alguns que responderam não, justificaram, por exemplo é o caso do Poeta A: “Não tem, mas seleciono melhor os que vão para o impresso.”, Poeta B: “Na verdade não. No meu caso, levei o estilo digital para o impresso. O meu livro é uma coletânea de muitas coisas que postei.”, Poeta C: “Não faço distinção, exatamente. O que sinto, escrevo, sopro; inventei um mini-mundo, passeio por ele livre. Mas diria que os meus poemas mais íntimos - nem sempre compartilhados - talvez tenham sim uma diferença: são: íntimos. Doloridos. Misteriosos. Confessionais.”, Poeta D: “Não. Minha sensibilidade é a mesma num livro impresso, num print de guardanapo, numa frase estampada numa camisa. A poesia não deixa de ser poesia quando muda de suporte.”. Dos poetas que responderam sim, algumas justificativas: Poeta E: “Nos textos impressos, geralmente há liberdade para textos mais longos, desenvolvidos, menos sintéticos.”, Poeta F:

Cada linguagem pede seu olhar específico pra elas. cada forma de pensar o poema é válida. faço poesia falada, impressa, digital, interativa, videopoesia e cada um pede uma forma de abordagem e é justamente a possibilidade de explorar o melhor de cada suporte que me faz um poeta intermídia ou transmídias.

Para o Poeta G: “Sim, nas redes há uma limitação de espaço, de formato e, sobretudo, do que as pessoas gostam e como gostam de consumir o conteúdo ali (de forma mais rápida, menos compromissada).”, Poeta H: “A concisão, nas redes, é praticamente um pré-requisito. No impresso, não.”, Poeta I: Os textos para redes sociais são conversas. um bate papo. o livro é o que você vai deixar para a eternidade.”, Poeta J: “escrevo o que penso/sinto, posteriormente, faço o trabalho de edição para um possível livro, e nesse ínterim, também compartilho nas plataformas digitais”. Poeta L:

Há poemas escritos exclusivamente para a rede social. Mas às vezes os incluo em projetos para suportes impressos. Inclusive, meu último livro, surgiu de uma série de poemas postados no Instagram. Mas, basicamente, a maioria dos poemas escritos exclusivamente para a rede social possuem, no máximo, 10 versos.

23-O suporte online ou a rede social influencia na maneira como seus poemas são elaborados? Em caso afirmativo, de que maneira? Algumas respostas foram *sim*, outras respostas foram *não* e algumas respostas foram *dependendo*. Entre respostas *sim*, tivemos algumas justificativas. Autor A: “A ferramenta das curtidas e o alcance de cada texto acabam inconscientemente estimulando a atender fórmulas.”, Autor B: “Gosto de criar direto no celular. então eu tenho muita proficiência no photoshop do cpu mas evito usar pra ter que construir com dedo no celular e isso gera uma peça especial pro suporte. isso é o mais efetivo, pensar poemas com características da mídia em que será projetado.”, Autor C: “As frases, aforismos e micropoesias costumam ter maior engajamento. Mas isso não é uma regra, eu também posto poesias e textos longos. Na rede social, nós costumamos intercalar os estilos.”, Autor D: “Isso acontece com todo suporte, seja papiro ou tablet. Algo na percepção visual do poema influencia sua forma.”, Autor E: “quando escrevo algo específico para as redes sociais preciso ter cuidado de pensar que aquele texto será lido pelo perfil da minha audiência nas redes sociais.” Autor F: “Somente na extensão do texto. Nunca na temática.”

Nas respostas que obtivemos não. Poeta G: “Minha escrita é sucinta desde sempre; todavia em 1a pessoa. Foi assim desde que risquei a vida num papel pela primeira vez.”, Poeta H:

No meu caso, penso que o Instagram não influenciou, eu vi nele uma forma de escrever de modo contínuo, mesmo que seja breve. Entende? Não foi assim: vou escrever um texto curto, porque estou no Instagram. Foi: vou usar o Instagram para escrever um pouco a cada dia ou quando desejar, quando estou com vontade, escrevo um texto mais longo, porém gosto desse "muito no pouco" também.

E esta justificativa se adequa para as respostas que foram respondidas como *depende*: Poeta I:

É uma pergunta complexa. Acredito que em certa instância, as redes sociais vêm moldando os comportamentos sociais como um todo, isso afeta a escrita indiretamente. Mas na composição estrutural, por exemplo, escrever pensando em postar exclusivamente numa determinada rede social, acredito que não.

24-Em quanto tempo você percebeu que conseguiu um grande número de seguidores? (meses, anos) O que você acredita ter contribuído para isso? Respostas: Poeta A: “eu não julgo que tenho um grande número de seguidores, mas a quarentena certamente impulsionou e nela que tripliquei o número de seguidores. mas tenho uma trajetória bem mais antiga na poesia fora do instagram.”, Poeta B: “Eu já tinha postado mais de 200 textos. O que contribuiu foi, com certeza, a maneira simples que eu escrevo.”, Poeta C: “anos. o ineditismo do meu trabalho naquele momento e a facilidade das pessoas de consumirem algo facil, bonito, surpreendente sem o esforço de terem que procurar.”, Poeta D:

Em cerca de um ou dois anos alguns poemas viralizaram e despertaram interesse dos leitores a querer conhecer seu autor. Algumas páginas populares de conteúdo literário contribuíram com a divulgação de certos poemas.

Para o Poeta E: “Quando comecei meu insta já ganhei seguidores postando tds os dias.”, Poeta F: “Numa página do Facebook que não existe mais, consegui 5 mil seguidores em 2 meses. O engajamento no fb era mais fácil de se conseguir.”, Poeta G: “em três meses ganhei dez mil seguidores e percebi que as pessoas

estavam gostando do que eu estava escrevendo. acho que falar com o coração ajudou bastante.”, Poeta H:

Eu compartilho as coisas que sinto em forma de texto há muitos anos, é minha forma preferida de linguagem, de expressão pessoal, as plataformas digitais, blogs/redes sociais só potencializaram que isso fosse compartilhado com mais pessoas. atualmente tenho muitos leitores/seguidores em todo o país, isso ocorreu organicamente, de uma forma que não sei explicar objetivamente, mas pouco a pouco pessoas iam compartilhando, gostando das temáticas, da estética, forma de escrita etc., já recebi oferta de grandes editoras, mas neguei, pois não quis produzir um livro específico para o contrato que me propuseram. então, acredito que escrever organicamente sobre mim, sobre as coisas que sinto e me acontecem vem sendo a minha forma de lidar com esse "mercado editorial".

Poeta I: “2 anos. Um outro momento do Instagram, sem atuação de ‘algoritmo’, onde tudo o que se postava iria para todos que seguiam o perfil.”, Poeta J: “Acredito que 2 anos depois, em 2017. Particularmente penso que a qualidade fez toda a diferença.”, Poeta L:

Eu não quis. Aconteceu de eu publicar alguns versos e de repente as pessoas começaram a me seguir por isso. Isso foi em 2011. Trabalho sempre para que as plataformas não moldem minha escrita, mas que eu sim consiga, quem sabe, moldar as plataformas. A arte não existe para isso? Quebrar os moldes?

Para o Poeta M: “7 anos de muito labor. De muitas, muitas feiras de arte divulgando, contando, dividindo, chorando os poemas-objetos que nasciam de mim. Foram as mãos dessas pessoas que me escutara, acredito, muito antes dos algoritmos, que me guiaram até onde cheguei.”, Poeta N:

Todos os meus seguidores chegaram nas minhas páginas de forma orgânica. Ou seja, eu nunca investi em marketing digital, essas coisas. Nem entendo muito bem disso. O algoritmo tem reduzido o alcance para meus leitores. Tanto que muita gente acha que parei de publicar. Continuo publicando meu conteúdo como sempre, desde 2011. Não penso em números, só penso em palavra e imagem. Acho que as pessoas se identificam porque eu falo de sentimentos comuns de um jeito incomum (com um olhar criativo, sensível, que se preocupa com a escolha das palavras, da grafia, da sonoridade). E acho que minha

relação direta com os leitores também contribuiu para isso. Sou eu que respondo cada comentário. Sempre.

Ainda, obtivemos as respostas: foi gradual, não tenho a menor ideia e pouco tempo, uns seis meses.

25-Você teve uma preocupação em atrair leitores ou simplesmente aconteceu? Em caso afirmativo como procedeu? Para a maioria dos poetas simplesmente aconteceu. Poeta A: “Nunca me preocupei com isso. Acredito que leitores sempre existirão. Mais dia, menos dia, os livros (e as redes) os encontram. Não apresso esses encontros.”, Poeta B:

Engraçado, acho que atualmente tento ao menos ser mais disciplinado com a frequência de (re)postagens, pois me tornei a minha própria editora, eu mesmo me publico, me distribuo etc., mas nunca fiz nada além do que compartilhar meus textos, gradualmente/organicamente as pessoas foram mostrando os textos umas para as outras e novos leitores foram surgindo. Mas claro, eu uso facebook/instagram desde 2013, e o número de textos escritos desde 2008 são de pouco mais de 250, ou seja, eu repostei muito os textos nos feeds. Mas os leitores das plataformas são voláteis, então quem de fato me lê (além do leitor que é muito admirador) é aquele que adquire os livros.

Para o Poeta C: “Começaram a me seguir por que eu fazia algo autentico, sendo bom ou ruim aos olhos de outros, é um trabalho que é original, e é só com esse desejo que o faço, de encontrar algo novo. De me surpreender comigo mesmo.”, Poeta D: “Todo o crescimento foi 100% orgânico, natural, fruto de um trabalho offline, de boca a boca sobre as minhas criações. Começou há 7 anos, e nessa época o Instagram ainda não era a máquina de performance que se tornou.”, Poeta E:

Ter muitos seguidores me deixa muito feliz porque posso falar de poesia/literatura/sensibilidade com mais pessoas. Mas, para 1 ou para 1 milhão de seguidores, eu seguiria com a mesma essência, o mesmo propósito: despertar a sensibilidade das pessoas através da palavra e da imagem.

Já a preocupação em atrair leitores constam nas palavras dos seguintes poetas: Poeta F: “Para o autor é sempre interessante

alcançar mais leitores, portanto, durante um certo período tentei parcerias com páginas populares para que alguns textos fossem compartilhados.”, Poeta G: “Patrocino posts para ampliar o número de pessoas interessadas, mas direciono para o perfil de público específico que identifico ser o meu.”, Poeta H: “tive a preocupação de atrair leitores quando estava prestes a lançar meu livro. Comecei a pensar também no lado comercial, que é importante pra qualquer profissional que tenha o interesse de viver de literatura. Fiz plano de mídia, publipost, parcerias etc.”, Poeta I: “Eu tive um pouco num determinado período, pois eu seguia pessoas que aparentemente curtiam o tipo de conteúdo proposto pela página. Depois deixei de seguir por entender que quantidade nem sempre é conexão com os textos. Também já impulsei.”.

Outras respostas: Poeta J: “Não tive inicialmente, mas em alguns momentos, fiz troca de compartilhamentos com outros autores.” Poeta L:

no início, bem no início, a gente quer ser lido pelo maior número de pessoas, né? acho que todo mundo que passa por essa fase. é natural. depois você percebe que quem gosta do que você escreve vai chegar e ficar. é um movimento cíclico. todos os dias ganho e perco seguidores. com o tempo você só faz o trabalho e pronto.

26-Qual considera ser o perfil de seus seguidores (adolescentes, jovens, adultos, homens, mulheres...) e de onde são eles? (da sua cidade, de alguma região específica...). As mulheres lideram as respostas, sendo a maioria delas com idade entre 25 e 45 anos. Quanto aos locais desses seguidores: a maioria dos poetas citou mais de um lugar. Os locais que aparecem: São Paulo (oito respostas), Rio de Janeiro (sete respostas), Recife (três respostas), Salvador (três respostas), Fortaleza (três respostas), Belo Horizonte (duas respostas), Porto Alegre, Natal, Bahia, Brasília, Olinda, Amazonas, Ceará, região sudeste (quatro respostas), região sul, região nordeste, região centroeste, de todos os lugares do Brasil. Segundo os poetas esses dados fornecidos foram colhidos no Instagram.

27-Você participa de grupos pelas redes sociais e aplicativos para trocar ideias com outros poetas? Em caso afirmativo, quais? Percebemos que praticamente metade dos poetas participa e a outra metade não. Aqueles que responderam que participam, algumas

justificativas: Poeta A: “Grupos no WhatsApp, frequentemente trocamos figurinhas sobre as redes. Não são grupos públicos.”, Poeta B: “Alguns. Grupos de leituras. Grupos de escrita. Dou cursos de escrita e cada turma é um novo grupo de trocas e desenvolvimento.”.

Para os que responderam que não participam: Poeta C: “detesto grupos de whatsapp ou coisas do gênero, não participo de nenhum do gênero, acho improdutivo.”, Poeta D:

Tenho poetas amigos e amigas no WhatsApp, mas para trocar ideia sobre a vida mesmo. Não sobre poesia em si. Eu tenho um a newsletter semanal para enviar notícias para os meus leitores sobre os próximos projetos e o processo criativo do novo livro.

Estes não responderam nem que sim nem não: Poeta E: “Faço muitos cursos, vejo muitas lives, ouço, ouço, ouço. Me disponho permanentemente a aprender.”, Poeta F: “Não converso com eles o tanto quanto deveria, sou bastante recluso. Contudo, o Whatsapp é a melhor ferramenta.”.

28-Dos poemas que escreveu, quais tiveram maior número de curtidas? Aqui nesta questão a maioria dos poetas citaram os nomes dos poemas. Três deles não conseguiram especificar. Para outro poeta os posts que tiveram maior número de curtidas foram as frases. Um poeta não citou o nome do poema, mas escreveu o número de curtidas, ou seja, 4 mil *likes*. Outro poeta, citou os poemas e acrescentou que alguns deles tiveram mais de 200 mil curtidas. Outro poeta respondeu que inclusive foi plagiado e roda pela internet sem seu nome. Para o autor A:

acho que nunca tive um poema/texto que tenha mega repercutido ou viralizado brutalmente, mas tem alguns textos do livro novo que obtiveram uma média de 15 mil curtidas todos, mas eles são poemas com ilustrações, creio que isso tem relação direta, pois esses mesmos poemas já foram postados muitas vezes no *feed* (como eu disse, vivo de repostar meus textos, pois escrevo pouco), e a repercussão foi bem menor.

Após a exposição das perguntas e respostas apresentadas acima, na próxima seção faremos nossos apontamentos.

A tela como novo palco aos poetas: a análise das respostas do questionário e a influência aos leitores e produtores de texto

Ler poemas não é uma tarefa atraente para muitos jovens, entretanto, é possível atualmente oferecer esse gênero atrelado à tecnologia, mais especificamente pelas redes sociais. Neste espaço o jovem se sente livre para circular e escolher sobre o que deseja escrever, postar, ler, podendo fazer amigos, seguir e fazer seguidores. Para Ramalho (2010, p.11) “as mídias sociais são parte integrante da sociedade moderna”, pois uma das maiores necessidades do ser humano é socializar e formar grupos de interesse comum.

Dessa forma, enfatizamos aqui a rede social Instagram, a qual se tornou um espaço para muitos poetas divulgarem seus trabalhos e interagirem com os leitores. Sendo assim, é possível utilizar desse ambiente para oferecer aos estudantes do Ensino Médio uma forma de apreço pela leitura de poemas e para desenvolver a sua escrita, pois como enfatiza Bohn:

As redes sociais oferecem um imenso potencial pedagógico. Elas possibilitam o estudo em grupo, troca de conhecimento e aprendizagem colaborativa. [...] cabe ao professor o papel de saber utilizá-las para atrair o interesse dos jovens no uso dessas redes sociais favorecendo a sua própria aprendizagem de forma coletiva e interativa. (BOHN, 2009, p. 01).

Diante das possibilidades de leitura e escrita de poemas ofertadas pelo Instagram, realizamos entrevista com autores que produzem textos neste ambiente, conforme a seção anterior, e analisamos aqui algumas percepções registradas nas respostas que se tornam pertinentes tendo como intuito conhecer esse material a fim de utilizá-lo em sala de aula.

Primeiramente, registra-se que a maioria dos poetas são jovens, esse fator leva-nos a perceber que a mediação de textos literários pelas redes é um fenômeno de difusão artística que em alguma medida está atrelado à geração Millennial, que são os que nasceram a partir da década de oitenta, considerados como nativos digitais porque fazem parte de uma geração que se desenvolveu num período de grandes avanços tecnológicos. Remedios Sánchez (2018) coloca

que os nativos digitais perceberam a literatura como um caminho de expressão criativa, a circunstância proporcionou que o meio digital a difundisse.

Acrescentamos que os poetas do Instagram se encontram disseminados por várias partes do Brasil, não há fronteiras, eles estão conquistando leitores com o uso da tecnologia, ela permite essa facilidade de acesso onde quer que a pessoa esteja. De acordo com Thompson (2014, p. 121) a forma de interação que antes era face a face (contato pessoal) foi redefinida para uma interação mediada, na qual os indivíduos “podem estar em contextos espaciais ou temporais distintos” (THOMPSON, 2014, p.121). Foi, inclusive, com a pandemia que essa aproximação ficou mais evidente, período em que as interações aconteceram muito mais via digital do que presencial.

Nesse sentido, a leitura se intensificou por esses veículos digitais, o que pode ter gerado um aumento do número de seguidores desses poetas e a localização não foi empecilho para disseminar os poemas pela rede social Instagram, ao contrário, foi um fator positivo poder contatar poetas e leitores de muitos lugares. E se as pessoas estão lendo mais por meio dessa estrutura é porque os poemas estão se mostrando atrativos nesse ambiente. Basta pensarmos que ao visualizar a questão 5 percebemos que a maioria dos autores tem sua profissão vinculada à área da educação ou a relações com comunicação e os aparatos digitais (artista, professor, publicitário, jornalista, criador de conteúdo) ou seja, eles estão direcionados a esses ambientes formativos de leitura e escrita. Soma-se a isso o fato de que a maioria desses profissionais tem curso superior completo, o que cria condições propícias ao universo letrado. É possível perceber, por exemplo que todos os poetas responderam com ênfase a questão 7 referente ao gêneros textuais que costumam ler, o que significa que temos autores leitores e que já atuam a bastante tempo nesse universo de leitura e escrita. Não há como escrever sem embasamento, ou seja, leituras. Segundo Kramer:

O que faz de uma escrita uma experiência é o fato de que tanto quem escreve quanto quem lê enraízam-se numa corrente, constituindo-se com ela, aprendendo com o ato mesmo de escrever ou com a escrita do outro, formando-se. (...) A leitura e a escrita podem, à medida que se configuram como experiência, desempenhar importante papel na formação. KRAMER, 2003, p. 66)

Para esses poetas leitores o gênero apontado como o mais lido por eles é o poema, acreditamos que a leitura de outros poemas favoreça o desenvolvimento de sua própria escrita, pois ampliam seu repertório linguístico bem como auxilia na elaboração de conteúdo para suas criações poéticas. Podemos também perceber que os poemas clássicos estão presentes nessas leituras, por outro lado, inspiram-se em outros instapoetas que vão ao encontro da escrita que permeia as redes sociais, já que estar nessa rede de relacionamentos Instagram faz parte do dia a dia desse profissional da escrita, inclusive foi dito pela maioria deles que há facilidade em usar a tecnologia digital, sendo o Instagram o local mais utilizado para postar seus poemas. Vale complementar que nesse espaço as postagens dos autores acontecem há poucos anos, em razão de que a rede social Instagram também é recente, pouco mais de dez anos. É perceptível conforme Lopes (2003, p. 25) que a prática da leitura “depende do espaço e do tempo, e revela que os homens mudam a sua maneira de ler conforme o meio e as circunstâncias sociais nos quais se inserem” (LOPES, 2003: 25).

Outrossim, quando questionados sobre o motivo de começarem a postar os poemas pelo Instagram, as razões são diversas. Salienta-se, em especial, a fala que permeou os comentários da maioria desses autores: o desejo por se aproximar dos leitores com o intuito desses conhecerem seus trabalhos poéticos. Além do mais, podemos perceber a paixão que sentem pela escrita, pois a maior parte deles postam todos os dias. Constata-se também que é pelos meios digitais que quase todos eles criam seus versos, entretanto grande parte continua postando também no impresso, alguns devido ao receio em publicar primeiro nas redes sociais, pois infelizmente corre-se o risco de que alguém se aproprie da autoria do texto. Nesse local os poemas podem ser mais extensos, mas, conforme informação deles, a sensibilidade é a mesma, o que muda é a forma da postagem à qual deve se adequar ao espaço, isto é, o suporte influencia como o poema é elaborado. Entre os temas apontados que estão presentes em suas escritas destaca-se o amor e a vida. Temas pertinentes para essa fase da vida que os estudantes estão vivendo, neste sentido Averbuck (1982) pondera que a responsabilidade da escola não é “fazer poetas, mas desenvolver no

aluno (leitor) sua habilidade para sentir a poesia, apreciar o texto literário, sensibilizar-se para a comunicação com o mundo” (AVERBUCK, 1982: 62). Complementaríamos que nesse universo leitor há chances de desenvolvermos alguns produtores de textos poéticos, por que não?

Quanto às técnicas mais utilizadas se percebe que não há um padrão entre elas, cada um procura se valer da criatividade em suas postagens. Os recursos vão desde o uso das figuras de linguagem até o som e movimento. Para Eco:

Das estruturas que se movem àquelas em que nós nos movemos, as poéticas contemporâneas nos propõem uma gama de formas que apelam a mobilidades das perspectivas, à múltipla variedade das interpretações. Nenhuma obra de arte é realmente fechada, pois cada uma delas congloba em sua definitude exterior, uma infinidade de leituras possíveis (ECO, 1998, p. 67).

Essa forma diferencial de postagem e de organização dos textos impõe à escola desafios ao cumprimento do seu papel em relação à formação das novas gerações. É imprescindível que a instituição escolar colabore com o desenvolvimento do discente diante da multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Entretanto, também é importante que a escola entenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, descobrindo possibilidades de comunicação e de manipulação (BRASIL, 2018). Nesse ambiente circula muito material e o docente terá que fazer uma seleção, pois basta verificarmos a resposta dos poetas ao serem indagados sobre o número de poemas confeccionados por mês, o que se percebe é que a maioria não faz ideia do valor, pois são muitos. Também alguns deles não conseguem lembrar os nomes dos poemas que postaram e identificar o que mais gostaram, já que as postagens são inúmeras.

Inúmeros também são os seguidores, alguns poetas inclusive aumentaram seus leitores na pandemia, outros já contavam com leitores no impresso. Registramos que para alguns a forma simples e sensível que escrevem atrai leitores. Além do mais, cada poeta tem o seu momento de criar, o que nos leva a reforçar a ideia de que não existe dom para escrever, é preciso leituras e práticas de produção. Isso é que vai gerar conteúdo para a escrita.

Por isso, para esses autores que são leitores em potencial, que tem o que dizer, não houve a preocupação em conquistar leitores, isso aconteceu de forma natural, pois as próprias pessoas disseminam o conteúdo quando gostam. Pudemos perceber nesse período do questionário aos poetas que o número dos seguidores ia sofrendo alterações, o que nos parece normal, já que em uma rede social alguns usuários se mantêm, outros passado um tempo desistem de seguir determinados perfis e nesse circuito surgem novos seguidores.

Salientamos que os seguidores que predominam nesse espaço de propagação dos poemas são as mulheres jovens procedentes das regiões norte, sudeste, nordeste, sul, centro-oeste do Brasil. Realmente, as mulheres são as que mais leem conforme a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2020), sendo 54% leitoras e os homens leitores são 50%.

Diante dos dados apresentados, acreditamos ser possível realizar um trabalho pedagógico consistente que envolva leitura e escrita para esse período escolar. A tecnologia não pode ser negada a esse perfil que clama pelo uso do digital em sala de aula. Para isso, é importante conhecer o que ela pode oferecer a esses jovens, assim, a rede social Instagram possibilita o contato com as criações dos poetas da atualidade, a fim de verificar o que estão postando, como estão postando e sobre o que escrevem. Dessa forma, oportunizamos o contato com o que agrada nosso estudante, fazendo com que apreciem poemas e se arrisquem a colocar seus sentimentos e sensações pela tela.

Considerações finais

A leitura sofreu transformações no decorrer do tempo e com ela o poema. Este agora é apresentado ao leitor pela rede, chegando com rapidez e com diversas possibilidades de apresentação.

O poeta (jovem) que atua nesse espaço percebe que precisa se adequar a estrutura condizente com a rede social, neste caso do estudo: o Instagram. Entretanto, pelas informações relatadas, não se perde a qualidade, apenas se enxuga o conteúdo para se adaptar ao local.

É uma forma de atrair leitores e pelo jeito estão conseguindo, pois as postagens aumentam, tanto que a maioria dos autores não

lembra quantos poemas escreveu. As postagens são frequentes e o público mostra a percepção do que pensam postando comentários, mostrando os textos para outras pessoas que não conhecem e querendo conhecer o autor.

Diante da exposição presente nas respostas do questionário constatamos que o professor de posse dessas informações se sentirá seguro para usufruir da rede social Instagram e de imediato oferecer leituras dos poemas que ali circula, depois, permitir que o estudante solte a imaginação e a criatividade pela escrita e deixe suas emoções fluírem na rede.

Referências

AVERBUCK, L. M. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola: As alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018.

ECO, Umberto. **Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas**. Tradução de Giovanni Cutolo. São Paulo: Perspectiva, 1998.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 5ª. ed. São Paulo, 2020. Disponível em: https://prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/09/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_IPL-compactado.pdf Acesso em jan.2023.

KRAMER, Sônia. Escrita, experiência e formação: múltiplas possibilidades de criação escrita. In: YUNES, Eliana. **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2003.

LOPES, Elisa Cristina. **Por onde caminha a literatura no ensino médio**. São Paulo: FEUSP, 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo.

RAMALHO, José Antônio. As mídias sociais. In: _____. **Mídias sociais na prática**. São Paulo: Elsevier, 2010. p. 11-30

SÁNCHEZ GARCÍA, Remedios. **Nuevas poéticas y redes sociales: Joven poesía española en la era digital**. Madrid: Siglo XXI Editores, 2018.

THOMPSON, John B. O advento da interação mediada. In: _____. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. Tradução de Wagner de Oliveira Brandão. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 117-158

QUANDO NOSSAS MEMÓRIAS SÃO ENREDO PARA NOVAS HISTÓRIAS: O ENSINO DE ARTES NO CONTEXTO AMAZÔNICO

Dalila Marques Lemos (UFRR)¹
Leila Adriana Baptaglin (UFRR)²

Apontamentos iniciais e teóricos

As artes (música, dança, artes visuais e teatro), como expressão humana, à medida que tecem ações socioculturais de um povo, desvelam o modo costumeiro de ser e viver, no caso, na Amazônia brasileira. Do universo de modos de ser e viver amazônicos é necessário considerar, segundo Rocha (2019), quando se adentra o campo das pesquisas em educação, também, os recortes geracionais, de etnia, raça, gênero, religiosidade, ancestralidade, orientação sexual e atividades laborais, bem como a relação desses com seu povo ou comunidade.

Nesta investigação buscamos pensar a Amazônia brasileira em dois movimentos inseparáveis que dão aspectos gerais e particulares de sua formação humana: História e Artes, a partir da perspectiva educacional. Mediante diálogos construídos no Programa de Doutorado Interinstitucional em Educação na Amazônia (PEGDA-EDUCANORTE), quisemos, com a disciplina Problemas educacionais na Amazônia, compreender contribuições do ensino de/com as artes para a formação humana desta região brasileira. A literatura indicada no supramencionado doutoramento se tornou referencial teórico de nossa pesquisa, uma vez que teve como base as produções e os escritos de pesquisadoras e pesquisadores das universidades públicas da própria região, estudiosos de diversas perspectivas e inter-relações da educação no cenário amazônico.

O conhecimento de acontecimentos gerais e particulares da Amazônia brasileira revela como sua história foi sendo referenciada sob diferentes prismas que deram a conhecer fases e ciclos históricos

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia - PGEDA/UFPA/Polo Manaus – Linha de pesquisa Linguagem, Educação e relações com o saber; técnica em assuntos educacionais na Universidade Federal de Roraima (UFRR). E-mail: dalila.lemos@ufrr.br

² Pós-Doutorado em Filosofia e Ciências Humanas em Nuestra América na Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, UNESR, Venezuela (2018-2019); professora/pesquisadora Auxiliar 40hs DE do Curso de Artes Visuais/Licenciatura da UFRR. E-mail: leila.baptaglin@ufrr.br

de sua composição, tais como a fase de reconhecimento, descoberta, exploração, principalmente o ciclo da borracha, ocupação e, por último, de integração dessa região ao território nacional. Ao adentrarmos na compreensão da composição humana dessa região, encontramos na literatura a existência de três momentos principais conforme relatos de Maciel (2016, p. 25) que nomeia, como ele chama, a ‘sociedade cabocla amazônica’ nos tempos “colonial, decorrente das relações entre indígenas e portugueses; [do] seringal, decorrente da economia da borracha e, finalmente, [da] urbanização da cultura cabocla, decorrente do massivo êxodo rural, a partir da década de 1920”.

Se de um lado houve a modernização das urbes, Maciel (2016, p. 28) nota o paradoxo de existir, por outro lado, “a formação cultural da sociedade cabocla, ela [ser] produto tanto da riqueza da economia da borracha e suas contradições culturais e de classe, quanto do extremo isolamento aliado à profunda estagnação econômica”. Continua o autor em sua reflexão que uma das conclusões do ciclo da borracha “diz respeito ao fato de que proporcionou a consolidação de uma nova estrutura social amazônica, na qual as contradições étnicas dão lugar às sociais” (MACIEL, 2016, p. 29).

É salutar reconhecermos que as modificações da sociedade são, também, berço para artistas e escritores, pois abrigam importante processo de colonização da região norte, quando nos lembramos, por exemplo, da *Belle Époque*.

São inúmeras as formas propostas pelos estudiosos de diferentes campos do saber para os processos que, historicamente, transformaram e continuam a modificar a Amazônia brasileira. Assim, por exemplo, podemos dispor do padrão de ocupação, exploração e configuração espacial desse espaço mediante seus aspectos geográficos, estes configurados no padrão ‘rio-várzea-floresta’ e padrão ‘estrada-terra firme-subsolo’ apresentados por Rosário, Souza e Rocha (2021) ao citar estudos de Gonçalves (2001).

Nesse sentido, entendemos ser o campo das artes, especificamente da arte regional amazônica e sua inserção no currículo formal do ensino da região Norte do Brasil, uma oportunidade de unir o humano e toda sua complexidade histórico-cultura-natureza-educação-ambiental, eixos imprescindíveis quando queremos caracterizar tal espaço geográfico. O ensino de artes e os

saberes artísticos no contexto amazônico buscam encontrar pistas para a grande teia de relações e processos formativos desta territorialidade.

As memórias dos modos de ser, viver e agir na Amazônia brasileira enriquecem o currículo do ensino de artes na educação básica e no ensino superior, pois são caminhos para pensar um ensino de artes contextualizado com a realidade local. Esta ideia fortalece as artes coletiva e individualmente, pois presente no currículo, determinada expressão artística regional carrega em si um imaginário que foi e continua sendo construído historicamente seja para a confirmação ou até mesmo a superação das características da sociedade que compreende.

De acordo com recente redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017, que modificou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica (BRASIL, 2017). Outra alteração da LDBEN com relação ao ensino de artes ocorreu por meio da Lei nº 13.278, de 2016, que destacou as artes visuais, a dança, a música e o teatro como linguagens que constituirão tal componente curricular (BRASIL, 2016). Podemos dizer que estas linguagens em sua expressividade regional amazônica são enredo para um ensino de artes que preserve a cultural local bem como seja conhecimento às gerações atuais do patrimônio histórico e cultural do povo desta região.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design, contidas no Parecer CNE/CES nº 195/2003, vislumbram um currículo pleno que possa,

induzir à criação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, possibilitando ainda definirem **múltiplos perfis profissionais**, garantindo uma maior diversidade de carreiras, promovendo a integração do ensino de graduação com a pós-graduação, **privilegiando, no perfil de seus formandos, as competências intelectuais que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais**” [...] comprometendo-se por preparar profissionais aptos para a sua inserção no campo do desenvolvimento social, segundo as peculiaridades da graduação, resultando, não propriamente um profissional **“preparado”**, mas o profissional apto às mudanças e, portanto, adaptável (BRASIL, 2003, p. 2, grifos do autor).

Isso se concretizou, por exemplo, em 2004, quando, de forma autônoma e independente, os cursos de graduação em Dança, Música e Teatro publicaram as respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais com orientações abrangentes para formação em cada linguagem artística. Assim, a graduação em Dança deve ensejar a valorização humana, a autoestima e a expressão corporal, visando a integrar o indivíduo na sociedade e tornando-o participativo de suas múltiplas manifestações culturais (BRASIL, 2004a).

Entre as competências e habilidades formativas no curso de graduação em Música está a intervenção na sociedade de acordo com suas manifestações culturais, demonstrando sensibilidade e criação artísticas e excelência prática, além de visar à criação, compreensão e difusão da cultura e seu desenvolvimento (BRASIL, 2004b). Da mesma forma, o estudo do Teatro deve assegurar o perfil do profissional desejado, a partir de estudos relacionados com as Artes Cênicas, a Música, a Cultura e a Literatura, sob as diferentes manifestações da vida e de seus valores (BRASIL, 2004c).

Encontramos nas DCNs da graduação em Artes Visuais publicadas em 2009, a habilidade de interagir com as manifestações culturais da sociedade na qual se situa, demonstrando sensibilidade e excelência na criação, transmissão e recepção do fenômeno visual” (BRASIL, 2009).

Da ideia de pensar a formação humana numa relação direta com a arte vivenciada e materializada na Amazônia brasileira, vimos a necessidade de buscar compreender a que problemas e desafios se referem pesquisas a respeito do ensino da arte regional e de saberes artísticos na Amazônia? A quais percepções e desdobramentos analíticos chegaram estas produções científicas? Na década (2012-2021), como a arte regional foi vista nas pesquisas sobre ensino de arte e saberes artísticos na Amazônia? Como o ensino de artes promove o conhecimento e a preservação da cultura local? Como tornar as artes produtora de conhecimento nos demais currículos? Diante das inquietações investigativas, buscamos respostas em estado de conhecimento da produção científica brasileira e os resultados obtidos apresentamos na perspectiva de Bardin (2016).

Das análises surgiram 03 categorias, a saber: memórias de uma arte (in)conformada – para um ensino de artes que provoca

rupturas ao não se encaixar no sistema de conformidades da escola; memórias de uma arte (in)visível - reflexões que buscam despertar caminhos para novos papéis que darão visibilidade à arte de ser, conhecer e viver dos educandos e; memórias de uma arte (in)determinada – para reflexões no ensino de artes sobre aprendizagens e experiências com possibilidades indeterminadas quando pensamos em resultados de ordem formativa, temporal, didático-pedagógica e social.

Percursos metodológicos e analíticos

Realizamos estado de conhecimento a partir da combinação de grupo de descritores “ensino de arte” + “formação humana” + “Amazônia” e “saberes artísticos” + “formação humana” + “Amazônia” nas bases de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no *Google Scholar* e na *SciELO (Scientific Electronic Library Online)*. Encontramos 135 trabalhos, tendo-se considerado o período de 2012-2021.

Adotamos como critérios de inclusão: produções nacionais caracterizadas como artigos científicos, teses e dissertações publicadas na língua portuguesa, que tivessem como tema central o ensino de artes e suas linguagens artísticas na Amazônia brasileira, atual região norte do Brasil; constasse a indicação da linguagem artística no título, resumo ou palavras-chave bem como a localidade da pesquisa ter sido desenvolvida em um dos estados da região norte; teses e dissertações oriundas de Programas de Pós-Graduação da área de Educação ou Arte pertencentes à região norte.

Os critérios de exclusão adotados foram os seguintes: produções em formatos distintos de artigos, teses e dissertações, estas últimas de programas de Pós-Graduação de áreas não citadas nos critérios de inclusão; pesquisas cujo tema central não abordasse o ensino de artes na Amazônia brasileira.

A aproximação com os objetivos desta investigação aprofundou nossa análise em 6 artigos, 3 teses e 7 dissertações, totalizando 16 trabalhos, que detalharemos a seguir.

O ensino de artes no contexto amazônico

Com as aproximações introdutórias deste trabalho quisemos mostrar aspectos educacionais e históricos da região amazônica levando em consideração o currículo das artes e como podem ser as propostas de formação contextualizada com a sociedade local. No quadro 1, a seguir, apresentamos em ordem temporal decrescente a caracterização dos trabalhos selecionados nesta análise:

Quadro 1 – Caracterização dos trabalhos selecionados e possibilidades para novos enredos

Autor(es)	Título	Enredos para novas histórias formativas
Costa (2021)	Pedagogia decolonial e arte educação: transgressões e enfrentamento da LGBTfobia na educação	Direitos humanos na educação
Costa e Freitas Júnior (2020)	Reflexões sobre o ensino de artes/música na educação básica no atual cenário	Formação inicial e continuada dos professores
Modesto (2020)	Memória e performance: por uma educação sensível em processos de ensino/aprendizagem em artes	A sala de aula como lugar de formação de sensibilidades
Lima e Neves (2019)	Flauta além da barreira: vivência musical com alunos da escola municipal Solange Nascimento da zona rural de Manaus	A amplitude do ensino de música com instrumento acessível
Martins (2019)	Currículo de arte na educação de tempo integral de uma escola de Palmas/TO: uma percepção institucional e dos professores	Os espaços e tempos curriculares destinados ao ensino de artes
Santos (2019)	Caderno digital Bio-Arte: o ensino de Botânica a partir de uma obra de arte	Tecnologia digital contextualizada com as vivências e saberes prévios dos alunos
Magalhães (2018)	Trabalho, arte e formação humana: processos de integração/fragmentação no curso técnico de nível médio em Teatro da UFPA	Educação profissional integrada e/ou fragmentada na formação teatral.
Spotti e Feldman (2018)	O ensino e a cultura literária nas escolas do ensino médio em Roraima/Brasil	O regionalismo cultural no currículo

Caraveo (2017)	O Gênero Musical Guitarrada: práticas e saberes da cultura popular paraense e possíveis caminhos para inserção curricular	Saberes dos mestres de gêneros musicais populares no currículo de ensino de artes
Costa (2017)	Manifestações culturais do Pará no cotidiano escolar: reflexões sobre as práticas educativas dos professores do Liceu Escola de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso”	Influência das manifestações culturais paraenses nas práticas educativas docentes
Façanha (2017)	Memórias de professores de artes/música: concepções, objetivos e “estratégias” na educação musical em escolas estaduais de educação básica em Belém – PA	Trajetória pessoal e profissional na formação musical de professores
Penalber Neto (2017)	Ensino de arte na escola: uma reflexão sobre a formação e a prática pedagógico-musical de um professor do município do Careiro Castanho no Amazonas	Saberes e fazeres docentes musicais
Silva e Baptaglin (2015)	Políticas públicas e o ensino de artes: o contexto de formação e atuação docente em Roraima	O ensino de artes no cenário sociopolítico local
Couto (2014)	Potencialidades formativas da música: desafios e perspectivas da educação musical no ensino fundamental II. Breves (PA), 2013 - 2014	Conhecimentos musicais e formação humana
França (2013)	Artes visuais e ensino médio: representações de professores sobre a prática pedagógica (2004-2010)	A <i>pedagogia</i> das artes no ensino de Artes Visuais
Santos (2012)	Que design é este? Representações Sociais que docentes possuem sobre o seu trabalho no curso de Design/UEPA	Representações sociais e trabalho docente

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

De modo geral, o ensino de artes no contexto amazônico abre caminhos para importantes enredos que refletem emergências temáticas que desafiam não apenas seu reconhecimento artístico-pedagógico dentro do currículo formativo, mas são temas vindos da própria sociedade regional. Com as linguagens artísticas é possível propor novas e diversas histórias formativas na atuação docente amazônica, conforme as pesquisas de Costa e Freitas Júnior (2020), Costa (2017), Façanha (2017), Penalber Neto (2017), Silva e Baptaglin (2015) e Santos (2012); dar a (re)conhecer novos sentidos e

significados para a sala de aula, nos espaços e tempos da escola bem como a natureza pedagógica que provém das artes como sinalizam, respectivamente, as pesquisas de Modesto (2020), Martins (2019) e França (2013).

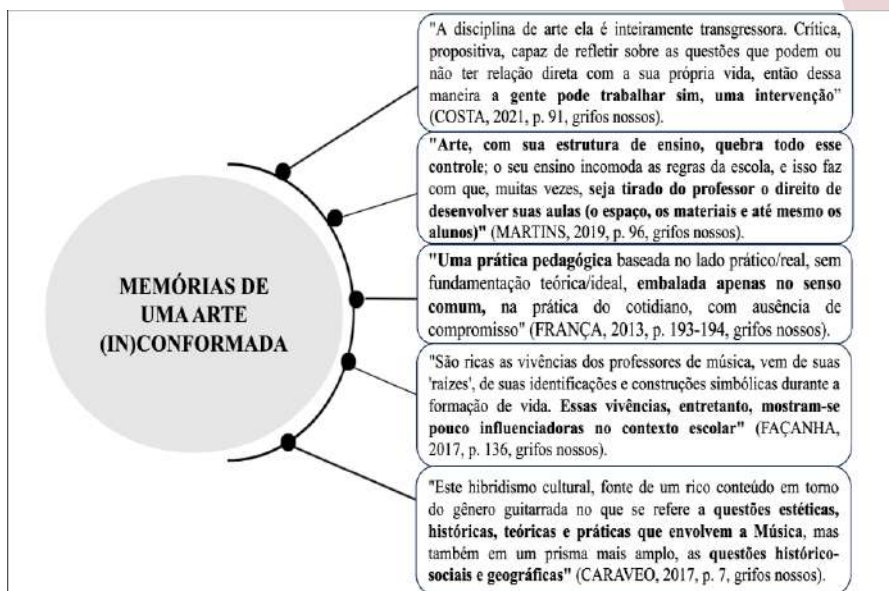
De igual maneira, vislumbramos advir do ensino de artes no contexto amazônico um currículo baseado no regionalismo cultural, como demonstram Spotti e Feldmann (2018); capaz de dialogar com os saberes dos mestres de gêneros musicais populares, objeto investigado por Caraveo (2017); passível de interlocuções com ferramentas digitais, a exemplo da criação do caderno digital Bio-Arte por Santos (2019) ou acessível a instrumentos musicais de baixo preço como a flauta doce do projeto descrito por Lima e Neves (2019).

Além disso, toca-nos a reflexão de que as artes não têm um fim em si mesmas, da mesma forma que não iniciam por vontade própria, mas se configuram aos anseios de uma coletividade, categoria ou autobiografia. Por isso, com o ensino de artes podemos propor uma pedagogia decolonial na luta de direitos humanos, de acordo com a pesquisa de Costa (2021), bem como uma educação profissional em teatro que perceba as contradições do sistema capitalista que fragiliza a profissão teatral, como apontado por Magalhães (2018).

Em continuidade, o currículo do ensino de artes no contexto amazônico permitiu memórias de quem somos e onde estamos, inquietações estas que a todo momento se entrecruzam e se atualizam nos desafios e tensões da dinâmica estrutural escolar.

Isso se mostra nas categorias de análise apresentadas a seguir. A primeira categoria está descrita na figura 1 - Memórias de uma arte (in)conformada:

Figura 1 – Categoria Memórias de uma arte (in)conformada



Fonte: Elaborada pelas autoras (2023).

Nesse sentido, os trabalhos selecionados nessa categoria mostram um ensino de artes que tende a provocar rupturas ao não se encaixar no sistema de conformidades da estrutura escolar, seus espaços-tempos destinados a este componente curricular, ou, até mesmo com uma prática pedagógico-artística que não esteja comprometida com o arcabouço teórico-prático dessa disciplina e as questões sociais que transformam a sociedade local. Por isso, com o ensino de artes é possível propor intervenções de direitos humanos no combate à LGBTfobia na educação, como é o caso da pesquisa de Costa (2021).

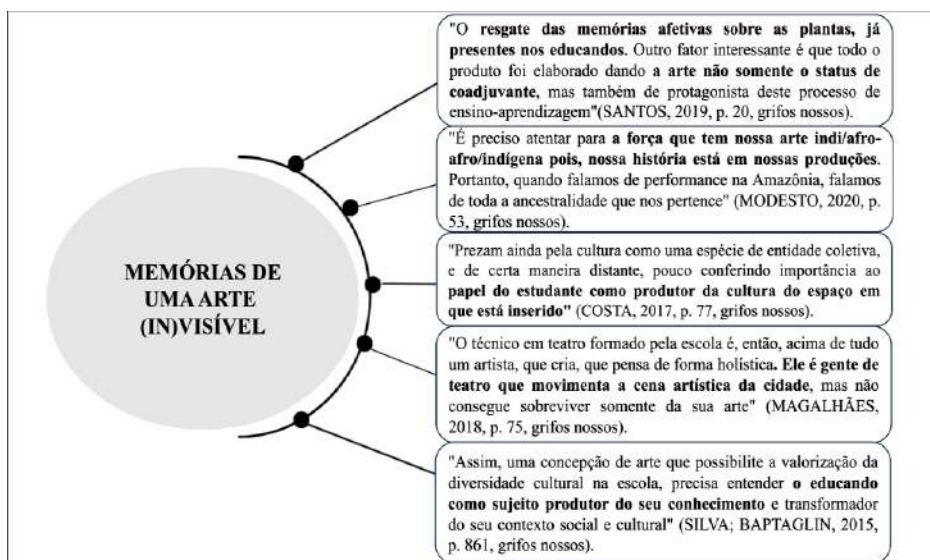
Outra “inconformidade” do ensino de artes apontada no contexto amazônico é aceitar que a frequência de aulas de artes ocupe menos dias da semana e menos horas de ensino, considerações advindas da pesquisa de Martins (2019). Dessa maneira, também, não é desejável que o professor de artes esteja apoiado apenas no senso comum se este conhecimento não seja para dialogar com a fundamentação teórico-científica de sua atuação, conforme demonstrou a pesquisa de França (2013). De igual maneira, Façanha

(2017) lembrou a estrutura curricular da escola compreende as identificações pessoais e formativas do professor(a) de artes, no entanto, suas vivências podem pouco influenciar o contexto escolar, pois existe um conjunto de conteúdos que precisa ser visto.

Por fim, da inserção da arte regional no ensino de artes no contexto amazônico, Caraveo (2017) apontou com a análise do gênero musical Guitarrada do Pará para uma multiplicidade de formas de se conhecer as memórias do povo paraense: estética, histórica, teórica e prática, sócio geográfica.

Na segunda categoria estão as reflexões sobre as memórias de um ensino de artes (in)visível, exatamente, porque os acontecimentos expostos na figura 2 a seguir buscam despertar caminhos para novos papéis que darão visibilidade à arte de ser, conhecer e viver dos educandos.

Figura 2 – Categoria Memórias de uma arte (in)visível



Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Partindo desse contexto, Santos (2019) buscou dar visibilidade às memórias afetivas dos educandos sobre a flora amazônica pertencente ao cotidiano deles na criação do caderno digital Bio-Arte para o ensino de Botânica. Ainda conforme a citada autora, isto

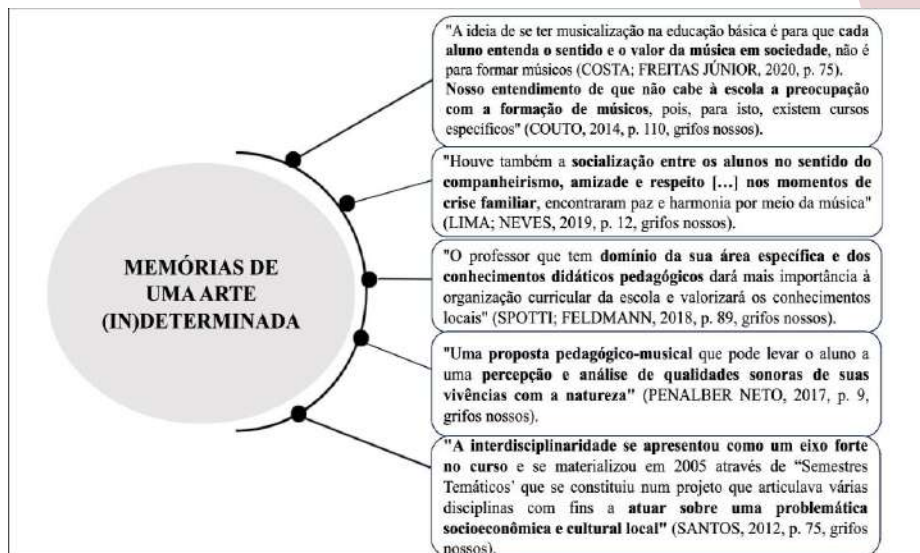
permitiu que a arte fosse protagonista ao lado das ferramentas digitais nesta proposta educativa do ensino de Botânica.

Podemos perceber que os demais autores elencados nessa categoria de análise mostram uma arte (in)visível na inserção curricular a partir de duas perspectivas complementares. Por um lado, as pesquisas de Modesto (2020) e Magalhães (2018) apresentam a força da arte coletiva, comunitária e regional. Para Modesto (2020), a *performance* na Amazônia e todo o movimento emanante de sua criatividade artística estão imbricados na ancestralidade das raízes dos povos originários da região. De igual maneira, Magalhães (2018) entende o técnico em teatro como um artista que vive as cenas cotidianas da cidade para nelas ter objeto de criação e dispor de um pensamento holístico, tornando-se gente de teatro, contudo, que não consegue sobreviver somente da arte teatral.

Por outro lado, Costa (2017) e Silva e Baptaglin (2015) enfatizam a necessidade de o ensino de artes no contexto amazônico ser capaz de dar condições não apenas para que os educandos conheçam a cultura coletiva local, mas, sobretudo, a partir dessas vivências e conhecimento, possam tornar-se, também, produtores culturais neste universo artístico. Assim, a pesquisa de Costa (2017) identificou que a cultura nas aulas de artes se mostra ainda distante e pouco contribui no exercício de criação própria dos estudantes. Mesma consideração encontramos no trabalho de Silva e Baptaglin (2015) que problematizam uma concepção de arte que compreenda o educando como sujeito produtor do seu conhecimento e transformador do contexto ao seu redor.

Na terceira categoria, conforme figura 3 a seguir, encontramos memórias de uma arte (in)determinada com a finalidade de perceber que a natureza imaginário-criadora das artes proporciona no ensino escolar aprendizagens e experiências com possibilidades indeterminadas quando pensamos em resultados de ordem formativa, temporal, didático-pedagógica e social.

Figura 3 – Categoria Memórias de uma arte (in)determinada



Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Nesse sentido, as pesquisas de Costa e Freitas Júnior (2020) e Couto (2014) ponderam que as aulas de música devem buscar um olhar social para que o aluno entenda o sentido e o valor da música em sociedade, pois o ensino musical na educação básica não deve ser direcionado à formação de músicos profissionais, pois existem escolas e cursos preparados para este fim. Assim, o ensino de artes ganha novos contornos quando, por exemplo, contribui na socialização entre os alunos no sentido do companheirismo, amizade e respeito, como resultado da pesquisa de Lima e Neves (2019), que, detalharam ter sido a música conforto aos educandos nos momentos de crise familiar.

Ainda nos apontamentos de uma arte (in)determinada, as investigações de Spotti e Feldmann (2018) e Penalber Neto (2017) revelam que para a atuação docente, além dos conhecimentos artísticos, é necessário fundamentá-los em conhecimentos didáticos pedagógicos que valorizem os conhecimentos locais. Estas conexões podem ser estabelecidas de inúmeras maneiras. Por isso, ao propor uma pedagogia musical no contexto amazônico, Penalber Neto (2017)

afirma que o ensino musical deve acompanhar a percepção e análise de qualidades sonoras das vivências dos estudantes com a natureza.

Por fim, o trabalho de Santos (2012) demonstrou que a organização curricular em semestres temáticos do curso de graduação em Design da Universidade do Estado do Pará promove a temporalidade de atuar sobre uma problemática socioeconômica e cultural local. Assim, esta forma de organização curricular é determinada pelas transformações da sociedade e acompanha as demandas locais.

As memórias de uma arte (in)conformada, (in)visível e (in)determinada, de acordo com os trabalhos acima analisados no contexto amazônico, respectivamente, podem demonstrar que sua inserção no currículo escolar admite novos enredos ao currículo estruturado, ao protagonismo dos sujeitos envolvidos no processo formativo bem como às diversificadas melhorias nos conhecimentos escolares e sociais.

Considerações finais

Este trabalho buscou compreender - por meio de estado de conhecimento da produção científica brasileira na perspectiva de Bardin (2016) - a inserção curricular da arte regional, manifestada em suas diferentes linguagens (música, dança, artes visuais e teatro) no ensino de artes na Amazônia brasileira. Encontramos 135 trabalhos dos quais nos detivemos em 16 pesquisas, tendo-se considerado o período de 2012-2021.

As categorias de análise revelaram caminhos de contribuição da arte regional na diversificação de encontros temáticos deste campo de conhecimento com outros, tais como, cultura, formação continuada, literatura, currículo, trabalho, interdisciplinaridade e direitos humanos. Todos estes campos oferecem múltiplas possibilidades de produção de conhecimento para além dos saberes artísticos.

Portanto, novos enredos são possíveis por reconhecermos nas 03 categorias advindas das análises tendo sido configuradas nas memórias de uma arte (in)conformada, memórias de uma arte (in)visível e memórias de uma arte (in)determinada que à arte e seu ensino desafiam o espaço escolar na busca de formas e olhares

condizentes à potencialidade formativa de sua presença no currículo escolar.

Com a proposição dos trabalhos acima apresentados, notamos o comprometimento das artes, propriamente, o ensino de artes com um projeto de formação humana que insiste na importância de processos formativos que enfatizem a integralidade humana de educadores e educandos, situando-os na realidade complexa de uma sociedade, neste caso, da região amazônica.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: 70, 2016.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis n.ºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]**. Brasília, DF: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 21 fev. 2023.
- BRASIL. Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016. **Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte**. Brasília, DF: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm. Acesso em: 21 fev. 2023.
- BRASIL. Parecer nº 0195/CNE/CES, de 05 de agosto de 2003. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces195_03.pdf Acesso em: 21 fev. 2023.
- BRASIL. Resolução nº 3, de 8 de março de 2004. **Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança e dá outras providências**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03-04.pdf> Acesso em: 21 fev. 2023.
- BRASIL. Resolução nº 2, de 08 de março de 2004. **Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. 2004b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CESo2-04.pdf> Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. Resolução nº 4, de 8 de março de 2004. **Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro e dá outras providências.** Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. 2004c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CESo4-04.pdf> Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. Resolução nº 1, de 16 de janeiro de 2009. **Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e dá outras providências.** Brasília, DF: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rceso01_09.pdf Acesso em: 21 fev. 2023.

CARAVEO, Saulo Christ. O gênero musical guitarrada: práticas e saberes da cultura popular paraense e possíveis caminhos para inserção curricular. In: **CONGRESSO NACIONAL DA ABEM**, 23, 2017. Anais [...] Manaus-AM: Abem, 2017. p 1-16. Disponível em: <http://abemeduacaomusical.com.br/anais_congresso/v2/papers/2667/public/2667-9389-1-PB.pdf >. Acesso em: 13 jul. 2022.

COSTA, Antonio Mateus Pontes. **Pedagogia decolonial e arte educação: transgressões e enfrentamento da LGBTfobia na educação.** 2021. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amapá. Macapá-AP, 2021.

COSTA, Lucian José de Souza; FREITAS JÚNIOR, Áureo Déo de. Reflexões sobre o ensino de artes/música na educação básica no atual cenário. **Arteriais**. Belém, v. 6, n. 10, jun, 2020, p. 69-79. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/ppgartes/article/view/10577>>. Acesso em: 13 jul. 2022.

COSTA, Tayanne Cid. **Manifestações culturais do Pará no cotidiano escolar: reflexões sobre as práticas educativas dos professores do Liceu Escola de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso.** 2017. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará. Belém-PA, 2017.

COUTO, Jeová de Jesus. **Potencialidades formativas da música: desafios e perspectivas da educação musical no ensino fundamental II.** Breves (PA), 2013 – 2014. 2014. 141f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Federal do Pará. Belém-PA, 2014.

FAÇANHA, Tainá Maria Magalhães. **Memórias de professores de artes/música: concepções, objetivos e “estratégias” na educação musical em escolas estaduais de educação básica em Belém – PA.** 2017. 152f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Federal do Pará. Belém-PA, 2017.

FRANÇA, Rita de Cássia Cabral Rodrigues de. **Artes Visuais e ensino médio: representações de professores sobre a prática pedagógica (2004-2010)**. 2013. 211f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Federal do Pará. Belém-PA, 2013.

LIMA, Doroteia Barros de; NEVES, Hirlândia Milon. Flauta além da barreira: vivência musical com alunos da escola municipal Solange Nascimento da zona rural de Manaus. **Extensão em Revista**, [S.l.], n. 4, mar. 2019, p. 7-13. Disponível em:

<<http://periodicos.uea.edu.br/index.php/extensaoemrevista/article/view/1368>>. Acesso em: 13 jul. 2022.

MACIEL, Antônio C. Desafios da formação docente em face da expansão capitalista na Amazônia. **Revista Argumentos Pró-Educação**. Pouso Alegre/MG, v. 1, n. 1, p. 19-44, jan./abr. 2016. Disponível em:<<http://ojs.univas.edu.br/index.php/argumentosproeducacao/article/view/71>>. Acesso em: 5 jun. 2022.

MAGALHÃES, Benedita Alcidema Coelho dos Santos. **Trabalho, arte e formação humana: processos de integração/fragmentação no curso técnico de nível médio em Teatro da UFPA**. 2018. 145f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará. Belém-PA, 2018.

MARTINS, Adriana dos Reis. **Currículo de arte na educação de tempo integral de uma escola de Palmas/TO: uma percepção institucional e dos professores**. 2019. 176f. Tese (Doutorado Interinstitucional em Artes) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e Universidade Federal do Tocantins. Palmas-TO, 2019.

MODESTO, Amanda Nascimento. **Memória e performance: por uma educação sensível em processos de ensino/aprendizagem em artes**. 2020. 103f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Federal do Pará. Belém-PA, 2020.

PENALBER NETO, Pedro Santarem. Ensino de arte na escola: uma reflexão sobre a formação e a prática pedagógico-musical de um professor do município do Careiro Castanho no Amazonas. In: **CONGRESSO NACIONAL DA ABEM**, 23, 2017. Anais [...] Manaus-AM: Abem, 2017. p. 1-12. Disponível em: <http://abemeducaomusical.com.br/anais_congresso/v2/papers/2854/public/2854-9523-1-PB.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2022.

ROCHA, Damião. Pesquisas com/as minorias nortistas amazônicas: aportes teóricos de um pós-currículo das diferenças. In: **REUNIÃO NACIONAL DA ANPED**, 39., 2019. Anais [...] Niterói/RJ: UFF, 2019. p. 1-17. Disponível em:<http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/4520-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

ROSÁRIO, Maria José do; SOUZA, Maria de Fátima Matos; ROCHA, Genylton Rêgo da. Desenvolver a Amazônia com justiça ambiental: questões para repensar os problemas da educação regional. **Revista Lusófona de Educação**, n. 52, p. 201-214, 2021. Disponível em: <<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7982>>. Acesso em: 20 jun. 2022.

SANTOS, Leidiane Jacira de Oliveira. **Caderno digital Bio-Arte: o ensino de botânica a partir de uma obra de arte**. 2019. 95f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Federal do Pará. Belém-PA, 2019.

SANTOS, Maria Roseli Sousa. **Que design é este?** Representações sociais que docentes possuem sobre o seu trabalho no curso de Design/UEPA. 2012. 200f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará. Belém-PA, 2012.

SILVA, Ivete Souza da; AUTOR. Políticas públicas e o ensino de artes: o contexto de formação e atuação docente em Roraima. **Diálogos**, v. 19, n.2, mai ago, 2015, p. 849-870. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/33778>>. Acesso em: 13 jul. 2022.

SPOTTI, Carmem Véra Nunes; FELDMANN, Marina Graziela. O ensino e a cultura literária nas escolas do ensino médio em Roraima/Brasil. **Cadernos CERU**. São Paulo, v. 29, n. 2, dez, 2018, p. 65-93. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/155271>>. Acesso em: 13 jul. 2022.

A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO E A CONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO TERAPÊUTICA COM PACIENTES DIAGNOSTICADOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Rodrigo Limonge Reis Carvalho (UERJ) ¹

Patrícia Lorena Quiterio (UERJ) ²

Introdução

É consenso que a Relação Terapêutica (RT), independente da abordagem adotada pelo psicólogo, assume um importante papel na eficácia do processo psicoterápico (BORDIN, 1979). Todavia, em alguns casos é menosprezada, principalmente por profissionais iniciantes, que podem estar preocupados em excesso com a técnica e apresentar dificuldades para estabelecer uma relação genuína entre psicólogo e paciente dentro do setting terapêutico (SANTOS; CUNHA, 2020).

Embora não haja concordância quanto à conceituação, nas Terapias Cognitivo-Comportamentais (TCCs), perspectiva adotada no presente estudo, a RT é definida como a relação e as impressões entre psicoterapeuta e paciente no setting terapêutico, devendo ser trabalhada de forma genuína, empática e receptiva, sendo dever do profissional identificar e entender suas próprias crenças, em busca de que estas não interfiram no relacionamento com o paciente (ALVES, 2017; ROCHA, OLIVEIRA; KAPPLER, 2017).

Segundo Alves (2017) ao longo das décadas, nas TCCs, o conceito da RT vem sendo cada vez mais investigado no panorama mundial, e pode-se atribuir tal mudança ao surgimento e a evolução da abordagem na chamada “revolução cognitiva” e seu desenvolvimento em “três ondas”. Entretanto, os estudos sobre RT na abordagem cognitivo-comportamental em território nacional (e publicações em português), ainda são escassos se comparados a literatura internacional (ALVES, 2017). Para a autora, a maioria das

¹ Psicólogo e Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social (PPGPS) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: rodrigolimonge3@gmail.com

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

obras disponíveis em português são fruto de traduções escritas em outras línguas, trazendo outras realidades e sem levar em conta o contexto social, histórico e cultural brasileiro.

Pensando no atendimento infanto-juvenil na clínica cognitivo-comportamental, ela não difere inteiramente do atendimento à população adulta, e assim como no atendimento a adultos, as TCCs demonstram evidências favoráveis de sua efetividade no tratamento, e também consideram a RT extremamente importante na promoção de saúde mental de crianças e adolescentes (LINS; NEUFELD, 2021). Para Gomes, Coelho e Miccione (2016), as TCCs são indicadas para o atendimento a pacientes com transtornos de neurodesenvolvimento, pois visam modificar comportamentos considerados disfuncionais que geram sofrimento psíquico. Em âmbito internacional, diversos estudos têm evidenciado que a RT na psicoterapia infanto-juvenil para pacientes com TEA está relacionada a resultados positivos, sendo associada ao progresso na habilidade de resolução de problemas interpessoais, melhora no relacionamento familiar, aumento da autoestima, da percepção de suporte social e maior satisfação com o processo terapêutico (ALBAUM et al., 2020; KLEBANOFF; ROSENAU; WOOD, 2019; MÖSSLER et al., 2017).

De acordo com Jensen et al. (2010) nenhuma intervenção terapêutica pode ter efeito sem o estabelecimento da RT, e para a construção da mesma na clínica infanto-juvenil, é ressaltada a importância do papel dos cuidadores. Essa relação com os cuidadores é estimulada para além da anamnese e possui um papel fundamental na intervenção e na construção da relação com a criança/adolescente. Nessa direção, estudos revelam que uma forte RT com os pais está associada à qualidade da RT entre psicoterapeuta e criança/adolescente, impactando positivamente na melhora do paciente na psicoterapia (EDWARDS et al., 2016; JENSEN et al., 2010). Ainda para Jensen et al. (2010), quanto maior o comprometimento dos familiares no processo psicoterápico, maior será a adesão da criança/adolescente aos objetivos da terapia e conseqüentemente ao fortalecimento da RT, visto que, pais engajados incentivam e acompanham seus filhos durante todo o processo.

Em um estudo realizado por LeBlanc, Taylor e Marchese (2020), nos Estados Unidos, investigou-se as habilidades interpessoais de psicólogos que atendem crianças com TEA. O objetivo do trabalho foi

identificar se durante a formação em Psicologia os profissionais receberam treinamento ou indicações de leituras a respeito da importância da RT com os pais das crianças em atendimento. Foi utilizado um formulário online divulgado em redes sociais e e-mails, totalizando 225 respostas. Os resultados indicaram que programas de treinamentos para psicoterapeutas não ensinam habilidades empáticas e construção de RT com os cuidadores. Ainda que os psicólogos considerem a RT extremamente importante, os participantes relataram que aprenderam a importância da RT e as habilidades para construir a mesma com supervisores no ambiente de trabalho (LEBLANC; TAYLOR; MARCHESE, 2020). Tal informação, nos leva a questionar o papel desempenhado pelo Psicólogo e a formação generalista destes profissionais, e como tem sido a construção da RT para pacientes com autismo e a relação com seus familiares, uma vez que durante sua formação, é possível perceber a escassez de material que aborde essa temática, já apontada como indispensável para pacientes com TEA.

Além da função desempenhada durante a avaliação, o psicólogo possui papel essencial no acompanhamento de pessoas com TEA, devendo saber utilizar intervenções clínicas adequadas a cada situação e manejar a relação terapêutica como ferramenta positiva para intervenção, principalmente considerando o público com TEA, que pode apresentar dificuldades para estabelecer vínculos. Levando em consideração o papel desempenhado pelo psicólogo, como explicado anteriormente, é esperado que durante a graduação o profissional tenha tido disciplinas e conteúdos sobre o TEA e que tenha conhecimentos sobre a etiologia do transtorno e noção de intervenções clínicas adequadas para tal clientela. Entretanto, segundo a literatura, disciplinas que abordam o transtorno, seja como foco principal ou subtema, ainda são consideradas incipientes, se levado em conta a dimensão social que o TEA vem assumindo nos últimos anos (SILVA et al., 2020).

De acordo com Silva et al. (2020), após observar diversas grades curriculares de diferentes universidades, constatou-se que existe um amplo espaço para discussão do transtorno do espectro autista nas disciplinas de graduação, entretanto a realidade não correspondeu à pesquisa e verificou-se uma defasagem nas práticas de ensino e projetos pedagógicos quanto a formação de psicólogos em relação

ao TEA. Pesquisas realizadas com estudantes de graduação de psicologia demonstraram índice regular/baixo de conhecimento na área, principalmente em relação à etiologia, dados epidemiológicos, modelos de intervenções, serviços disponíveis no SUS e a falta de conhecimento sobre escalas de identificação sistemáticas para identificação do TEA (PAULA; BELISSÁLIO-FILHO; TEIXEIRA, 2016; SILVA, et al., 2018). Foi possível identificar ainda, que estudantes de graduação que haviam realizado estágio e/ou iniciação científica em saúde mental em áreas relacionadas ao TEA, obtiveram melhor desempenho em comparação aos alunos que não haviam participado de nenhum projeto na área. Desta forma é possível afirmar que a formação de estudantes de psicologia tem sido generalista em relação ao autismo, no qual disciplinas obrigatórias da grade curricular não contemplam a demanda social crescente nos últimos anos. Percebe-se ainda que o conteúdo geral sobre o TEA tem sido oferecido nos cursos de graduação, entretanto a falta de articulação com a prática ainda é uma questão aparente no atendimento desta clientela. Faz-se necessário uma atualização curricular para que a formação destes profissionais possa ser ampliada e aprofundada, no que envolve questões relacionadas ao TEA, assim como o incentivo em pesquisas, estágios, grupos de estudos e outros ambientes de ensino que tratem da temática.

Quanto à construção e fortalecimento da RT no contexto clínico brasileiro, as revisões de literatura verificadas afirmam a importância tanto no atendimento aos pacientes quanto na orientação aos familiares. No entanto, não foi identificado nenhum estudo em âmbito nacional que aborde a RT entre psicoterapeuta e crianças e adolescentes com TEA. Portanto, destaca-se a necessidade de pesquisas que preencham essa lacuna, entendendo como os psicoterapeutas que atendem, na clínica infanto-juvenil, pacientes com TEA desenvolvem a RT com estas crianças e adolescentes, visto que, tal transtorno pode acarretar em um déficit nas interações sociais e dificultar o estabelecimento de vínculos sociais. Considerando isso, o presente estudo teve como objetivo investigar a percepção dos psicoterapeutas de abordagem cognitivo-comportamental a respeito da relação terapêutica com crianças e adolescentes diagnosticados com autismo.

Método

O presente estudo está de acordo com a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde em relação às Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos, bem como foi aprovado pela Comissão de Ética em Pesquisa de uma Instituição de Ensino Superior CAAE: 41962820.5.3002.5282 e parecer: 4.606.734. Este estudo faz parte de um projeto maior intitulado “Habilidades Sociais de Crianças e Adolescentes com Deficiência em Diferentes Contextos”. Todos os participantes assinaram o RCLE.

Trata-se de uma pesquisa de caráter exploratório, *ext-post-factor* e com metodologia de análise qualitativa (FONTELLES et al., 2009). Os critérios de inclusão para participar da pesquisa foram: (a) possuir registro ativo no Conselho Regional de Psicologia e ter experiência clínica; (b) ter atendido ou estar atendendo uma criança ou adolescente com TEA; e (c) seguir abordagem cognitivo-comportamental. A pesquisa inicialmente contou com 42 respostas, entretanto duas participantes não se enquadraram nos critérios de inclusão, sendo ambas estudantes de graduação. Três participantes enviaram respostas duplicadas e optou-se por excluir a segunda versão, apesar de não ter sido observada mudanças nas respostas enviadas. Por fim, a amostra contou com 37 respondentes.

Quanto ao perfil dos participantes, este foi composto de ambos os sexos, sendo a maioria mulheres (89,2%) com idades entre 23 e 55 anos ($M = 32$; $dp = 9,47$) e o tempo de atuação na clínica variou entre um mês e 30 anos ($M = 4$ anos; $dp = 6,7$ anos). Dentre os participantes, 21,6% apresentavam a Graduação como maior grau de formação, 62,2% com Pós-graduação (Lato Sensu), 10,8% possuíam Mestrado e somente 5,4% tinham Doutorado.

Para obter a percepção de psicoterapeutas infanto-juvenis a respeito da RT entre o profissional e a criança/adolescente com TEA, foi elaborado um questionário online sobre a temática, para que profissionais pudessem responder sobre suas crenças e relatar experiências no atendimento a este público. A construção do instrumento foi realizada com base na literatura revisada e no instrumento desenvolvido por Quiterio, Gerk e Nunes (2017), além da discussão realizada entre os autores do presente capítulo; formulando perguntas pertinentes à RT com crianças e adolescentes

com TEA. Após a construção do questionário, o mesmo passou pela avaliação de duas juízas independentes, com intuito de verificar a clareza das perguntas elaboradas. O questionário foi considerado adequado ao objetivo e iniciou-se a divulgação do mesmo. A utilização de um questionário online para coleta de dados levou em consideração o contexto pandêmico e a facilidade em alcançar um maior número de profissionais através do formato virtual, considerando os critérios da amostra.

O questionário apresenta três seções. A primeira seção apresenta o Recibo de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE) e tem como foco introduzir a temática de pesquisa, o objetivo do estudo, estabelecer os critérios de inclusão para os participantes e garantir aos respondentes a confidencialidade de suas respostas. Ao final desta etapa, o participante tem acesso às perguntas somente depois de assinalar o seu consentimento. Em seguida, o questionário apresenta a segunda parte referente aos dados sociodemográficos dos participantes (nome, idade, gênero, tempo de atuação na clínica e formação acadêmica), com intuito de conhecer o perfil dos respondentes. Por fim, na última parte, possui sete questões que visam coletar a percepção e a importância que os psicoterapeutas atribuem à RT e suas implicações para a clínica. As questões abordam temas relacionados a: (1) conhecimento sobre RT, (2) importância da RT no atendimento clínico infanto-juvenil, (3) papel da família na construção da RT no atendimento infanto-juvenil, (4) importância da RT para eficácia do tratamento de pacientes com TEA, (5) dificuldade para estabelecer a RT com pacientes com autismo, (6) busca por estratégias diferenciadas para estabelecer a RT e (7) como o psicólogo adquiriu o conhecimento sobre RT.

Para análise das respostas, utilizou-se um software como ferramenta no processamento de dados qualitativos. As respostas do questionário online foram transcritas para o bloco de notas, resultando em seis arquivos (perguntas de um a seis). Após a divisão, cada pergunta foi analisada utilizando o software IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires), um programa gratuito e de fonte aberta que utiliza a linguagem de programação R. Optou-se por utilizar a ferramenta “análise de similitude”, baseada na teoria dos grafos, que organiza por proximidade termos semelhantes e ideias próximas,

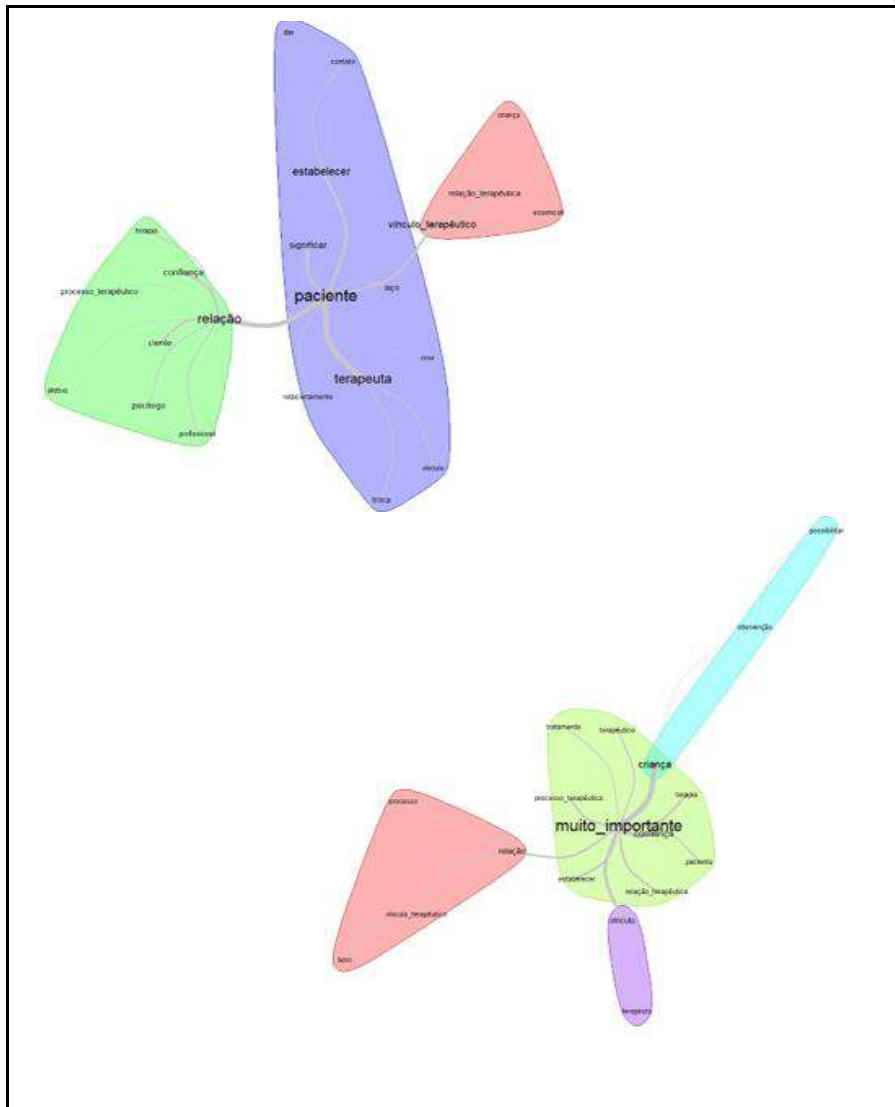
identificando o grau de correlação entre as palavras, por meio de conexões mais fortes ou mais fracas (teste do Qui-Quadrado) que apresentam um significado (SOUSA et al., 2020). Somente a pergunta sete foi analisada por meio de estatística descritiva.

Para a construção da “árvore de ocorrência” foram incluídas apenas as formas ativas selecionadas, constando as seguintes classes de palavras: “adjetivo”, “verbo”, “nomes comuns” e “formas não reconhecidas”. Optou-se por incluir os “advérbios” nas formas suplementares, a fim de não interferir na análise das formas mais representativas do corpus. As imagens geradas pela “árvore de ocorrência”, após a análise do corpus textual, resultaram em ilustrações distintas, de acordo com cada pergunta.

Resultados e Discussão

O presente estudo investigou a percepção dos psicólogos de abordagem cognitivo-comportamental a respeito da relação terapêutica com crianças e adolescentes diagnosticados com autismo. A primeira pergunta do questionário gerou um corpus com 38 Segmentos de Texto (STs), com 660 ocorrências (palavras), sendo 242 palavras distintas e com aproveitamento de 70,66%. Esta refere-se ao conhecimento sobre os termos vínculo terapêutico e relação terapêutica e resultou na Figura 1, com a palavra “paciente” sendo a mais evocada (n=28). As palavras centrais de cada grupo (paciente, relação e vínculo terapêutico) apresentaram as seguintes ramificações: no núcleo central (paciente) aparecem palavras como “estabelecer” ligada ao “contato”, uma forte linha de conexão entre “paciente” e “terapeuta”, ressaltando a associação entre essas palavras, além das ramificações com as palavras “relação” e “vínculo terapêutico”.

Figura 1 – Análise de similitude do conhecimento sobre a RT (pergunta 1) e a importância da RT no atendimento clínico para crianças e adolescentes com TEA (pergunta 2)



No que diz respeito ao conhecimento sobre o construto teórico, os participantes demonstraram apropriação do conceito e

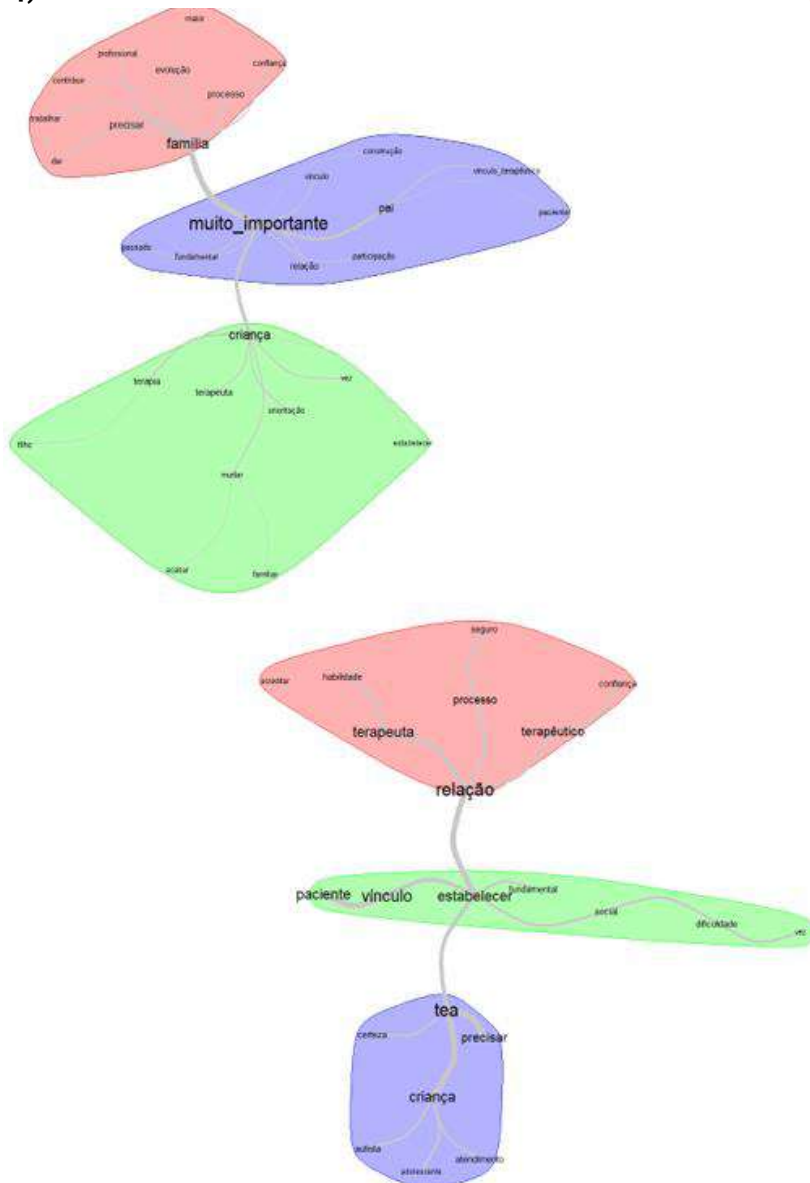
associavam uma boa RT a resultados positivos: “Significa uma relação de confiança entre paciente e terapeuta, imprescindível no processo de mudanças” (P04); além de todos os respondentes considerarem a RT como importante para o processo: “Muito importante. Na verdade, independente da abordagem, a relação terapêutica é fundamental para um tratamento efetivo e eficiente com a criança [...] também favorece que a criança identifique um ambiente de segurança, onde possa expressar suas emoções sem julgamentos” (P02). Apesar de constatar o conhecimento a respeito da temática, detectou-se certa dificuldade por parte de alguns profissionais em diferenciar os dois conceitos, sendo definido pela maioria dos respondentes (83,78%) como o mesmo significado e em outros casos como conceitos distintos (16,22%): “O vínculo terapêutico se dá nos primeiros contatos com a criança, para que ela possa confiar no seu trabalho e a relação terapêutica, é a troca entre terapeuta e criança após o vínculo estabelecido” (P09). Tal constatação pode ser atribuída à falta de uma definição operacional sobre estes construtos teóricos, como já ressaltado por Rocha, Oliveira e Kappler (2017).

Na segunda árvore de ocorrências que compõe a Figura 1, o corpus gerou 37 STs, com 549 ocorrências, sendo 231 palavras distintas e com aproveitamento de 71,43% e nesta pergunta que investiga a importância da RT no atendimento clínico infanto-juvenil (pergunta 2) observou-se quatro núcleos distintos, sendo o núcleo central “muito importante” (n=29) com uma forte ligação com a palavra “criança”, que por sua vez conecta-se à “intervenção” e “possibilitar”. É possível identificar que dentro do núcleo central destaca-se a palavra “confiança” que se constitui uma variável fundamental para construção da RT e no acompanhamento psicoterápico com a criança e adolescente (ALBAUM et al., 2020; MÖSSLER et al., 2017) e exemplificados nestes relatos: “Muito importante. Pois a criança precisa se sentir à vontade durante a terapia e uma relação terapêutica satisfatória pode promover uma maior cooperação do cliente” (P01) e, “Muito importante, principalmente quando se trata de crianças, ganhar a confiança e amor reflete demasiadamente no processo terapêutico” (P28).

Em relação à terceira pergunta que avaliou o papel da família na construção da RT, o corpus originou 40 STs, com 850 ocorrências (308 palavras distintas) com 63,64% de aproveitamento. A Figura 2

demonstra o núcleo central com a expressão em destaque “muito importante” (n=30). Neste núcleo, palavras como “fundamental”, “vínculo”, “relação” e “participação” aparecem correlacionadas com “muito importante”, destacando o papel desempenhado pela RT. Ademais, é possível identificar uma forte associação da expressão “muito importante” relacionado à “fundamental” e a “família”, que por sua vez está relacionada a palavras como “precisar”, “contribuir”, “confiança” e “processo”, que ressaltam a importância do sistema familiar para a construção do vínculo e fortalecimento da RT: “Muito importante. Pois, no atendimento clínico infantil, a parceria com os pais é essencial” (P01) e “Muito importante. Se a família não confia no profissional e não aceita as orientações, não tem um processo terapêutico, pois é com a família que a criança passa o maior tempo” (P09). Assim como em relação às crianças e adolescentes, é possível identificar por meio da árvore de ocorrências e das falas dos psicoterapeutas que a RT com os familiares foi considerada “muito importante” para o processo terapêutico. Esses dados corroboram com os estudos de Edwards et al. (2016), Jensen et. al. (2010) e Leblanc, Taylor e Marchese (2020) que destacam a importância das habilidades interpessoais do psicólogo no acompanhamento psicoterápico a crianças e adolescentes com TEA e do fortalecimento da tríade: paciente-família-psicoterapeuta no fortalecimento da RT no contexto clínico.

Figura 2 – Análise de similitude papel da família da construção da RT (pergunta 3) e importância da RT para eficácia do tratamento de pacientes com TEA (pergunta 4)



A importância da RT para eficácia do tratamento de pacientes com TEA é apresentada na segunda imagem da Figura 2 (pergunta 4), com corpus de 36 STs, com 601 ocorrências, sendo 267 palavras distintas e com aproveitamento de 68,16%, na qual percebe-se as palavras “relação” e “TEA” sendo as mais evocadas, ambas com oito repetições, seguidas de “vínculo” e “crianças” (n=7). É possível observar o corpus textual na qual a palavra “estabelecer” atua como expressão central, ligada aos núcleos periféricos “TEA” e “relação”. Ainda no núcleo central, palavras como “fundamental”, “paciente” e “vínculo” aparecem, assim como — pela primeira vez — a palavra “dificuldade” associada ao vínculo. Referente ao núcleo “relação”, palavras como “processo”, “seguro”, “habilidade” e “terapeuta” estão presentes neste conjunto, destacando características necessárias para estabelecer a RT com crianças e adolescentes. Esses dados corroboram com os estudos de Edwards et al. (2016) e Leblanc; Taylor; Marchese (2020), que investigaram as habilidades de manejo clínico e interpessoais que os familiares buscam em psicoterapeutas que atendem crianças e adolescentes com autismo. E, como discutido por Alves (2017) a empatia, autenticidade e aceitação são características essenciais para o psicoterapeuta e facilitam uma maior adesão do paciente à psicoterapia.

No núcleo do “TEA” palavras como “precisar”, “criança”, “adolescente” aparecem associadas, demonstrando a necessidade de estabelecer a RT com este público, como indicam esses relatos: “Muito! A vinculação das crianças com TEA precisa existir para que haja uma interação possível no atendimento” (P13) e “Com toda certeza. Crianças e adolescentes com TEA precisam ter o vínculo bem estabelecido para permitir que o terapeuta entre no ‘seu mundo’ e assim conseguir ajudá-lo” (P31). Assim como no estudo de Klebanoff, Rosenau e Wood (2019), as respostas obtidas por meio do presente estudo, evidenciaram a magnitude de construir uma RT com pacientes com TEA.

Entretanto, a formação de jovens psicoterapeutas tem sido incipiente para o aprimoramento de habilidades sociais e construção da RT (SANTOS; CUNHA, 2020). O aprendizado tem decorrido de supervisões com profissionais mais experientes e na prática diária (LEBLANC; TAYLOR; MARCHESE, 2020). Tal perspectiva é confirmada

pelos dados originados pela pergunta sete que indaga sobre como adquiriu o conhecimento sobre RT, na qual 72,97% dos respondentes relataram ter contato com a temática em outro ambiente que não a graduação, a saber em ordem decrescente: cursos de formação em TCCs e Pós-Graduação (n=14; 37,9%), prática clínica com supervisão (n=13; 35,1%) e Graduação em Psicologia (n=10; 27%).

Apesar dos cursos de graduação não serem apontados pelos participantes como primeiro local de contato com a temática da RT, observa-se uma busca de conhecimento e atualização sobre os conceitos, corroborando com a literatura (ALVES, 2017; LEBLANC; TAYLOR; MARCHESE, 2020). Como ressaltado por Oliveira, Bandeira e Pitanga (2019) a RT e as técnicas das TCCs são variáveis que interagem entre si e ambas são consideradas essenciais para o processo terapêutico. Portanto, é esperado que o psicoterapeuta cognitivo-comportamental busque formação continuada por meio de cursos, especializações, leituras, supervisões e outros métodos, com intuito de aprimorar seu conhecimento sobre o tema e suas técnicas/estratégias; além de trabalhar suas habilidades interpessoais como respeito, estilos de comunicação, autoconsciência, assertividade e principalmente a empatia, indicada como ingrediente indispensável para RT (ALVES, 2017; OLIVEIRA; BANDEIRA; PITANGA, 2019).

Os resultados dessa pesquisa, provenientes de um questionário online respondido por psicoterapeutas cognitivos-comportamentais, vão ao encontro da revisão de literatura, sendo perceptível que a RT se constitui uma variável fundamental para o processo psicoterapêutico (avaliação e intervenção) e está associada à resultados positivos no acompanhamento de crianças e adolescentes com autismo. Por meio da busca de estudos acerca do referencial teórico sobre RT desenvolvidos junto a crianças e adolescentes com TEA, ficou evidente a escassez de pesquisas voltadas para este público, principalmente em contexto nacional. Ademais, não foi localizado nenhum estudo investigando a relação e a importância da RT e o autismo.

Ainda que as intervenções internacionais sejam mais frequentes que as nacionais, constata-se que abarcam crianças e adolescentes diagnosticados com TEA de grau leve. Desta forma, evidencia-se a necessidade de promover estudos que investiguem a

importância da RT para crianças e adolescentes de grau moderado e severo, principalmente em contexto nacional, e sugere-se a utilização de comunicação alternativa para possibilitar a participação de indivíduos sem fala articulada.

O questionário elaborado para a presente pesquisa e analisado através do IRAMUTEQ, utilizando a análise de similitude, apresentou resultados condizentes com a literatura. Os psicoterapeutas participantes da pesquisa consideraram a RT com a criança e adolescente com TEA fundamental, assim como a relação com seus familiares foi entendida como um fator positivo para auxiliar no tratamento e no estabelecimento da relação com a criança ou adolescente. Outro aspecto a destacar, refere-se a importância da formação inicial, visto que maior parte do conhecimento a respeito da RT foi atribuída a cursos de formação continuada e pós-graduação.

O resultado dessa pesquisa, proveniente de um estudo exploratório, mostrou-se inovador no contexto nacional, visto ter investigado a percepção dos psicoterapeutas de abordagem cognitivo-comportamental a respeito da relação terapêutica com crianças e adolescentes diagnosticados com autismo. O formato online do questionário revelou-se uma contribuição para a pesquisa, devido a possibilidade de alcance aos profissionais e a praticidade para resposta. Espera-se que o presente estudo colabore para o pensamento crítico de estudantes e profissionais da área de saúde, e os façam repensar a importância do vínculo e da relação entre psicoterapeuta e paciente com TEA (incluindo seus familiares), facilitando a construção da RT.

Dentre as limitações para o presente estudo, é possível citar o perfil restrito dos participantes baseado nos critérios de inclusão (psicoterapeutas de abordagem cognitivo-comportamental que atendem ou já atenderam crianças e adolescentes com TEA). Tal critério resultou em outra limitação: o baixo número da amostra ($n=37$), impossibilitando realizar generalizações a partir dos resultados. Outra limitação refere-se à aplicação de somente um instrumento elaborado para esta pesquisa. Portanto, considerando os resultados dessa pesquisa, recomenda-se que futuros estudos ampliem o número de participantes e inclua familiares e pacientes como respondentes aos instrumentos de pesquisa, bem como

realizem pesquisas para identificar os efeitos da RT em autistas de nível moderado ou severo.

Referências

ALBAUM, Carly *et al.* Predictors and outcomes associated with therapeutic alliance in cognitive behaviour therapy for children with autism. **Autism**, 24(1), p. 211–220, 2020. <<<https://doi.org/10.1177/1362361319849985>>>

ALVES, Diana Lopes. O vínculo terapêutico nas terapias cognitivas. **Rev. bras. psicoter.**, 19(1), p. 55-71, 2017. Disponível em: <<<https://l1nq.com/QhUtp>>> Acesso em: 10 de jul.2023.

BORDIN, Edward. S. The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. **Psychotherapy: Theory, Research & Practice**, 16(3), p. 252–260, 1979. <<doi: <https://doi.org/10.1037/h0085885>>>

EDWARDS, Amélia *et al.* “More than blowing bubbles”: What parents want from therapists working with children with autism spectrum disorder. **International Journal of Speech-Language Pathology**, 18(5), p. 493–505, 2016. <https://doi.org/10.3109/17549507.2015.1112835>

FONTELLES, Mauro José *et al.* Metodologia da pesquisa científica: Diretrizes para elaboração de um protocolo de pesquisa. **Revista paraense de medicina**, 23(3), p. 69-76, 2009. Disponível em: <<<https://encr.pw/Tm8eE>>> Acesso em: 10 de jul.2023.

GOMES, Eliana da Rocha, COELHO, Hellen Patrícia Barbosa; MICCIONE, Mariana Moraes. Estratégias de intervenção sobre os Transtornos do Espectro do Autismo na Terapia Cognitivo-Comportamental: Análise da literatura. **Estação Científica** (16), p. 1-16, 2016. Disponível em: <<<https://l1nq.com/wh4Vg>>> Acesso em: 10 de jul.2023.

JENSEN, Tine K *et al.* What constitutes a good working alliance in therapy with children that may have been sexually abused? **Qualitative Social Work**, 9(4), p. 461–478, 2010. <<<https://doi.org/10.1177/1473325010374146>>>

KLEBANOFF, Sami; ROSENAU, Kashia, WOOD, Jeffrey. The therapeutic alliance in cognitive-behavioral therapy for school-aged children with autism and clinical anxiety. **Autism**, 23(8), p. 2031–2042, 2019. <<<https://doi.org/10.1177/1362361319841197>>>

LEBLANC, Linda; TAYLOR, Bridget; MARCHESE, Nancy. The training experiences of behavior analysts: Compassionate care and therapeutic relationships with caregivers. **Behav Analysis Practice**, 13, p. 387–393, 2020. <<<https://doi.org/10.1007/s40617-019-00368-z>>>

LINS, Manuel Ramos Caldas; NEUFELD, Carmen Beatriz. **Técnicas em terapia cognitivo-comportamental com crianças e adolescentes**. Rio Grande do Sul: Sinopsys, 2021.

MÖSSLER, Karin *et al.* The therapeutic relationship as predictor of change in music therapy with young children with Autism Spectrum Disorder. **J Autism Dev Disord**, 49, p. 2795–2809, 2017. <<<https://doi.org/10.1007/s10803-017-3306-y>>>

OLIVEIRA, Natasha Cristina; BANDEIRA, Simone; PITANGA, Artur Vandr . **O conceito de empatia sob a perspectiva da psicologia contemporânea**. Anais do I e do II Seminário de Produ o Científica do Curso de Psicologia da Unievangélica, 2019. Disponível em: <<<https://l1nq.com/zC4Bt>>> Acesso em: 10 de jul.2023.

PAULA, Cristiane Silvestre, BELIS SIO FILHO, José Ferreira, TEIXEIRA, Maria Cristina Triguero Veloz. Estudantes de psicologia concluem a gradua o com uma boa forma o em autismo?. **Psicologia: teoria e prática**, 18(1), p. 206-221, 2016. Disponível em: <<<https://encr.pw/PIR6e>>> Acesso em: 10 de jul.2023.

QUITERIO, Patrícia Lorena, GERK, Eliane, NUNES, Leila Regina Oliveira Paula. Avalia o multimodal das habilidades sociais de estudantes com paralisia cerebral usuários de comunica o alternativa. **Revista Educa o Especial**, 30(58), p. 455-470, 2017. <<<https://doi.org/10.5902/1984686X24735>>>

ROCHA, Luiz Fellippe Dias, OLIVEIRA, Evlyn Rodrigues; KAPPLER, Stella Rabello. A contratransferência na Terapia Cognitivo-Comportamental: Uma revisão da literatura brasileira. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, 13(2), p. 104-112, 2017. <<<https://doi.org/10.5935/1808-5687.20170015>>>

SANTOS, Frederico Borges; CUNHA, Olívia Rodrigues. Desafios da atua o psicoterapêutica em uma clínica-escola: Relato de experiência de um estagiário. **Psicologia em ênfase**, 1(1), p. 113-118, 2020. Disponível em: <<<https://encr.pw/rqOkY>>> Acesso em: 10 de jul.2023.

SILVA, Jardel Sander *et al.* Panorama da forma o em psicologia para transtorno do espectro do autismo em Minas Gerais. **Revista Educa o Especial**, 33(3), p. 1-21, 2020. <<<https://doi.org/10.5902/1984686X40092>>>

SILVA, Leonidas Valverde da *et al.* Forma o do psicólogo sobre autismo: estudo transversal com estudantes de gradua o. **Psicologia: teoria e prática**, 20(3), p. 153-166, 2018. <https://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v20n3p153-166>

SOUSA, Yuri S  Oliveira *et al.* O uso do software Iramuteq na análise de dados de entrevistas. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, 15(2), p. 1-19, 2020. Disponível em: <<<https://l1nq.com/DmiJw>>> Acesso em: 10 de jul.2023.

NARRATIVAS ORAIS CONTADAS SOBRE A VILA CARAPARU: UM ESTUDO COM BASE NA TEORIA FOUCAULTIANA

Ana Maria Chagas (UFPA)¹

Introdução

A Vila de Caraparu é considerada um dos maiores pontos turísticos da região de Santa Izabel do Pará, dadas as suas riquezas naturais representadas pelo Rio Caraparu. A localidade é também conhecida pela sua tradição da fé católica com o círio fluvial, celebrado há mais de 100 anos em homenagem à Imaculada Conceição, sempre no dia 08 de dezembro.

Das muitas lembranças do lugar, as que ficaram marcadas na minha memória foram as histórias contadas por ela. Histórias fascinantes que tinham o objetivo de me fazer adormecer ao cair da noite, mas também para refletir sobre o sentido da vida. Cabe ressaltar que a presença feminina na memória que circula remete a forma em que as mulheres transmitem e sustentam a vivacidade das narrativas orais. Tantas histórias, como a do Boto e da Cobra Paulina, contando vivências entrelaçadas do cotidiano de mulheres que se deram ao longo do percurso do rio Caraparu.

A presente pesquisa teve por objetivo geral analisar as narrativas orais contadas sobre a Vila Caraparu com base na teoria foucaultiana, visando articular as formações discursivas em diferentes instâncias na constituição do sujeito. É possível, desse modo, rememorar, no momento da contação de histórias, a construção de sentidos que envolvem subjetividade e memória dos sujeitos pesquisados e como são inseridos em tais contextos. A perspectiva decolonial tem como propósito dá luz aos saberes orais dos próprios moradores, sem a que a história, o social e a cultura sejam legitimadas pelo olhar externo que subalternize populações e apague sua identidade travada em uma relação de poder do conhecimento científico em relação às narrativas orais.

¹ Graduada em Licenciatura letras - língua Portuguesa, na Universidade Federal do Pará (UFPA), vinculado a FALE/ILC e em Pedagogia, pela Universidade da Amazônia (UNAMA). Atua na educação básica, na Rede pública de ensino, do município de Benevides-PA.

Este trabalho tem relevância ao contribuir tanto na preservação de memórias quanto em minha formação acadêmica, como futura docente, por isso as narrativas orais na Vila de Caraparu tem como foco o processo da identidade e da cultura local, para visibilizar o corpo social ao destacar as vozes que elucidam o processo de transformação de narrativas orais.

Investigar as narrativas orais de Caraparu, nos possibilitou dar legitimidade às histórias de minha convivência. A história do Boto, A história da cobra Paulina e de Pedro. Rememorar histórias é contribuir para que as mesmas se perpetuem e se transformem em objetos científicos para futuras gerações. Esse foi o pontapé inicial dessa pesquisa.

Com relação às entrevistadas desta pesquisa, realizada com a narradora Dona Olga, como é conhecida, traz em suas narrativas suas vivências e memórias deste lugar, de extrema importância para elaboração deste trabalho de conclusão de curso.

Para isso, torna-se imprescindível destacar a Amazônia como lugar de enunciação, dentro do contexto deste trabalho, como as narrativas no âmbito acadêmico. Portanto, se faz necessário compreender como ocorre esse processo no contexto sociocultural e a importância da decolonialidade na formação/construção das narrativas orais.

O rio e sua (rota)cidade: o contorno da Vila de Caraparu

O município de Santa Izabel do Pará fica localizado no Estado do Pará e sua história está relacionada à Estrada de Ferro Belém-Bragança, criada para escoar produtos, sobretudo, no período da atividade da borracha e neste período “[...] entre o início da crise econômica gomífera² na Amazônia, mais precisamente a partir de 1912, até a década de 1950, quando foi aberta a estrada vicinal interligando a vila de Caraparu à sede do atual município de Santa Izabel do Pará” (PAZ, 2012, p. 48).

² Refere-se a elite produtora de borracha, durante o período conhecido como Belle Époque (final do séc. XIX e início do séc. XX) que ocorreu na Amazônia. Este movimento também conhecido como Paris n’América, a qual visava importar costumes e estilo arquitetônico europeu, que foi financiado pelos grandes seringueiros.

A Vila de Caraparu³, a princípio, era um povoado do município de Belém e posteriormente reconhecida como vila a partir de dados do IBGE (2017) o “Decreto Estadual n.º 565, de 30/12/1931 desmembrou Santa Izabel do município de Belém” e em 24 de fevereiro de 1905 foi inaugurada uma agência de Telégrafo Nacional, o que ampliou o lugar ao já contar com um mercado público e um grupo escolar.

Figura 1: Mapa da Vila de Caraparu, Santa Izabel do Pará



Fonte: google (2021).

Para a abordagem da localidade da Vila de Caraparu, temos que situá-la como pertencente ao município de Santa Izabel do Pará, ainda de acordo com a história do município, alguns dados do IBGE (2017) “no quadro fixado para vigorar no período de 1944 a 1948, o município aparece constituído de 4 distritos: Santa Isabel, Americano, Benevides e Caraparu”.

³ Termo que tem origem da língua Tupi-guarani e significa *inhame ou mandioca manchado de preto*.

Figura 2: Imagem da entrada da Vila de Caraparu

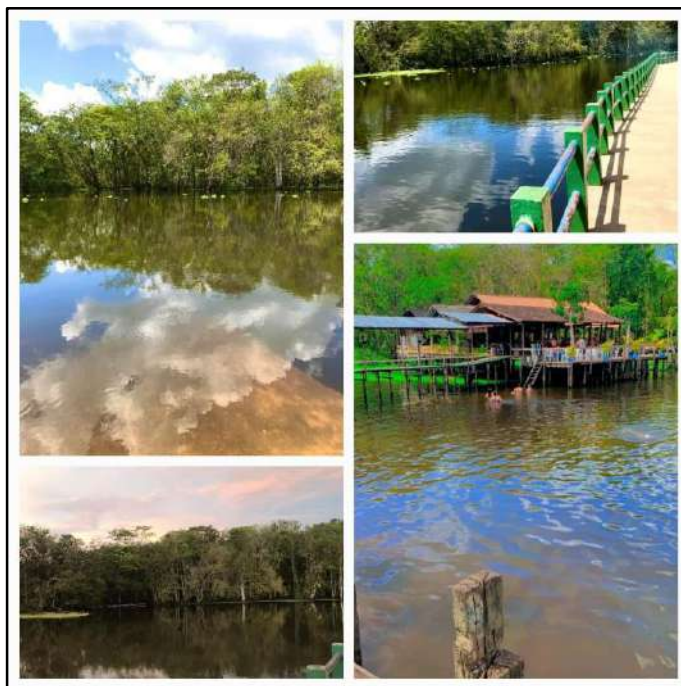


Fonte: Agência Pará (2019).

Para Paz (2012, p. 48-49) o rio foi utilizado como estrada fluvial para a prática cotidiana, como meio de transporte para deslocamento, escoamento de mercadorias e lazer, ao longo de décadas, mas com a abertura de estradas na década de 1950, ele deixou de ser a única via e “marcou uma temporalidade em que o mundo exterior se interligava ao mundo interior através das águas, seja subindo, ou descendo em canoas e batelões⁴ em busca de contatos, até mesmo antes da época colonial”

⁴ São embarcações utilizadas para transporte de mercadorias e cargas próprios para circulação em águas rasas, rios, lagos etc.

Figura 3: O rio de Caraparu, que envolve a Vila de Caraparu



Fonte: Instagram Balneário Caraparu (2022).

Segundo Monteiro (2003, p. 41), o rio Caraparu abastece inúmeros igarapés da região, são eles: igarapé do Babá, igarapé dos Pinhais, igarapé do Pontilhão, igarapé da Mãe-do-pio, igarapé do Uxiteua e Porto das Minas, essa decorrência que vem em relação às povoações locais que ali habitam. O rio é de grande importância na economia, pois continua servindo de escoamento para a produção agrícola local, a principal fonte de renda da região.

Segundo Farias, Justiniano e Pena (2014) tratam da economia do município, nos últimos anos, com o crescimento do mercado informal, a criação de aves por empresas de grande porte o que gera a criação de empregos em grande escala, fábrica de colchões, forro PVC, um matadouro.

Mesmo com um número acentuado de fábricas para uma cidade considerada pequena, o município ainda carrega na sua economia a presença marcante da produção de hortaliças, bovinos, suínos, equinos e aves. O Município é um grande produtor de ração, sendo auto suficiente no abastecimento e exportando para outros pelo estado.

As comunidades que ali estão alocadas têm diferentes modos de contar suas origens. De acordo com Monteiro (2003, p. 42), os moradores locais se originam de uma aldeia de índios Tupinambá, que no início da colonização foi habitada pela família de da sra. Helena Pará, mas pouco tempo depois foi passada para a família da senhora Faro, que é considerada a primeira família a morar no Caraparu. De outro lado, há outra versão de histórias orais que falam acerca de Maria Faro teria feito na região o engenho Faro, em que se sabe na época da Cabanagem⁵ no Pará e a qual a região do rio Caraparu, assim como em outras cidades do interior do Estado, haviam conflitos entre cabanos, que queriam a independência da então província do Grão-Pará, e legalistas, que eram tropas ligadas a regência.

Já outra vertente considera a origem de assentamentos quilombolas que estavam ocupando toda aquela região de Caraparu, e segundo levantamento oficial o povoamento de Caraparu está associado diretamente ao quilombo de Cuxiú no Alto Guamá, onde o rio servia como um bom meio de locomoção e que levou a um povoamento das margens do rio.

Essa população, como é possível observar o cotidiano das pessoas, tem a cultura de utilização de farinha de mandioca e seus traços indígenas estão presentes na comunidade, bem como os ritos religiosos como o catolicismo que está presente na região por influência portuguesa e as cerimônias religiosas de matriz africana, que estão presentes na história e na cultura da Vila de Caraparu, estas tradições são mantidas vivas pela comunidade através da memória coletiva enquanto lugar social.

Neste sentido, o lugar social é trabalhado a partir da relação com as formas de imaginário do enunciado em narrativas orais ao que serve

⁵ Foi uma revolta popular que ocorreu entre 1835 e 1840, durante o Império no Brasil. Diante disso, várias províncias buscavam sua autonomia e a descentralização do poder ao se separar do Império do Brasil, movimento que foi estopim em diferentes partes do Brasil com insurreições, como por exemplo, a Farroupilha, Balaiada e Sabinada.

de fatores políticos, sociais e históricos, além de ser uma ponte entre passado e presente. Esta historicidade da Vila de Caraparu remontada pelas oralidades estabelece a identidade entre os sujeitos no corpo social, com sua história, suas origens, sua ancestralidade e um olhar decolonializado que é constitutivo e se baseia na subjetividade da vivência com o lugar.

Por uma arqueologia do saber em vivências e memórias

Nesta seção, iremos tratar a questões pertinentes em relação aos postulados teóricos foucaultiano acerca da *genealogia* e da *arqueologia do saber* com base no aspecto dos saberes e das narrativas orais, em termos de suas definições e suas principais características. O discurso é uma ferramenta da história e de suas ramificações sociais e cada discurso tem uma história e um contexto específico em decorrência de uma trajetória e “o discurso é um objeto, ao mesmo tempo, linguístico e histórico; entendê-lo requer a análise desses dois elementos simultaneamente” (GREGOLIN, 1995, p. 20). No que tange o aspecto discursivo, para Michel Foucault (2005, p. 63-65):

[...] é um discurso que inverte os valores, os equilíbrios, as polaridades tradicionais da inteligibilidade, e que postula, chama a explicação por baixo. Mas a parte que deixo, nessa explicação, não é forçosamente, nem por isso, a mais clara e a mais simples [...] é um discurso que se desenvolve por inteiro na dimensão histórica. Ele se manifesta numa história que não tem bordas, que não tem fins, nem limites. Num discurso como esse, não se trata de tomar a monotonia da história como um dado superficial que se deveria reordenar em alguns princípios estáveis e fundamentais; não se trata de julgar os governos injustos, os abusos e as violências, reportando-os a certo esquema ideal (que seria a lei natural, a vontade de Deus, os princípios fundamentais, etc.).

Como visto na citação acima, o discurso em si tanto tem um papel social que anda lado a lado com a história e para Foucault (2005, p. 79), a história é o discurso do poder e o poder é quem traz a ordem, de modo que o discurso atua como a ligação do poder e da ordem no decorrer dos tempos, do qual podemos dizer que o discurso histórico é o discurso de quem tem poder.

A língua deve ser estudada não só observando seu aspecto gramatical, mas também levando em consideração aspectos sociais e ideológicos. O que podemos definir na produção de um discurso é seu contexto histórico-social. Foucault (2005, p. 82) diz também que, com o surgimento da contra-história, da luta das raças, surge o discurso daqueles que não tem poder, com isso observamos outro contexto e outro discurso de uma mesma época e é possível constatar como podem ser diferentes essas análises do discurso em relação a uma mudança de realidade, de poder econômico e de privilégios.

Um trabalho arqueológico às margens do Rio Caraparu

A proposta utilizada é o método genealógico e arqueológico do saber estabelecido por Michel Foucault que consiste em analisar o objeto de estudo da presente pesquisa acerca dos saberes sujeitados, que tem a oralidade ao caracterizar o espaço, as pessoas, o social e o histórico por meio da memória em narrativas orais passadas de geração em geração. Este trabalho visa os saberes orais na relação entre o sujeito e seu lugar social, a partir disso tornar legítimo as histórias populares da Vila de Caraparu sob a ótica dos sujeitos, que neste caso são duas narradoras que vivem e que refletem a fundação do lugar, as narrativas orais amazônicas que se perpetuaram ao manter vivas pelo universo cultural e social integrado ali.

Para Foucault (2005), é preciso ressignificar a memória social sob o aspecto dos saberes sujeitados, se entende por uma série de saberes que estavam desqualificados como saberes não conceituais, como saberes insuficientes elaborados: saberes ingênuos, saberes hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível de conhecimento ou da cientificidade requerida.

A escolha das duas narradoras se deu por fatores socioculturais e pela participação na comunidade e além disso, são conhecidas na comunidade pela tradição em contações de histórias orais ou sobre a Vila de Caraparu, bem como o olhar entrelaçado com a tradição oral evocada em suas realidades e que representam as vidas e experiências que as narradoras possuem e envoltas pelo contexto Amazônico.

A narradora Olga, é funcionária pública aposentada e tem 53 anos, ela representa a herança da matriarca da família, sua mãe Esperança que era uma contadora de histórias e repassou tais

narrativas para ensinar e para entreter a todos ao seu redor e reconhecida pela comunidade. Então as influências da narradora 1 que possui a mesma habilidade de contar histórias, denota a tradição familiar em narrar as memórias sociais, que se configura pela familiaridade ao espaço em que pertence.

Figura 4: A narradora da Vila de Caraparu da pesquisa



Fonte: acervo da autora (2022).

Dessa forma, o primeiro contato com as narradoras, que compõem esta pesquisa, se deu em uma conversa informal com elas e às deixando livre, como parte importante para a pesquisa ao integrar o processo de oralidade para que elas contassem basicamente: *sobre a história da Vila de Caraparu; sobre as histórias que elas já tinham ouvido deste lugar social.*

Para Foucault (2005), os saberes sujeitados são construídos a partir de conteúdos históricos que foram sepultados pelas organizações sistemáticas e que se configuram como os saberes do cotidiano, e tornam-se objeto de formação identitária desta sociedade

que através do gênero da narrativa oral passa a dar a voz e memória de quem conta e produz encantamento de quem escuta.

Como podemos ver em relação à importância da entrevista para o trabalho acadêmico em seu contexto geral, Junior e Junior (2011, p. 238) falam que a entrevista é o caminho para se chegar à ciência, ao conhecimento, e eles também falam sobre que é por meio da entrevista que buscam chegar à resposta mais precisa acerca do acontecimento. Eles ainda falam que:

O ponto de partida de uma investigação científica deve basear-se em um levantamento de dados. Para esse levantamento é necessário, num primeiro momento, que se faça uma pesquisa bibliográfica. No segundo momento, o pesquisador deve realizar uma observação dos fatos ou fenômenos para que ele obtenha maiores informações e, em um terceiro momento da pesquisa, o objetivo do pesquisador é conseguir informações ou coletar dados que não seriam possíveis somente através da pesquisa bibliográfica e da observação. A entrevista é uma das técnicas mais utilizadas por pesquisadores para a coleta de dados neste terceiro momento. (JUNIOR; JUNIOR, 2011, p. 239)

De modo que para Gregolin (1995, p. 13), fala que o estudo da análise do discurso é tentar entender e explicar uma sociedade com relação aos seus discursos, levando em consideração aspectos sociais e linguísticos. Diante disso, as narrativas orais trazidas pelas narradoras e que serão posteriormente analisadas, denota uma memória que se relaciona ao histórico-social para dá luz a identidade e cultura da Vila de Caraparu.

Acerca disso, o pensamento foucaultiano pautado na genealogia junto a arqueologia do saber que legitima as narrativas orais como papel fundamental ao mediar os sujeitos em seu contexto, tanto um contexto social como também um contexto natural. A partir disso, o discurso faz mediação entre o saber local como parte integrante do método de trabalho científico na insurreição dos saberes desqualificados, que outrora foram subalternizados como um saber de menor importância pelo conhecimento científico hegemônico.

De acordo com Brandão (2017, p. 05), a análise do discurso quando se empenha a pesquisar a linguagem com aspectos relacionados à história e ação social de determinado povo pesquisado,

levando em consideração aspectos culturais e ideológicos, políticos e sociais, Brandão (2017, p. 06), ainda fala que:

Assim, para a AD, a linguagem deve ser estudada não só em relação ao seu aspecto gramatical, exigindo de seus usuários um saber linguístico, mas também em relação aos aspectos ideológicos, sociais que se manifestam através de um saber socioideológico. Para a AD, o estudo da língua está sempre aliado ao aspecto social e histórico. Um conceito fundamental para a AD é, dessa forma, o de condições de produção, que pode ser definido como o conjunto dos elementos que cerca a produção de um discurso: o contexto histórico-social, os interlocutores, o lugar de onde falam, a imagem que fazem de si, do outro e do assunto de que estão tratando. Todos esses aspectos devem ser levados em conta quando procuramos entender o sentido de um discurso. O discurso é um dos lugares em que a ideologia se manifesta, isto é, toma forma material, se torna concreta por meio da língua. Daí a importância de outro elemento fundamental com que a Análise do Discurso trabalha, o de formação ideológica. O discurso é o espaço em que saber e poder se unem, se articulam, pois quem fala, fala de algum lugar, a partir de um direito que lhe é reconhecido socialmente.

Essa citação anteposta é muito bem explicada por Foucault (2005, p. 76), no seguinte trecho: “Parece-me que se pode compreender o discurso do historiador como uma espécie de cerimônia, falada ou escrita, que deve produzir na realidade uma justificação do poder e, ao mesmo tempo, um fortalecimento desse poder” e neste sentido, Foucault (2005, p. 76-77) afirma que o historiador tem uma função tradicional em narrar a histórias e essa ideia transcorre de uma façanha, que para o autor vem desde de a Antiguidade e Idade Média, ao longo de anos, como uma função da história em reportar e como se apenas o historiador tivesse o direito em produzir seja pela fala ou pela escrita.

Por fim, o autor ainda diz que a história é o discurso do poder, é o discurso das obrigações, é o discurso que fascina a todos que tem poder em ter seu discurso ouvido e no eixo genealógico narrar a antiguidade de reinos, os grandes ancestrais e a oralidade que reconhecia heróis fundadores de impérios, na genealogia tem a função de suscitar a narrativa histórica.

As narrativas orais que emergem do Rio Caraparu

Neste capítulo, analisaremos as narrativas orais de duas narradoras nascidas e criadas na vila de Caraparu, Dona Olga e Dona Rita, para isso torna-se imprescindível problematizar acerca das narrativas orais, seu contexto e da prática discursiva. Lembrando que as autorizações e as histórias em que se baseiam as narrativas orais se encontram, respectivamente, no apêndice I e no anexo I.

Desse modo, precisamos analisar os discursos das narrativas orais, e como elas interferem no desenvolvimento do sujeito. Portanto, surgem os seguintes questionamentos: “Como caracterizar os discursos de ser e de agir dessas duas narradoras? Quais são os discursos que sustentam o que elas pensam tanto delas mesmas quanto dos outros? Como esses discursos são produzidos e como eles circulam? Como certos discursos adquirem valor de verdade e outros não?” A partir dessas reflexões iniciaremos a análise.

Na narrativa 1, da dona Olga, com a história do boto que aborda a presença do ser encantado pelo rio de Caraparu e que foi repassada pela sua mãe, como veremos a seguir:

Narrativa 1 - Olga (sobre a história do Boto)

“Quando a gente ia pras festas era pelo Rio Caraparu. Tinha a localidade chamada cacau, feijoal e o Rio Tacajós que banhava Caraparu e jogava no rio Guamá. Nós íamos de canoinhas, remando. Nesse dia ocorreu que uma tava menstruada. Logo o boto começava a rondar pelo lado da canoa. Rodava, rodava, daí alguém perguntava: -Alguém tá menstruada aqui? Ninguém falava nada porque justamente não era para estar na canoa. Quando chegava lá alguém avisava: - o boto não vai nos deixar. Ele vai nos perseguir. Na festa todas dançavam, dançavam até que chegava aquele rapaz todo de branco, que hoje em dia ele já bota um chapéu. A roupa toda era branca: camisa manga comprida branca, calça branca. A primeira que tivesse menstruada ele olhava tudinho e ficava. De lá ele chegava. Aí elas se espalhavam: eu conheci um homem mais lindo da festa, dizia uma delas. Nessa época as festas eram tocadas por violão. Violão não, era outro instrumento. Os tambores que hoje em dia tem outro nome que não sei dizer. Aí era uma música bonita. Nessas alturas o homem bonito pegava a moça que estava menstruada e sumia com ela. De lá ele se servia dela, levava pra água e quando era de manhã as primas iam procurar pra voltar da festa, pra sua localidade. Daí encontravam ela toda atordoada e

ensanguentada. Aí com três ou quatro meses crescia a barriga. Não sabia o que era, pensava que era doença porque tomava água da chuva ou porque pisava descalço quando estava menstruada. Aí com nove meses as parteiras já vinham. Logo saía uma criança em forma dum boto com bico. A parteira avisava logo: -não pode ficar com ele. Ele é da água. Ele era metade criança, metade boto. Logo que soltavam a moça morria. A minha mãe contou isso pra nós e que ela ouviu da avó dela e foi passando de geração pra geração”.

Neste primeiro momento, vamos analisar a narrativa do boto, acima, no trecho: “Nesse dia ocorreu que uma tava menstruada. Logo, o boto começava a rondar pelo lado da canoa” é possível observar que no enunciado da narradora sobre o boto, que há uma interação entre o universo cultural amazônico e o real em que se confundem as narrativas e seu lugar social, isto é, o cotidiano é entrelaçado a paisagem particular do Rio Caraparu e sua mobilidade ao rememorar as histórias que ganham vida e dividem espaços com seres dos saberes amazônicos. As histórias retratam uma alegoria através da figura do boto que envolvem um efeito pedagógico em que orientam as mulheres ao receio de encontrar com o boto, por ser uma interpretação que têm valor de verdade da existência desse ser.

As narrativas orais não são objeto constante do fazer científico, principalmente, as narrativas orais de povos oriundos da Amazônia, que por vezes são silenciadas e tomadas de sua identidade, seu trabalho, sua memória, entre outros pelo olhar que não o desses povos marginalizados e subalternizados por séculos. Para Neves (2009, p. 107), as narrativas orais são compostas enquanto objeto do discurso em via de regra geral dependendo de seu caráter identitário e da importância que têm passam a ser chamados de lendas ou mitos, o que desconsidera o percurso histórico das narrativas.

Além disso, segundo Neves (2009, p. 113) as narrativas orais como cânones e “fora dos arquivos oficiais da história ocidental, as narrativas orais e as representações indígenas, de forma geral, serão também consideradas como manifestações religiosas ou artísticas”, de modo que a história e conhecimento indígena, por exemplo, é comumente legitimado como arte ou religiosidade e isto sem de fato ser atribuído aos povos originários os seus conhecimentos.

Neste contexto, vemos no seguinte excerto: “Quando a gente ia pras festas era pelo Rio Caraparu. Tinha a localidade chamada cacau,

feijoal e o Rio Tacajós que banhava Caraparu e jogava no rio Guamá”, que a narradora Dona Olga, traz as narrativas da memória amazônica para o universo cultural ocidental, reportadas para o seu contexto e realidade da Vila de Caraparu em que se demonstra a onipresença do boto em diferentes rios e comunidades amazônicas. Esta memória coletiva permeia o universo cultural dos povos amazônicos em que transportam as oralidades e se partem para experiências e vivências, podemos inferir pelo contexto amazônico que engloba a vida dos povos que habitam em uma simbiose que se apresenta como pertencente ao meio em que vivem e se estabelecem as relações amazônicas em questões de identidades suscitada pela memória.

Diante disso, a história do boto é interpretado pelo olhar subjetivo da narradora, ao contar uma experiência pessoal em que a narrativa do boto demonstra que não podemos tratar como mito ou lenda, mas sim como saberes em diferentes dimensões na relação da narradora com os saberes do lugar social. Fica evidente quando ela diz que: “Nessas alturas o homem bonito pegava a moça que estava menstruada e sumia com ela.” era mais suscetível ao boto perseguir e se transformar para encantar, então esta história é tomada como verdade, pois a narradora já ouviu e testemunhou tais relatos e acredita na veracidade do caso, transpassado ao manter viva a ancestralidade.

Foucault (2005) diz que a *genealogia* se trata de uma intervenção de saberes locais, descontínuos, desqualificados e não legitimados por uma instância teórica unitário que visava filtrar, hierarquizar e ordenar e assim, tornar os saberes sujeitados parte de um conhecimento verdadeiro.

As genealogias são, muito exatamente, anti-ciências. Não que elas reivindiquem o direito lírico à ignorância e ao não-saber, não que se tratasse da recusa de saber ou do pôr em jogo, do pôr em destaque os prestígios de uma experiência imediata, ainda não captada pelo saber. Não é disso que se trata. Trata-se da insurreição dos saberes. Não tanto contra os conteúdos, os métodos ou os conceitos de uma ciência, mas de uma insurreição sobretudo e acima de tudo contra os efeitos centralizadores de poder que são vinculados a instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa (FOUCAULT, 2005, p. 14).

A partir disso, destacamos o seguinte enunciado: “Quando chegava lá alguém avisava: - o boto não vai nos deixar. Ele vai nos perseguir. Na festa todas dançavam, dançavam até que chegava aquele rapaz todo de branco, que hoje em dia ele já bota um chapéu. A roupa toda era branca: camisa manga comprida branca, calça branca”, a narradora faz um alerta em defesa da mulher para a perseguição do boto e de sua transformação para forma humana, além de suas vestes brancas. Esta descrição da narradora serve para que as mulheres possam identificar um possível perigo, para aquelas que transitam pelo rio Caraparu. Inferimos por meio da narrativa, que circula de geração em geração mais do que uma narrativa oral tem uma função social importante além de manter viva a memória social, mas também as narrativas orais fazem uma denúncia em um papel social que é importante na comunicação de saberes sujeitados entre sujeitas do local.

Para Foucault (1988, p. 21) discorre que “denominar o sexo seria, a partir desse momento, mais difícil e custoso. Como se, para dominá-lo no plano real, tivesse sido necessário, primeiro, reduzi-lo ao nível da linguagem, controlar sua livre circulação no discurso” e que apesar de subliminarmente a história do boto atravessar pela violência sexual, ainda percebemos certo silenciamento sobre o assunto como forma de tabu. Esta narrativa engendra uma fala social sobre o sexo, no entanto para o autor as palavras podem parecer demasiadamente sensível e as intervenções em minimizar ou utilizar de eufemismos para proibições ao calar e silenciar, e até mesmo levado a censura (FOUCAULT, 1988, p. 21).

Ainda em consonância ao dito, Foucault (1988, p. 21-22) ainda disserta acerca do assunto que:

Ora, considerando-se esses três últimos séculos em suas contínuas transformações, as coisas aparecem bem diferentes: em torno e a propósito do sexo há uma verdadeira explosão discursiva. É preciso ficar claro. Talvez tenha havido uma depuração — e bastante rigorosa do vocabulário autorizado. Pode ser que se tenha codificado toda uma retórica da alusão e da metáfora. Novas regras de decência, sem dúvida alguma, filtraram as palavras: polícia dos enunciados. Controle também das enunciações: definiu-se de maneira muito mais estrita onde e quando não era possível falar dele; em que situações, entre quais locutores, e em que relações sociais; estabeleceram-se, assim, regiões,

senão de silêncio absoluto, pelo menos de tato e discrição: entre pais e filhos, por exemplo, ou educadores e alunos, patrões e serviçais.

A narradora descreve o boto como: “homem lindo”, ou seja, diferente dos outros homens que ela costuma ver. E isso a fascina e seduz, o que a torna uma presa fácil diante do homem sedutor, mas que na verdade trata-se do boto e o discurso da narradora aponta para os possíveis perigos atrelada a imagem do boto como violência sexual, ao atentar contra a honra de mulheres.

A memória discursiva da narradora detalha um saber que por vezes é considerado informal e subalternizado que para ter valor precisa ser englobado pelo conhecimento institucional, de pesquisas que possuem métodos e validadas por instituições de forma geral. Ao narrar uma cena de abuso sexual, que não podemos renegar com certa preocupação e que tem como intuito na história do boto, além de geralmente estas narrativas serem transmitidas por vozes femininas e é perceptível uma regularidade atrelada a figura do boto que está relacionada a preocupação coletiva na vulnerabilidade da mulher e o atentado contra sua honra, o que se demonstra como preocupação ao fazer com que esta oralidade fosse repassada de geração em geração.

Neste ponto, é a violência contra mulher em abuso sexual, pois a função social do conto do boto narrado por Olga explicita em detalhes: “mulher achada atordoada” o cuidado das mulheres com prevenção em como são encontradas após a apresentação da figura do boto.

Percebe-se através do discurso da narradora, que a história é retratada do seu ponto de vista como reprodutora do discurso. Por isso, a história passa por um reajuste no discurso. De acordo com Melo (2009, p. 05) fala que o objetivo da análise do discurso, é detectar os diferentes processos de reprodução social através da linguagem, e traz a ideia de que o sujeito não é dono do seu discurso, mas sim assujeitado por ele, de modo que o mesmo delimita três pilares epistemológicos e que se dá pelas experiências particulares, pela reflexão crítica e pelo objeto real.

A fala da narradora, sobre a história do boto e suas implicações no cenário de cultura local, como: “A minha mãe contou isso pra nós e que ela ouviu da avó dela e foi passando de geração para geração”, daí podemos tirar a forma empírica de passagem do conhecimento em

formato de histórias locais e do sagrado pelo religiosos em referência ao animal, dos rios da região, de forma que essa história do boto, que é tratada como um acontecimento que veio a ocorrer com uma moça da região traz novas implicações ao conhecimento particular da região da Vila de Caraparu, que torna história do boto com especificações do rio Caraparu em relação a tradições ameríndias.

Desse modo, “A transformação de corpos, a capa encobrindo o humano, a produção do corpo pelo compartilhamento de substâncias, a cura xamânica e vários outros temas presentes nas narrativas de encantados apontam para as cosmologias ameríndias, certamente a sua referência de origem” (LIMA, 2015, p. 180). A comunidade em si tem aspectos relacionados aos indígenas e suas origens e a tradição das histórias do boto, que seriam em suma uma das constatações de aspectos ligados à cultura indígena, que vai passando de geração em geração.

Os saberes locais como a ação das “parteiras” aproximam os saberes populares das narrativas orais dos sujeitos que transmitem tais histórias de geração em geração. Ainda é possível constatar elementos que apresentam sujeitos da realidade amazônica e também da cultura amazônica, como em: “A parteira avisava logo: -não pode ficar com ele. Ele é da água. Ele era metade criança, metade boto” e com isso, inferir que os saberes nas narrativas expressam relatos de oralidades que se configuram como experiências vividas e tomadas como verdade pela evocação dos saberes empíricos que contribuem para construção do lugar e dos sujeitos e muitas vezes a cultura popular e experiências locais são valorizadas em detrimento ao saber canônico. Esta questão é sublinhada na fala da narradora em: “A minha mãe contou isso pra nós e que ela ouviu da avó dela e foi passando de geração pra geração”, o que justifica a crença e o julgamento de verdade sobre os saberes, bem como o motivo para serem transmitidas de geração em geração, já que são atestadas com confiabilidade pelas memórias, identidades e narrativas de seus ancestrais.

Já a segunda narrativa, da dona Olga, trata da história da cobra Paulina em que menciona o nascimento de uma menina com cabeça de cobra e corpo humano, a Paulina, e seu irmão gêmeo, com traços humanos, chamado Pedro, e que a comunidade de Caraparu ainda hoje presencia a cobra Paulina no rio. A história a seguir da narrativa 2:

Narrativa 2 - Olga (sobre a história da Cobra Paulina)

Uma jovem que morava na vila do Lago, o nome dela era Maria do Carmo. Ela foi até o igarapé lavar roupa e estava menstruada. Aí a cobra veio e encantou ela. A mãe e irmãos foram procura-la. Chegando lá encontram-na jogada. Ela ia meio dia lavar roupa. E minha mãe sempre dizia que não deveríamos ir ao igarapé nos horários de meio dia e 6 horas da tarde, pois estava lá a mãe d'água que significa a mãe natureza. Depois desse ocorrido a moça não menstruou mais, e todos perguntavam: - Quando vem tua lua? Que significa a menstruação. A barriga da jovem foi crescendo. Alguns afirmavam: -é doença, vive na chuva, bebendo água da chuva, da biqueira do telhado. Nesse tempo não era telha, era cavaco, uma espécie de telha feito de madeira que cobria as casas. O nome da doença era barriga d'água. Levaram-na na parteira. Ela disse: - Ela está prenha, de um filho muito grande e é comprido. Alguns diziam: -Ou foi cobra ou o boto “malinou” dela. No momento do parto a primeira coisa que a parteira pegou foi a cabeça da cobra. Era o corpo de uma menina e a cabeça de cobra. Aí todos correram e se assustaram. A mãe da jovem pegou um tipiti, que é um paneirol em que se coloca mandioca pra fazer farinha e o utilizou o cesto para prendê-la. A parteira alertou: - “Ainda tem mais um dentro dela! que era um menino que chamaram de Pedro, este nasceu normal”. A mãe da moça disse: - “Então o casal será chamado Pedro e Paulina”. Às 6 horas da tarde levaram a Paulina e a soltaram no rio, antes fora batizada em seguida foi solta no rio, no rio Caraparu. Todo o ano na data do seu aniversário, a cobra Paulina aparece às margens do rio Caraparu. Com o passar do tempo e com a morte de sua mãe, ela passou a aparecer de três em três anos e de sete em sete anos. Ela ficou encantada, até hoje, eu que estou com 51 anos e aliás ano passado um jovem de 23 anos a avistou, só a cabeça, muito grande e já com uma aparência velha, ela costuma sempre aparecer quando a água do rio está grande, mas muitos não acreditam. A professora Graziela, hoje já falecida dizia que sempre ouvia essa história contada por sua mãe e seus avós: “A história da Cobra Paulina”.

Na história da cobra Paulina, acima, percebemos que a narradora traz elementos que são semelhantes ao da história do boto e os saberes têm a água como cenário recorrente. Neste aspecto a semelhança denota que todo saber parte de um lugar comum em experiências compartilhadas entre sujeitos que orientam a cultura, identidade e memória social que dão contornos particulares à comunidade.

Observamos que a narradora ao tratar a história a cobra Paulina aborda novamente a mulher menstruada, a figura de um ser que habita

as águas, a parteira, a gravidez e o nascimento de uma criatura que permeia as histórias populares dando significação para sua realidade. Estas características recorrentes marcam as narrativas orais de Olga. Outro elemento que chama atenção é que não deveria ir ao igarapé nos horários de “meio-dia” e “6 horas da tarde”, o tempo aqui é fundamental, já que marca horário inapropriado para ir ao igarapé pela questão encantamento, no qual as mulheres não podem frequentar nestes horários pelo risco de serem encantadas e que ocorre pelo corpo sagrado da mulher, em respeitar os horários para não frequentar o rio.

Podemos ver na imagem abaixo que as atividades desenvolvidas como recreação e socioeconômica do local em que se usa o rio para seu sustento amplia a visão cultural, social e histórica na relação com o rio Caraparu.

As histórias contadas traçam expressões ao significar suas características peculiares com o olhar de vivências do local e da interação social. Neste ponto, a narrativa expressa na figura da mulher a presença forte enquanto figura social de representação, mas também de pureza e de rompimento de imaculação, ao ilustrar a fragilidade em como são retratadas em histórias e como há a manutenção desse status quanto a figura feminina em ser retratada como vítima de assédio e abuso sexuais que são evocadas pelo ciclo menstrual como chamariz para a gravidez, como podemos destacar nesse excerto: “ela está prenha, de um filho muito grande e é comprido. Alguns diziam: -Ou foi cobra ou o boto “malinou” dela.”

No trecho: “Às 6 horas da tarde levaram a Paulina e a soltaram no rio, antes fora batizada em seguida foi solta no rio, no rio Caraparu”, a narradora Olga traça um paralelo entre o batismo cristão e o ser encantado como pagão, que são tidos como hereges e no excerto destacado, ainda é possível inferir que o nascimento da cobra Paulina não está relacionado aos dogmas pregados pelas doutrinas cristãs e em não ser advindo do caminho de Deus.

Como podemos ver nessa história aparecem, questões de parto, e de filhos cujos as origens são doravante entidades do rio, entidades tidas como malignas e encantadas, como a entrevistada fala da cobra que ficou encantada, “é possível especificar o contexto em que se dá a perda de subjetividade e nos aproximarmos do significado próprio do encantamento.” (LIMA, 2015, p. 185).

A forma empregada na narrativa é posta ao traço da versão que se apresenta como fenômeno social que ocorreu e que tem como cenário o Rio Caraparu, como em: “foi solta no rio, no rio Caraparu” no ambiente familiar aos sujeitos que habitam Caraparu e são pertencentes a estas narrativas em que migram relatos de saberes que são contados e englobam seus conhecimentos e o lugar que interagem, estes saberes se tornam patrimônios. Embora o passar dos anos, no trecho: “Ela ficou encantada, até hoje, eu que estou com 51 anos e aliás ano passado um jovem de 23 anos a avistou, só a cabeça, muito grande e já com uma aparência velha, ela costuma sempre aparecer quando a água do rio está grande, mas muitos não acreditam” as formas de interação entre os sujeitos e os saberes permanecem com manifestações de respeito às histórias dos antepassados. Além de entre muitas versões das histórias do boto e da cobra Paulina contada pela narradora Olga, se apresentarem com elementos narrativos regulares entre as muitas versões difundidas pelos povos amazônicos, mas que também a força que tais oralidades ganham na interiorização da Amazônia e como tais diferenças ressaltam aspectos culturais e identitária de uma dada comunidade, muito embora aviva a memória coletiva e que se formula os saberes confeccionados no território da Amazônia brasileira.

As duas narrativas retratam o tema a figura feminina em contato também com a territorialidade e o sagrado do rio, além da fertilidade da mulher com a história do boto e da cobra Paulina. Para a narradora Olga o tempo é circular, ou seja, envolve o tempo da natureza e ela vivencia um tempo linear, para Neves (2022, p. 21) entende-se que muitas histórias classificadas como cosmológicas e se inscreve em uma temporalidade diferente do tempo cronológico ocidental, elas faziam parte de outros universos culturais.

Considerações finais

Este trabalho teve como proposta as discussões acerca da importância das narrativas orais no contexto social quanto através dos saberes orais. Para isso se fez necessário, analisarmos atentamente as histórias de duas narradoras, nascidas e criadas na comunidade na Vila de Caraparu, que dedicaram as suas vidas à comunidade, em seus relatos relembram as suas experiências em que viveram ou ouviram

narrativas orais de seus antepassados e mantém viva a história da comunidade de Caraparu.

Tornando-se imprescindível para o desenvolvimento deste trabalho, que as narradoras tragam em seus discursos saberes que muitas vezes não são objetos de estudo do saber científico, mas que através do método da *genealogia* e *arqueologia do saber* é possível remontar no campo da pesquisa e legitimar as histórias com o olhar do contexto social pelos próprios sujeitos que habitam seu espaço social. Complementados essas narrativas, por meio das oralidades e visando repassar esse conhecimento adiante como um ciclo necessário para a formação de novos narradores para que a memória coletiva do local e dos saberes orais não se apaguem, bem como a presente pesquisa tem este papel de manter pulsante os sujeitos, as histórias orais e o lugar social como forma de catalogação desta oralidade para que ela não se perca.

Para se divulgar os conhecimentos necessários acerca das vivências e das experiências, por meio das narrativas orais e a opção por utilizar os relatos se torna indispensável ao destacar ao trabalhar os saberes, pois este trabalho não visa confrontar o valor de verdade sobre os fatos com relação às histórias narradas, mas sim tratar como verídico a crença nas histórias passadas de geração para geração como possibilidade que determina as narrativas que emergem do rio Caraparu enquanto discurso.

Referências

MONTEIRO, Alda Selma Frota. **Turismo e mudança social na Comunidade do Carapará - Santa Izabel do Pará.** 2003. 75 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Belém, 2003. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Tropicó Uímido.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Analisando o discurso.** Museu da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://www.museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/Analisando-o-discurso.pdf>. Acesso em 11 de ago. 2022.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3. ed. São Paulo: Edições Ioyola, 1996.

_____. **Em Defesa da Sociedade:** Curso no Collège de France (1975-1976). trad. Maria Ermantina Galvão. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **História da sexualidade I: A vontade de saber.** trad. Maria Thereza da Costa, Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

_____. **O que é um autor?** trad. António F. Cascais e Eduardo Cordeiro. 6. ed. Lisboa: Nova Vega, 2006.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. A análise do discurso: conceitos e aplicações. **Alfa**, São Paulo, n. 39, p.13-21, 1995.

IBGE. **Santa Izabel do Pará.** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/santa-izabel-do-para/historico>. Acesso em: 10 de ago. 2022.

JUNIOR, Álvaro Francisco de Britto; JUNIOR, Nazir Feres. A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 237-250, 2011.

LIMA, Deborah de Magalhães. O Homem Branco e o Boto: o encontro colonial em narrativas de encantamento e transformação (Médio Rio Solimões, Amazonas). Teoria e sociedade. Número Especial: **Antropologias e Arqueologias**, hoje. 2015. p. 173-201.

JUSTINIANO, John Wallayn dos Santos; FARIAS, Evandro Wernner Campelo; PENA, Heriberto Wagner Amanajas. Análise da demanda produtiva no estado do Pará no Município de Santa Isabel do Para, Amazônia e Brasil. **En observatório de la economia** Latino-americana, n. 194, 2014.

MELO, Iran Ferreira de. Análise do discurso e análise crítica do discurso: desdobramentos e intersecções. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, n. 11, 2009.

NEVES, Ivânia. **A invenção do índio e as narrativas orais Tupi.** 2009. 209 f. Tese (Doutorado em Estudo Linguístico) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009.

_____. Mairí, terra de Maíra: a ancestralidade indígena eclipsada em Belém. **Policromias – Revista do Discurso, Imagem e Som**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 178-205, abr. 2022.

PAZ, Raimundo Franciel. **Nas correntezas e contra correntezas do rio Caraparu: memória e história em comunidades tradicionais na Amazônia Oriental (1912-1950).** 2012. 152 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2012.

SILVA, Márcia Vieira da. **Reterritorialização e identidade do povo Omágua-kambeba na aldeia tururucari-uka.** 2012. 176 f. Dissertação (mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, 2012.

PRÁTICAS CULTURAIS E LEITURA NA SALA DE AULA COMO PROPOSTA INTERDISCIPLINAR NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS EM CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DO IFAC

José Eliziário de Moura (IFAC)¹
Ana Lúcia Vidal Barros (IFAC)²
Ana Meire Alves da Silva (IFAC)³

Introdução

O estudo da linguagem nos faz refletir sobre a realização e a transformação do sujeito social e se torna mais intenso quando priorizamos o ensino de língua materna e de línguas estrangeiras considerando a característica dinâmica e dialógica do código linguístico (VOLÓCHINOV, 2017). Essa forma de pensar tem passado por diversas transformações no contexto da educação básica brasileira impulsionada pelo progresso cultural da sociedade, pelo avanço tecnológico, pela comunicação globalizada, entre outros aspectos, envolvendo a interação pelas redes sociais no ambiente escolar e, por isso, consideramos digna de investigação.

No que concerne, especificamente, ao ensino da língua Portuguesa, no Brasil, segundo Marcusch (1997) é notório que apesar de reconhecermos a importância e contribuição dos estudos acerca da Linguística de Texto para o ensino de línguas precisamos refletir, a cada dia, no tocante à adaptação de metodologias de ensino embasadas em conhecimentos teóricos e práticos no sentido de inovar a nossa prática docente. Ademais, destacando o ensino de língua estrangeira, é pertinente frisar que o professor deve ser consciente na aplicação de atividades desafiadoras no universo da sala de aula para alcançar seus objetivos partindo de discussões sobre aspectos

¹ Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – (IFAC). Ac. Br. DIREN. ORCID 0000.0001.9375-4941 <https://orcid.org/> E-mail: jose.moura@ifac.edu.br
Lattes - <http://lattes.cnpq.br/4068781178521178>

² Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – (IFAC). Ac. Br. DIRGE. ORCID 0009-0003-3356-4582. <https://orcid.org/> . E-mail: ana.barros@ifac.edu.br
Lattes - <http://lattes.cnpq.br/2697867503810406>

³ Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – (IFAC). Ac. Br. DIREN - ORCID 0000-0001-5292-430X. <https://orcid.org/0000-0001-5292-430X> <http://lattes.cnpq.br/2597051118975570>. E-mail: ana.silva@ifac.edu.br

linguísticos, gramaticais, mas, sobretudo, a diversidade cultural presente na identidade de cada falante.

Nessa perspectiva, este trabalho propôs como objetivo a contribuição para o debate acerca da metodologia interdisciplinar aplicada no ensino de línguas estrangeiras priorizando a oralidade e o processo de enunciação. Por esse viés, defendemos a interdisciplinaridade como estratégia capaz de promover interação social, histórica e cultural viabilizada em sala de aula a partir de atividades interculturais com alunos do ensino médio integrado (EMI) do Instituto Federal do Acre (IFAC). Este artigo descreveu ações realizadas em uma aula expositiva denominada “café cultural” que teve por objetivo incentivar a prática leitora em língua espanhola e francesa priorizando a oralidade para desenvolver o estudo sobre conteúdos interdisciplinares que envolveu a compreensão de enunciados discursivos na interação linguística. A pesquisa foi realizada com duas turmas de alunos do terceiro ano do curso técnico integrado de Informática para Internet do IFAC, *Campus Rio Branco*. Para tanto, fomentamos a apresentação de intervenções discursivas no campo do estudo da linguagem Volóchinov, (2017). A metodologia escolhida para desenvolver o estudo foi a pesquisa-ação (Thiollent, 2011) que permitiu a intervenção dos pesquisadores junto aos pesquisados com a abordagem qualitativa de natureza aplicada.

Quanto à técnica de análise de dados esta pesquisa se configurou como descritiva, para a qual elegemos como *corpus* apresentações orais realizadas por alunos nas aulas de espanhol e de francês. Como referencial teórico nos embasamos em estudos de Bakhtin (2006) que nos orientou a respeito do uso dos gêneros discursivos sugerindo a interação social pela linguagem. Ademais, para o debate sobre a aplicação das ideias culturais no ensino de línguas vale ressaltar as pesquisas sobre a aprendizagem de línguas mediados pela interculturalidade realizados por Fleuri (2001) e o estudo de línguas focado na interdisciplinaridade (FRIGOTTO, 1995; FAZENDA, 2002, 2008; VILELA & MENDES, 2003; DE OLIVEIRA e MOREIRA, 2017). Desse modo, o debate que pretendemos construir neste artigo está centrado em três aspectos: práticas culturais, interdisciplinaridade e estudo da oralidade no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Procedimentos teóricos e metodológicos da pesquisa

O Ensino de línguas no contexto das legislações brasileiras e sua complexidade no âmbito curricular

Antes de tudo, é pertinente mencionarmos alguns questionamentos sobre imposições e restrições que geram limitações no ensino de línguas no âmbito curricular da educação básica. Pfeiffer e Grigoletto (2018) ressalta a obrigatoriedade do inglês no currículo e a inclusão do ensino de línguas estrangeiras defendidos pelo Lei da Reforma do Ensino Médio nº 13.415/2017 e a Lei de Diretrizes Bases da Educação que alterou a LDB 9.394/1996. Segundo as autoras há muita contradição em relação ao texto oficial e à prática nas escolas. A preferência da Língua Inglesa no ensino básico pode ser percebida no texto do artigo 35-A da Lei 13.415/2017, o qual estabelece que:

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017, p. 12).

Nesse sentido, percebe-se que, para o sistema público de educação, a língua estrangeira com maior destaque no ensino básico era a língua inglesa e como opcional as escolas deveriam ofertar o espanhol considerando as regiões de fronteira. No entanto, se levarmos em consideração o contexto atual do EMI do IFAC torna-se viável a inclusão da oferta da Língua Francesa observando que há uma forte adesão da matrícula em cuja língua pelos alunos do 3º do IFAC. Por conseguinte, isso pode gerar impactos favoráveis ao desenvolvimento da pluralidade linguística na construção de um ambiente pluricultural e para a formação dos discentes.

Nessa direção, vale registrar que há outro aspecto intrigante que são as mudanças nas instruções acerca da oferta de línguas pela escola, ações descritas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) criada em 2017. Assim como em outras versões atualizadas, as recomendações põem em risco possibilidades de ensino e aprendizagem de outras línguas estrangeiras que poderiam ser

obrigatórias na oferta da escola e optativas na escolha do estudante, dando sentido aos termos pluralidade e formação intelectual.

Entende-se, ainda, como desafio, a articulação entre línguas estrangeiras, tendo-se em vista a pluralidade das ofertas possíveis, não se restringindo apenas ao inglês e ao espanhol. Para tanto, é importante que cada comunidade escolar possa [...] escolher as línguas estrangeiras a serem ministradas [...] (BNCC, 2017, 2ª versão, p. 124).

Em outras palavras, torna-se perceptível a dificuldade de articulação entre a oferta do ensino de línguas estrangeiras no currículo escolar, uma vez que a instituição segue padrões determinados pelas leis e currículos politizados com características hegemônicas do neoliberalismo que colocam o inglês como língua universal de maior prestígio. Outro ponto que merece menção é o distanciamento dos conteúdos no trabalho pedagógico, dificultando a interdisciplinaridade no exercício docente que prejudicam a formação integral do aluno.

Por esse viés, vale frisar que a interdisciplinaridade vista pelo viés das ciências sociais nos estudos de Frigotto (1995) é sugerida como uma necessidade e um problema (desafio) no campo da educação brasileira. Nesse sentido, a escola precisa formar seres humanos pensantes e capazes de exercer seus direitos e deveres de forma ativa e reflexiva sobre diversos aspectos sociais. Para o autor,

[...] a produção do conhecimento não é alheia aos conflitos que se estabelecem nas relações sociais, salientando que o modo de pensar fragmentário, linear, produz conhecimentos que transformados em ação trazem inúmeros problemas concretos ao conjunto da humanidade. (FRIGOTTO, 1995 p.45).

Refletindo sobre as ideias do autor numa perspectiva pedagógica, entendemos que a escola deve operar como suporte oferecendo estratégias de formação intelectual do sujeito contribuindo para uma formação crítica e consciente do sujeito para enfrentar os conflitos sociais por meio da aquisição de saberes unificados. Além disso, a instituição escolar precisa desenvolver no estudante a capacidade de construir meios de apaziguar os enfrentamentos para incentivar a autonomia no seu poder cognitivo e emocional por meio da interdisciplinaridade de forma coletiva e

colaborativa. Em consonância ao pensamento de Frigotto, Fazenda (2002) abordou o conceito do termo interdisciplinar de forma ampla, a qual foi definida sendo a:

Interação existente entre duas ou mais disciplinas. Essa interação pode ir da simples comunicação de ideias à integração mútua dos conceitos diretores da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização referentes ao ensino e à pesquisa (FAZENDA, 2002, p.27).

Partindo dessa concepção exposta pelo autor, vale mencionar os estudos de Vilela & Mendes (2003, p. 51) os quais revelaram que a aplicabilidade da interdisciplinaridade como metodologia de ensino era posta em prática ainda na Idade Média. Segundo o autor, a divisão do conhecimento era feito por áreas. Assim, o currículo *Trivium* era composto por disciplinas que correspondiam às Artes da Linguagem representadas pelo “estudo da gramática, da retórica e da dialética” que, por sua vez, eram ministradas conjuntamente. Por outro lado, no currículo *Quadrivium* eram agrupadas as disciplinas das Artes Matemáticas como a “geometria, a aritmética, a música e a astronomia” organizadas a partir da produção de nexos entre os seus conteúdos. Dessa forma, entende-se que a preocupação dos docentes era com a formação integral de seus discentes, utilizando-se dos saberes prévios para a elaboração de novos conhecimentos a partir da aplicação da teoria relacionada com a prática com base na interdisciplinaridade.

Nessa mesma perspectiva, De Oliveira e Moreira (2017) citou os estudos de Fazenda, (2008) que registrou os debates concernentes à interdisciplinaridade que se manifestam com intensidade na Europa (França e Itália) nos anos de 1960 e se fortaleceram, especificamente, no âmbito das universidades por meio dos grupos estudantis que reivindicavam questões de ordem social, política e econômica (DE OLIVEIRA; MOREIRA, 2017, p.2 *apud* FAZENDA, 2008).

No contexto da educação brasileira, De Oliveira e Moreira (2017) afirmam que a interdisciplinaridade pôs-se em prática no Brasil na segunda metade do século XX a partir da elaboração da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional – LDB nº 5.692/71 destacando a “reprodução do conhecimento voltado prioritariamente para o

mercado de trabalho”. Segundo os autores, “o ensino ficou empobrecido ao ser tratado como mercadoria” (DE OLIVEIRA; MOREIRA, 2017, p. 3.). Paradoxalmente, a aplicação da metodologia de ensino baseada na interdisciplinaridade foi utilizada em sentido equivocado, de forma autoritária, já que o sistema de ensino estava controlado pelo poder ditatorial, prejudicando o aprendizado de diversas disciplinas que priorizasse o ensino da linguagem, do discurso e da oratória, especificamente o ensino e aprendizagem de línguas.

Mediando essa discussão, Fleuri (2001), por sua vez, destacou outro aspecto interessante que é o fomento à interculturalidade na base curricular da educação com fortes tendências a intensificar o combate à exclusão social representado pelas lutas de classes emergentes no processo da globalização econômica. Nesse contexto social, emerge no sujeito o reconhecimento da diversidade cultural e das identidades re-construídas a partir da noção de alteridade, promovidas no âmbito escolar. Na visão crítica do autor sobre o conceito de globalização,

Globalizar pode significar homogeneizar, diluindo identidades e apagando as marcas das culturas ditas inferiores, das raças, etnias, gêneros, linguagens, religiões, grupos, etc. que, segundo a lógica das narrativas hegemônicas, foram identificadas como portadoras de deficiências, inclusive de racionalidade (FLEURI, 2001 p.02).

Para o pensador, a Globalização pode constituir estratégias de persuasão, uso de armadilhas políticas com a finalidade de dificultar a propagação de pensadores no âmbito curricular da escola. Assim sendo, é preciso combater a globalização homogeneizante presente no currículo que produz efeito negativo e que minimiza o potencial da cultura dos povos considerados inferiores. Já Saviani (2003), na busca por um currículo interdisciplinar, afirma que

O currículo diz respeito à seleção, seqüência e dosagem de conteúdos da cultura a serem desenvolvidos em situações de ensino-aprendizagem. Compreende conhecimentos, idéias, hábitos, valores, convicções, técnicas, recursos, artefatos, procedimentos, símbolos etc... dispostos em conjuntos de matérias/disciplinas escolares e respectivos programas, com indicações de atividades/experiências para sua consolidação e avaliação (SAVIANI, 2003, p. 35).

Dessa forma, entendemos que todos os aspectos citados pela autora constituem elementos curriculares importantes na construção de valores culturais no estudante. Por conseguinte, toda cultura formada apresenta seu poder e o seu valor ético, embora ela seja organizada e instituída em diferente classe social. Nesse contexto, é possível afirmar que a escola é o ambiente de interação entre a língua e a cultura, influenciando a formação do sujeito protagonista de sua história, de sua identidade (WILLIAMS, 1996).

Reflexão sobre currículo, conhecimento e oralidade no ensino de línguas

Dada a sua complexidade e pluralidade, a discussão sobre o conceito de currículo no âmbito educacional é tema digno de análise pelo viés do reconhecimento das ciências sociais e da comunidade científica (PACHECO, 2007, 2013, 2016), pois aborda variados entendimentos no campo do ensino, da aprendizagem e do conhecimento científico.

Em consonância com a discussão, mencionamos outros aspectos considerados relevantes neste artigo, dentre os quais vale citar a oralidade sugerida por Marcuschi (1997). Os estudos críticos realizados por esse pesquisador da Língua Portuguesa já revelavam a pouca importância dada pelos autores de livros didáticos aos estudos da língua falada. Entre outros exemplos podemos citar a ausência de descrição das expressões utilizadas no cotidiano nas realizações e acontecimentos, nos relatos corriqueiros das reuniões familiares na hora do café da manhã, do almoço e do jantar. Segundo o autor, a escola, aliada aos manuais didáticos cometem um equívoco que se configura em “ensinar a escrita”, além de

[...] mostrar os efeitos da língua literária, distinguindo efeitos estéticos, figuras de linguagem etc.. Já não parece tão clara aos autores dos livros didáticos que tipo de escrita deveria ser ensinado, ou seja, não se discute se há textos mais adequados ou não, considerando-se a diversidade de contextos. Isto revela que a concepção (não explicitada) da escrita é relativamente monolítica, restrita à escrita padrão (MARCUSCHI, 1997 p.40).

Nesse sentido, torna-se necessário que o professor de línguas reflita sobre o que e como ensinar a língua materna e, também, introduzir o ensino das línguas estrangeiras construindo estratégias de oportunizar ao educando situações de oralidade no contato com a língua em estudo para que a aprendizagem seja efetivada com sucesso gerando satisfação no aluno sobre o que ele aprendeu. Assim, é possível ensinar variados níveis da língua partindo do coloquial ao mais formal na execução de atividades teóricas e práticas na sala de aula, priorizando a leitura e o diálogo como estratégia pedagógica.

Definido nas ideias do círculo de Bakhtin, o dialogismo é um princípio da linguagem, essencialmente de caráter social que a produção discursiva concretiza-se a partir de outras ações discursivas estabelecendo reciprocidade na interação e na construção de sentidos. Nesse contexto, a interação discursiva nasce por meio de unidades mínimas denominadas de enunciados compostos por signos linguísticos, ou seja, palavras. Dando ênfase a esse signo ideológico, Volóchinov (2017) ressaltou que “a palavra é uma ponte que se liga ao eu e ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 205).

Numa perspectiva pedagógica focada nas ideias de Bakhtin (2006) sugerimos que o ensino e aprendizagem de línguas seja instrumentalizado a partir da conscientização do conceito de dialogismo, dos enunciados no estudo da linguagem, na interação verbal no uso da língua. Para o estudioso da linguagem,

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos, e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2006, p.261).

Nesse sentido, entende-se que os enunciados significam mais que uma descrição linguística por meio de frases e orações. Eles são considerados uma narrativa proferida pelos interlocutores em um dado momento de uso da língua e que, apesar de serem construídos muitas vezes com as mesmas palavras, denotam sentidos diferentes,

conforme sua entonação, o lugar, a situação e ordem dos interlocutores e, principalmente, o contexto enunciativo do discurso. Para Bakhtin (2006, p. 262), “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso”.

Além disso, cabe salientar que, neste trabalho, consideramos a heterogeneidade dos gêneros discursivos, assim como “as breves réplicas do diálogo do cotidiano” sugeridas por Bakhtin (2006, p. 262), assim, apresentamos relatos de experiências realizadas no contexto do ensino de línguas no EMI com a aplicação do gênero textual aula expositiva e discursiva nas disciplinas de espanhol e francês, por meio da qual foram discutidas estratégias de ensino e aprendizagem da oralidade na prática das mencionadas línguas.

Além disso, com a finalidade de tornarem as aulas mais dinâmicas, os professores das citadas línguas estrangeiras realizaram um evento didático chamado “café da manhã cultural” com a duração de 5 horas. As atividades foram desenvolvidas priorizando a apresentação de conteúdos temáticos, figuras de alimentos, modelos de enunciados que retratam a forma de se comunicar no momento de uma refeição no contexto comunicativo formal, envolvendo as mencionadas línguas estrangeiras considerando o contexto europeu e americano.

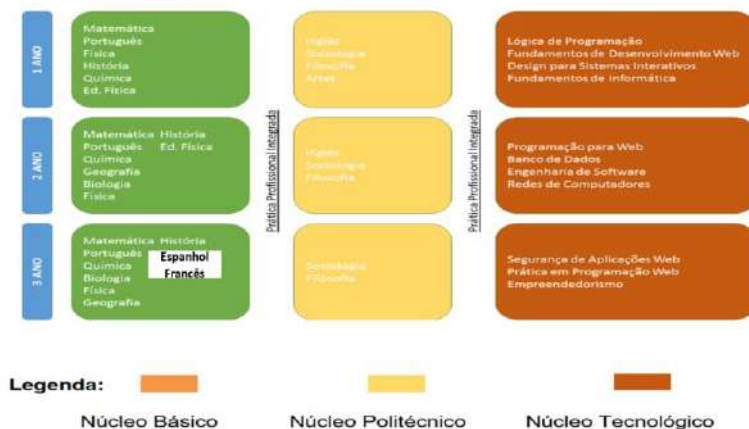
Ademais, o propósito da aula expositiva foi fazer com que os alunos refletissem sobre o uso da linguagem em diferentes contextos unindo o conhecimento teórico ao prático visando perceber formas de enunciados apropriados para cada situação de diálogo com seus companheiros no uso da linguagem por meio de diálogos efetivados na composição de grupos de discentes na sala de aula.

Na concepção abrangente de Bakhtin, (2006, p.263) sobre linguagem e os gêneros discursivos, “é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos)”. Nesse contexto, os gêneros primários como diálogos do cotidiano entre outros podem dar origem aos gêneros secundários (mais complexos) como os textos científicos elaborados sob orientação e embasamento teóricos, discursivos e ideológicos que envolvem aspectos linguísticos e culturais.

Perfil da formação do curso informática para internet do IFAC e atividades culturais em espanhol e francês

Vale ressaltar a importância do EMI no âmbito da Educação Profissional. Para Pacheco (2010), o objetivo do ensino integrado “não é formar um profissional para o mercado de trabalho, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho, o qual poderia ser tanto técnico, como filósofo, um escritor ou tudo isso” (PACHECO, 2010, p. 07). Como já foi ressaltado na introdução, o curso de Informática para Internet (IPI) do IFAC oferece a dupla diplomação: Técnico em Informática e diploma de ensino médio. O curso tem a duração de 03 (três) anos. Assim, no primeiro ano os alunos cursam 14 (catorze) disciplinas, no segundo ano, cursam 15 (quinze) disciplinas, e no terceiro ano, os estudantes cursam 13 (treze) disciplinas, das quais duas são optativas: o espanhol e o francês como pode ser visualizado no quadro abaixo.

Figura 1: Disciplinas do Curso Integrado em Informática para Internet



Fonte: PPC do curso Informática para Internet – IFAC 2022

No entendimento de Ramos, (2008, p.03) o EMI oferecido pela Educação Profissional deve garantir direitos à “integração de conteúdos com possibilidades de “formação omnilateral dos sujeitos, pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura”. Dessa forma, tal modalidade de ensino está constituído

pela representação anterior da imagem expressa em quatro colunas distribuídas em diferentes cores: a cor azul expressa os três anos de curso, a cor verde indica as disciplinas básicas obrigatórias e optativas. A cor amarela simboliza os componentes curriculares do núcleo politécnico e, por último, a cor vermelha que indica as disciplinas do núcleo tecnológico a serem estudadas.

Analisando a distribuição disciplinar, observa-se que a disciplina língua inglesa, componente do núcleo básico é ministrada tanto no 1º quanto no 2º ano do curso, o que corrobora com a prioridade curricular pelo inglês no ensino e aprendizagem de línguas. Além disso, observa-se que no 3º ano as disciplinas espanhol e francês são optativas, ao passo que, os alunos que optam francês não têm o contato com a disciplina de espanhol e, para amenizar essa situação, planejou-se a aula conjunta com ambas as disciplinas, demonstrando que é possível promover a interdisciplinaridade e explorar conteúdos culturais nas aulas de línguas estrangeiras, abordando conteúdos interdisciplinares, proporcionando a criação da autonomia do aluno (FREIRE, 1996).

Atividades culturais como estratégia de ensino da oralidade no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras

Nesta seção mostraremos uma síntese do planejamento das atividades pedagógicas realizadas no curso de IPI do IFAC destinadas ao ensino e aprendizagem do espanhol e o francês no que concerne à prática da oralidade priorizando o trabalho em grupo para desenvolver habilidades e competências nos estudantes, proporcionando a aprendizagem significativa proposta por Ausubel (2000).

Figura 2: Esboço do plano de aula espanhol/francês para o 3º ano IPI



**INSTITUTO
FEDERAL**
Acre

Guía de estudios 25/06/2022



UNID. II – EL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN EN EL MUNDO HISPANOHABLANTE

- Género textual – resumen de artículo científico
- Texto sobre globalización y bloques económicos. (MERCOSUR)
- La ciudad (establecimientos comerciales, localización)
- Gramática(adverbios y
- Locuciones adverbiales)
- Actividad de aprendizaje
- Referencias

Genre textuel – article scientifique

UNID. II

- Les pronoms personnels.
- Les articles partitifs et les aliments.
- Les pronoms toniques.
- Les articles contractés.
- Les adjectifs possessifs.




Fonte: Compilação dos autores

Vale reiterar que os elementos que deram origem a este artigo científico foram obtidos a partir de aula expositiva intitulada “Café da manhã cultural” idealizada pelos professores José Eliziário de Moura (língua espanhola) e Ana Meire da Silva (língua francesa). A programação foi executada durante um sábado letivo no mês de junho de 2022 com a duração de cinco horas de aula no período vespertino com intervalo de quinze minutos.

Nesse contexto, foram apresentados conteúdos didáticos em ambas as disciplinas e após as abordagens e debates dos docentes acerca dos aspectos teóricos e práticos, foram realizadas observações de apresentações orais dos alunos, apontamentos descritos no diário de classe dos professores de língua espanhola e língua francesa de duas turmas de 3º ano no curso integrado de informática para internet do IFAC no ano de 2022.

Figura 3: Prof° J.E.M (espanhol), prof° A.M.A.S. (francês) e alunos 3° ano IPI – IFAC/2022



Fonte: Compilação dos autores

Os conteúdos linguísticos, históricos e culturais contidos no esboço da aula demonstram a intensão dos professores de línguas em promover a interdisciplinaridade como estratégia de desenvolvimento do cognitivo dos estudantes, promovendo possibilidades de formação geral necessária à formação cidadã, a preparação para a vida. Assim, acredita-se que possamos construir ambientes de aprendizagem de maneira dinâmica com a finalidade de promover no discente a vontade de aprender não só uma língua estrangeira, mas também enriquecer o seu conhecimento de mundo a partir da linguagem multimodal como será explicitada na próxima figura.

Figura 4: Interdisciplinaridade nos debates e discussões sobre a Globalização e Blocos Econômicos



Fonte: Compilação dos autores

Nessa seção, a partir do debate em sala de aula promovido pelos professores e alunos foram trabalhados conceitos e práticas discursivas na exploração de conteúdos interdisciplinares que exploram conhecimentos sobre aspectos, linguísticos, sociais, econômicos, culturais e históricos como o estudos dos blocos econômicos explorados na geografia e na História. Nessa perspectiva interdisciplinar e intercultural, também abordamos o estudo da linguagem como emancipação do sujeito por meio práticas culturais expressas na produção e na preparação dos alimentos, manifestando aspectos culturais dos países latino americanos e países da Europa, como podemos visualizar na seguinte figura.

Figura 6: Proposta avaliativa da *performance* dos discentes a partir da apreciação de expressões cotidianas no estudo de línguas estrangeiras e apresentação oral em grupos

Español	Français
¿Qué haces antes del desayuno?	Qu'est-ce que tu fais avant ton petit-déjeuner ?
Mi hermana preparara el desayuno.	Ma sœur préparera le petit-déjeuner.
¿Qué debe incluir un desayuno sano?	Quels sont les éléments d'un petit déjeuner équilibré ?
Mi madre está preparando el desayuno.	Ma mère est en train de préparer le petit déjeuner.
Quisiera un desayuno continental, por favor.	Je voudrais un petit déjeuner continental, s'il vous plaît
Él empezó por tomar un desayuno abundante.	Il commença par prendre un petit-déjeuner copieux.
Pan y mantequilla es mi desayuno habitual.	Mon petit déjeuner se compose habituellement de pain et de beurre.
Él dio un paseo antes del desayuno.	Il fit une promenade avant de petit-déjeuner.
Desayuno a las siete todas las mañanas.	Je prends mon petit déjeuner à sept heures tous les matins.
Bebí la leche que había quedado del desayuno.	J'ai bu le lait qui restait du petit déjeuner
El desayuno es la comida más importante del día.	Le petit déjeuner est le repas le plus important de la journée.

Actividad de aprendizaje

Después de la exposición y el debate sobre los contenidos interdisciplinarios presentados en la clase de hoy, escriban un relato sobre la culinaria de América Latina, España y Francia. Produzca un texto abordando sus ideas, percepciones sobre la relación entre identidad, cultura y lenguaje. Tradúzcalo al español y al francés. La actividad debe ser realizada en equipo. Comparta sus conocimientos adquiridos en clase y extraclase.

Fonte: Compilação dos autores

O trabalho de avaliação da aprendizagem se deu a partir da leitura e compreensão dos enunciados, os quais apresentam, na visão de Volóchinov (2017 p.200), duas perspectivas distintas. Por um lado, “o enunciado é equiparado ao ato discursivo” enfatizando a natureza dinâmica e interativa com os alunos, uma vez que o ato de ler e escrever desempenham um papel fundamental na construção semântica. Por outro lado, o enunciado é concebido como um produto do próprio discurso construído, destacando sua materialidade e estrutura linguística. Nesse sentido, é previsto que os discentes adquiram capacidade suficiente para refletir sobre o que aprendeu e autonomia para e re-criar novas situações discursivas. Para tanto, é

plausível refletir sobre as palavras de Bakhtin (2006) no tocante ao conceito da enunciação. Segundo o autor,

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (BAKHTIN, 2006, p. 271).

Em outras palavras, é primordial que o estudante desenvolva a capacidade de se expressar de diferentes formas em contextos e ocasiões distintas, em diferentes idiomas e que o discente seja dono do seu discurso, da sua fala ativa. Por conseguinte, no processo de ensino e aprendizagem de línguas não podemos dispensar as mais diversificadas formas de avaliar o aprendizado dos estudantes, seja de forma escrita, seja oral. É fundamental que o trabalho docente seja inovador e interdisciplinar com o intuito de promover a formação intelectual do discente.

Resultados

Considerando alguns pontos pertinentes como a carga horária reduzida que prevê apenas um encontro semanal nas aulas de espanhol e francês, os professores de ambas as disciplinas organizaram um encontro com as duas turmas do 3º ano de IPI em um sábado letivo. Observando a dificuldade de se trabalhar a oralidade com os estudantes por conta da carga horária, assim programou-se um café da manhã compartilhado, no qual os discentes tiveram o contato com os dois idiomas na realização de diálogos com os professores.

Como resultado das atividades os estudantes realizaram com êxito uma apresentação oral em grupo demonstrando segurança e domínio em ambas as línguas estudadas. Além disso, posteriormente, os discentes expressaram maior desempenho, assiduidade e dedicação nas aulas de línguas e, sobretudo, foi percebido que os estudantes valorizaram o estudo interdisciplinar, a realização de tarefas de forma coletiva e colaborativa tomando gosto pela leitura. Com efeito, eles desenvolveram habilidades e competências linguísticas, sociais e culturais. Assim, consideramos que os resultados foram satisfatórios tanto para os discentes quanto para os docentes

dando margem para o enriquecimento da prática pedagógica pelo viés da interdisciplinaridade, da interculturalidade, entendendo a abrangência na concepção de currículo escolar para a produção do conhecimento.

Considerações finais

Apresentamos neste artigo uma visão pedagógica com a proposta de formação intelectual do aluno focada na aplicação da interdisciplinaridade no ensino de línguas estrangeiras no âmbito do EMI priorizando a prática da oralidade na sala de aula. Não devemos correr o risco de repetir concepções metodológicas do passado em que a formação docente tradicional era baseada na metodologia de ensino e aprendizagem fragmentada do conhecimento humano e científico. Infelizmente, isso ainda produz reflexos na escola contemporânea por meio da prática de ensino de disciplinas separadas embora apresentem contextos unificados. É necessário que tomemos alguns dados referentes ao baixo rendimento dos alunos como forma de refletirmos sobre as práticas pedagógicas exercidas pelos docentes, principalmente do EMI.

A interdisciplinaridade é considerada por muitos estudiosos como uma das estratégias de superação, de enriquecimento do cognitivo do alunado, proporcionando maiores possibilidades de aquisição do conhecimento generalizado e universal essencial para a formação humana, intelectual e cidadã. É preciso repensarmos nossas práticas pedagógicas para alcançarmos os objetivos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, desenvolvendo no aluno os saberes trazidos do ambiente fora da escola e transformá-los em conhecimentos teóricos e práticas tanto no aprendizado da escrita como da oralidade, valorizando aspectos sociais, históricos e culturais na sala de aula. É fundamental construirmos momentos de interação com a turma através da promoção de atividades culturais para que possamos oferecer a troca de conhecimentos entre alunos e professores por meio da promoção de atividades cotidianas como a programação “um café da manhã didático” em um dia letivo. Entendemos que o uso da interdisciplinaridade na sala de aula seja uma das mais efetivas metodologias para o ensino de línguas estrangeiras e para a construção de uma escola mais atrativa para os estudantes

construindo um ambiente de interação por meio de diferentes linguagens para a formação social e intelectual do discente.

A aplicação da atividade prática intercultural comprovou que é possível promover nos discentes a aquisição de habilidades e competências na compreensão auditiva e na comunicação oral nas línguas supracitadas associando e comparando conhecimentos prévios com novos, além de possibilitar a aprendizagem e a valorização da diversidade linguística e cultural.

Referências

- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e Retenção do Conhecimento: Uma Perspectiva Cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2000.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação Verbal**. 4ª ed. Trad. Paulo Bezerra. 2006.
- BRASIL. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N.º 5692/1971**. Brasília, 1971.
- BRASIL. **Lei no. 9394/96, de 20/12/1996**. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília: gráfica do Senado, ano CXXXIV, nl.248,23/12/96,p.27833-41. Disponível em: <www.alesec.sc.gov.br> Acesso em: 12/07/2023.
- BRASIL, **Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece estabelece as diretrizes diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/176068/Apresentacao_Reforma_Ensino_Medio.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12/07/2023.
- DE OLIVEIRA, L. M. S. R.; MOREIRA, M. B. **Da disciplinaridade para a interdisciplinaridade: um caminho a ser percorrido pela academia**. Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco, v. 7, n. 12, 2017.
- FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**. Edições Loyola, 2002.
- FLEURI, R. M. **Desafios à educação intercultural no Brasil**. PerCursos, v. 2, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, G. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais**. In: JANTSCH, A, & BIANCHETTI, L. (Orgs.) Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

- MARCUSCHI, L. A. **Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus**: uma visão crítica. *Trabalhos em linguística aplicada*, v. 30, 1997.
- PACHECO, J. A. **Currículo, investigação e mudança**. In CNE (Org.), *A educação em Portugal (1986-2006): Alguns contributos de investigação* (pp. 79-148). Lisboa: CNE. 2007.
- PACHECO, E. **Os Institutos Federais**: Uma revolução na educação profissional e tecnológica. MEC, 2010.
- PACHECO, J. A. **Estudos curriculares**: desafios teóricos e metodológicos. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, v. 21, p. 449-471, 2013.
- PACHECO, J. A. **Para a noção de transformação curricular**. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, p. 64-77, 2016.
- PFEIFFER, C.; GRIGOLETTO, M. **Reforma do Ensino Médio e BNCC–Divisões, Disputas e Interdições de Sentidos** ¹. *Revista Investigações Vol*, v. 31, n. 2, 2018.
- RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias, v. 8, 2008.
- SAVIANI, N. **Currículo: um grande desafio para o professor**. *Revista de Educação*, São Paulo, nº 16, p. 35-38, 2003.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez. 2011.
- VILELA, E. M.; MENDES, I. L. M. **Interdisciplinaridade e saúde**: estudo bibliográfico. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*. 11 (4): 525-31, 2003.
- VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.
- WILLIAMS, R. **Cultura e sociedade**. São Paulo: Nacional, 1969.

OS DESAFIOS E POTENCIALIDADES DA PRÁTICA DO COMPROMETIMENTO E DA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR NA PÓS-GRADUAÇÃO

Débora Schmitt Kavalek (UFSB)¹
Frederico Monteiro Neves (UFSB)²

Introdução

A abordagem disciplinar trouxe avanços notórios relativos ao conhecimento científico, que contribuiu para desenvolvimentos tecnológicos e sociais importantes nos últimos séculos. Porém, seu caráter reducionista e limitado não conseguiu dar conta de abordar e resolver amplamente e de maneira satisfatória os complexos problemas contemporâneos. Nesse sentido, o papel da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em religar as fronteiras que haviam sido estabelecidas entre as disciplinas no processo de especialização cada vez maior que ocorreu nos últimos séculos.

Existe, na literatura, uma ampla discussão em torno da interdisciplinaridade, com uma vasta e, por vezes, confusa conceituação, com diferentes níveis e tipos, que vão desde trocas de conceitos entre disciplinas até o intercâmbio teórico ou metodológico.

Caracterizando-se como um conceito heterogêneo, a interdisciplinaridade não possui um modelo a ser seguido, especialmente quando se trata da pós-graduação. Diante de tal cenário é importante uma reflexão acerca da interdisciplinaridade na pós-graduação, de modo que essa forma de organização e produção do conhecimento possa ser discutida em suas múltiplas perspectivas.

O Programa de Pós-Graduação em Ciências Sustentabilidade (PPGCS) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) foi concebido a partir da necessidade de formação de recursos humanos em uma região periférica dos círculos de dinamismo acadêmico e econômico nacionais, e que se configura como uma das fronteiras modernas de

¹ Professora adjunta da Universidade Federal do Sul da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Ciências e Sustentabilidade (PPGCS). Doutora em Educação em Ciências. E-mail: quimicadebora@hotmail.com.

² Professor Adjunto da Universidade Federal do Sul da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Ciências e Sustentabilidade (PPGCS). Doutor em Meio Ambiente e Desenvolvimento. E-mail: frederico.neves@ufsb.edu.br.

expansão da produção agropecuária e da silvicultura baseadas na monocultura, na degradação ambiental e na expropriação das populações do campo. O PPGCS apresenta uma abordagem de caráter interdisciplinar, abarcando as três dimensões clássicas da sustentabilidade (ambiental, social e econômica), e se propõe a realizar pesquisas relacionadas às relações socioambientais regionais, o manejo e a gestão de recursos naturais e agrossilvopastoris. A proposta do Programa tem a interdisciplinaridade como uma de suas razões de existir, estando vinculado à área “Interdisciplinar” da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na subárea “Meio Ambiente e Agrárias”.

Para que a construção do PPGCS e de outros programas de pós-graduação se constitua interdisciplinar não somente em conceito, mas em vivência, é necessário mais do que “somar os saberes”, é necessária a interação e o comprometimento entre os docentes e que os mesmos entendam a posição do ser humano e o mundo que o cerca no sentido ético, político e social, coordenando e integrando várias áreas do conhecimento científico.

O campo da “sustentabilidade”, que fundamenta o PPGCS, implica a necessidade de romper com o modelo fragmentado em disciplinas para um modelo integrador, que contemple os contextos ecológicos, socioculturais e econômicos na produção do conhecimento, considerando ainda as dinâmicas constantes destes contextos. Mas, como efetivar a interdisciplinaridade nas atividades de um programa de pós-graduação? Como concretizar essa prática nos Componentes Curriculares? Bastaria contar com um conjunto de especialistas de distintas áreas? Como os estudantes percebem e interagem neste processo, incluindo suas práticas de pesquisa?

Neste artigo, busca-se responder a estas questões a partir de um estudo de caso realizado durante o Componente Curricular (CC) Dialéticas de Natureza e Sociedade, componente obrigatório do PPGCS, explicitando e analisando as orientações de caráter teórico e metodológico e as dinâmicas conversacionais que ocorreram. A análise da aplicabilidade da interdisciplinaridade em um Componente Curricular da Pós-Graduação, bem como os desafios encontrados, pode contribuir para o aprimoramento dos processos de ensino-aprendizagem e de produção de conhecimento em programas de pós-graduação.

Este artigo está organizado em cinco seções, além desta introdução. Na primeira seção são apresentados alguns dos fundamentos teóricos da interdisciplinaridade e da prática do comprometimento; na segunda, estes temas são abordados na perspectiva da pós-graduação; na sequência, descreve-se a metodologia desta pesquisa e as características do CC Dialéticas de Natureza e Sociedade; na quarta seção são apresentados os resultados e discussões; e por fim, as considerações finais.

Interdisciplinaridade e a prática do comprometimento

A proposta de uma abordagem interdisciplinar surgiu no início do século XX, com movimentos e programas interdisciplinares, sob o desejo de explorar problemas e questões que não podiam ser respondidos confortavelmente apenas por uma disciplina, resultando em fissões de disciplinas em subdivisões e fusões em novas interdisciplinas (KLEIN, 1990, p. 43).

O uso abusivo do conceito de interdisciplinaridade, tão frequentemente utilizado em diversos contextos, envolve uma série de equívocos e ambiguidades. Segundo Olga Pombo (2008), é necessário “estabilizar” o sentido do termo (POMBO, 2008, p.10), pois o mesmo está banalizado nos tempos atuais e com um conceito demasiado amplo, causando, por vezes, mesmo com discursos bem-intencionados, confusões de entendimento.

Japiassu (1976) já dizia que a interdisciplinaridade se apresenta como o “remédio mais adequado à cancerização, ou à patologia do saber” (p. 31). No entanto, na medida em que suas análises continuam superficiais, acaba agravando a doença. Parafraseando Heeman (2004), a interdisciplinaridade é uma “falácia”, pois está presente na “situação em que todo mundo é a favor de alguma coisa sem saber direito do que se trata” (p. 48).

É aquela idéia aparentemente espontânea e de grande força de convencimento. Enraizada em crenças já consolidadas, se utiliza de palavras respeitáveis, tais como: multiplicidade de enfoques, natureza, construtivismo, complexidade, autopoiese, holismo e de outros valores desejáveis, como sustentabilidade, incerteza, amor, solidariedade, liberdade, ética e responsabilidade. É um conjunto de conceitos que se considera correto e que se espera que todos nutram simpatia por eles.

Pode-se aderir a elas, mas nenhuma dessas abstrações pode ser elevada à categoria de entidade, de valor em si mesmo, enquanto não for explicitado o seu conteúdo (HEEMAN, 2004, p. 48).

Nesse sentido, na urgência de uma aproximação, um esforço para encontrar os contornos, ainda que aproximados do conceito, Pombo (2008) apresenta uma “proposta de definição” (p.11), afirmando que o termo interdisciplinaridade é um complemento a outro: a disciplina, numa convergência de olhares, de pontos de vista. Segundo a autora, sempre que nos deparamos com uma disciplina que envolve diferentes perspectivas em seu entendimento, estamos frente a frente com a interdisciplinaridade.

Esse conceito tão difundido, mas pouco entendido de fato, marca a passagem de uma ciência que foi se constituindo promissora e frutífera, diga-se de passagem, mas num modelo analítico, ou seja, um modelo baseado num conjunto de elementos, em que a análise detalhada de cada um deles podia dar conta do todo, mas que hoje, no século XXI, revela-se insuficiente. Assim, segundo Pombo (2008), a interdisciplinaridade, atacando de frente o fenômeno da especialização, chegou e instalou-se na contemporaneidade, mesmo antes de se ter um conceito definido.

De acordo com Pombo (2008), a exigência de um conhecimento analítico caracterizou o desenvolvimento da ciência, que dividia o objeto de estudo para depois recompô-lo. Como exemplo, pode-se citar a ideia de átomo dos filósofos gregos Leucipo e Demócrito. Para os filósofos, a palavra átomo significava “sem partes”, ou seja, um material que não poderia mais ser dividido, que chegou ao limite de sua análise, podendo, então, ser recomposto. Mais tarde, a ciência revelou que essa partícula “sem partes” era, na verdade, muito mais complexa do que previam os gregos. Quanto maior a análise do átomo, maior sua complexidade e maior o esforço para chegar a um ponto que fosse o limite, a partir do qual fosse possível a recomposição.

A especialização disciplinar, apesar de ter trazido contribuições devidamente reconhecidas e progresso para a humanidade, trouxe pontos negativos, como a institucionalização do trabalho científico, transformando a ciência, que iniciou em praça pública, através de diálogos, discussões e argumentação, em grupos enclausurados, competitivos e fragmentados. Além disso, muitos dos

desenvolvimentos científicos especializados contribuíram decisivamente para o quadro atual de crise socioambiental global, especialmente após a revolução industrial do século XVIII, evidenciada nos debates recentes sobre o antropoceno (CRUTZEN, 2002), a sociedade do risco (BECK, 1986) e as mudanças ambientais globais (STEFFEN *et al.*, 2015), que marcam os últimos 70 anos. Nesse contexto, uma nova ética seria necessária para reposicionar a própria produção do conhecimento e os desenvolvimentos tecnológicos contemporâneos resultantes (JONAS, 2006).

É a partir dos anos 70 que, em termos conceituais e de pesquisa, iniciam-se diversas práticas que defendem e seguem no sentido da interdisciplinaridade, que não pode ser pensada unicamente a partir do sujeito, devendo estar em sintonia com o objeto de investigação em toda sua complexidade, fato que o olhar especializado não permite visualizar.

No estado de avanço em que a ciência se encontra atualmente, de acordo com Pombo (2008), o progresso da investigação faz-se no cruzamento das suas hipóteses e resultados com as hipóteses e os resultados de outras disciplinas. Ou seja, o progresso da ciência deixou de poder ser pensado como linear, resultante de uma especialização, mas, ao contrário depende da “fecundação recíproca, da fertilização heurística”, ou do “cruzamento interdisciplinar” (POMBO, 2008, p. 10).

Em relação ao conceito de sustentabilidade, por exemplo, o olhar disciplinar e especializado não pode abarcar toda sua complexidade. É possível, segundo Pombo (2008), de se realizar, para esse novo tipo de configuração, uma “Prática de comprometimento” (POMBO, 2008, p. 14). As Práticas de comprometimento são aquelas que dizem respeito a problemas amplos demais, que têm resistido ao longo do tempo e que necessitam de soluções urgentes, em que o olhar especializado é insuficiente, devendo haver a exploração e apropriação de vários saberes para tentar solucionar. Essa convergência e cooperação deve ser adotada tanto em cursos de graduação, como de pós-graduação. Nesse aspecto, Odum e Barret (2020) sugerem que uma forma de se realizar a interdisciplinaridade ocorre por meio da coordenação e cooperação de várias disciplinas com foco em um conceito, problema ou temas aglutinadores de nível mais alto, como as mudanças climáticas, a contaminação dos rios, a fome e outros temas. Estes temas, que são complexos por natureza,

exigiriam novas abordagens, que emergiriam da articulação e cooperação teórica e empírica das disciplinas envolvidas.

Com o surgimento de novas disciplinas, novas práticas, novos problemas, surge a necessidade de reorganização das estruturas de produção de conhecimento e de aprendizagem das ciências, e nomeadamente, da universidade, essa instituição que, segundo Pombo (2008), “não é apenas uma escola, mas também é uma escola”, um polo de produção de conhecimento, que deverá se adaptar às exigências interdisciplinares necessárias atualmente para novos conhecimentos, devendo repensar as formas clássicas de articulação disciplinar.

Interdisciplinaridade na pós-graduação

Heeman (2004) observa que os programas de pós-graduação podem ser o “locus para o pensamento crítico” (p. 48) e não apenas para a transmissão de técnicas, receitas prontas ou resoluções rápidas dos problemas e inquietações, sem criticidade ou problematizações.

Para se ter uma ideia, a CAPES trocou o eixo multidisciplinar pelo interdisciplinar em 2008. Já em 2019, a CAPES reconheceu a importância da interdisciplinaridade para o nível de cursos *Stricto sensu*, sendo que a área interdisciplinar já abrigava 484 cursos de pós-graduação: 255 de mestrado; 133 de doutorado; 94 de mestrado profissional; e 06 de doutorado profissional (JUNIOR; BISPO; PONTES, 2022).

Mesmo assim, a interdisciplinaridade ainda não se ampliou para todos os cursos de pós-graduação no país. Basta acessar as dissertações e teses para se verificar que ainda não há uma unanimidade. Para que haja essa unanimidade, é necessário que se rompam barreiras existentes nos cursos de graduação e de pós-graduação, especialmente naqueles em que o “isolamento do conteúdo disciplinar” ainda é visível, além da individualidade de cada docente com relação a não mudança no conteúdo de monodisciplinar para interdisciplinar (JUNIOR, BISPO, PONTES, 2022, p. 754).

A pós-graduação, nesse sentido, em conformidade com as ideias de Pombo (2008), deve, não apenas ser interdepartamental, mas facilitar novos tipos de configurações disciplinares, aceitar fazer investigação sobre os novos problemas que se colocam à ciência

contemporânea, criar mecanismos que favoreçam a compreensão dos próprios fenômenos interdisciplinares que estão a ocorrer na ciência e na universidade.

Por exemplo, 1) tornando viável a constituição e desenvolvimento dos novos campos interdisciplinares de investigação e ensino que o progresso do conhecimento científico requer; 2) promovendo o desenvolvimento de atitudes, hábitos e formas de trabalho interdisciplinares; 3) fomentando a prática de um ensino que promova uma integração dos saberes cada vez mais profunda; 4) apoiando a constituição de programas de investigação e de ensino em História das Ciências, em Epistemologia, em Filosofia das Ciências. Em todos os casos, o objectivo é criar oportunidades sérias para pensar o que está a acontecer, tanto na esfera da produção, como na da transmissão do conhecimento. Procurar perceber a que corresponde o apelo interdisciplinar que atravessa a ciência contemporânea e que, timidamente, emerge nessa universidade e em todas universidades do mundo. Perceber que a interdisciplinaridade não é uma questão de moda, que há qualquer coisa de decisivo que nela se diz e por ela se procura pensar (POMBO, 2008, p. 16).

Pacheco, Tosta e Freire (2010), analisando o Programa de Pós-Graduação de Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGEGC/UFSC), conceituam a interdisciplinaridade na pós-graduação como a construção de um sistema complexo que visa integrar as “verdades de cada disciplina” como unidades, sem descartar suas diferenças e complexidade e reintegrando cada disciplina em um todo que já foi um dia naturalmente unido. O programa é constituído por docentes ligados a 10 departamentos de sete diferentes centros da Universidade, respeitando-se os paradigmas de cada unidade disciplinar, mas assumindo-se que, em contato, professores e alunos advindos de diferentes disciplinas constroem nova visão de mundo, fortalecendo não somente as conversas, mas fazendo “evoluir suas próprias certezas paradigmáticas” (PACHECO, TOSTA, FREIRE, 2010, p. 138).

Segundo o documento orientador para novas propostas de cursos de pós-graduação da área interdisciplinar da CAPES, a atividade de pesquisa interdisciplinar deve fazer

convergir duas ou mais áreas do conhecimento, buscando a abordagem integral de problemas cuja solução não seria alcançada

com enfoque disciplinar. Assim, espera-se que as atividades interdisciplinares das pesquisas contribuam para o avanço das fronteiras da Ciência, Tecnologia e Inovação, gerando novos conhecimentos, e façam surgir um novo profissional, com um perfil distinto dos existentes, com formação básica sólida e integradora (MEC, 2021, p. 7).

Porém, ainda percebem-se equivocadas concepções em relação à interdisciplinaridade na pós-graduação, bem como alguns obstáculos, que vão desde resistências dos docentes até ambiguidades acerca do entendimento da interdisciplinaridade na prática. Segundo Pacheco, Tosta e Freire (2010), o que se observa em muitos programas interdisciplinares é que para se consolidarem, necessitam de limites e horizontes, exigidos pela comunidade, que acabam os transformando em programas disciplinares. Segundo os autores, se reconhece um empreendimento interdisciplinar pela competência dele em incorporar conhecimentos e análises de vários campos do saber, integrando-os e convergindo-os, mas também os analisando, julgando e comparando.

Metodologia

O Componente Curricular Dialéticas de Natureza e Sociedade

Em relação à área de ciências e sustentabilidade, é necessário o reconhecimento da relação interdependente entre a sociedade e a natureza, com foco na relação entre o homem e a natureza. Conseqüentemente, esta área, por definição, requer uma abordagem interdisciplinar, envolvendo a análise de fatores, entre outros, biológicos, físicos, químicos, filosóficos, políticos, religiosos, culturais, processos que estão relacionados com os problemas econômicos e sociais mediados pela ciência e tecnologia.

Nessa perspectiva, o PPGCS oferta o CC obrigatório Dialéticas de Natureza e Sociedade no primeiro período do curso, com carga horária de 60 horas. Sua ementa contempla temas que objetivam ampliar a compreensão dos estudantes sobre a relação homem/natureza, incluindo a produção do espaço humanizado; dialética social; dialética da natureza; o mito de Gilgamesh e as raízes míticas da questão ambiental; desenvolvimento versus envolvimento, o modelo de

economia baseado em consumismo; escolas de pensamento ecológico; o modelo de parques e unidades de conservação atual; a natureza como sagrado; a natureza recriada; cibercultura e a desumanização do humano; perspectiva complexa e sistêmica da organização da natureza e da sociedade.

Procedimentos de coleta e análise dos dados

Para a realização da pesquisa que fundamenta este artigo, foi utilizada a metodologia construtivo interpretativa, a qual se fundamenta na epistemologia qualitativa. A referida epistemologia leva em conta o fato de que o conhecimento deriva de um processo construtivo interpretativo e é concebido enquanto processo dialógico (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

Considerando as características do objeto de estudo e do público envolvido, escolheu-se a técnica de estudo de caso como procedimento metodológico (YIN, 2001, p. 61), analisando os temas propostos nas aulas do CC Dialéticas de Natureza e Sociedade e as dinâmicas conversacionais que ocorreram durante as aulas.

O estudo de caso como modalidade de pesquisa é entendido como uma metodologia ou como a escolha de um objeto de estudo definido pelo interesse em casos individuais. Visa à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações. Desse modo, pode-se analisar o caso para identificar seus componentes mais relevantes, ou atribuir-lhes graus de importância relativa em função do caso específico (VENTURA, 2007). A revisão bibliográfica é sempre útil para fazer comparações com outros casos semelhantes, buscar fundamentação teórica e também para reforçar a argumentação de quem está descrevendo o caso. A discussão permite avaliar os caminhos seguidos (como se desenvolve o caso), desde a elaboração dos objetivos (porque estudar o caso) até as conclusões (o que se aprendeu com o estudo do caso).

Importante destacar que o estudo de caso não aceita um roteiro rígido para a sua delimitação, segundo Gil (1995), mas é possível definir quatro fases que mostram o seu delineamento: a) delimitação da unidade-caso; b) coleta de dados; c) seleção, análise e interpretação dos dados; d) elaboração do relatório.

Ventura (2007) aponta que uma grande utilidade dos estudos de caso é verificada nas pesquisas exploratórias. Por sua flexibilidade, é recomendável nas fases iniciais de uma investigação sobre temas complexos, para a construção de hipóteses ou reformulação do problema.

A análise dos dados da pesquisa caracteriza-se, predominantemente, como qualitativa descritiva e de conteúdo. A análise de conteúdo trabalhou com as dinâmicas conversacionais desenvolvidas durante as aulas, sendo considerada nesta pesquisa, segundo Franco (2005), como uma técnica para o tratamento de dados que visa identificar o que está sendo dito a respeito de determinado tema. As dinâmicas conversacionais são um processo dialógico entre pesquisador e participante, que visa permitir que este se expresse de forma livre e aberta, adquirindo o formato de uma conversa aberta, não de uma entrevista centrada na lógica pergunta resposta (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

A coleta de dados ocorreu ao longo de 12 encontros nas aulas do CC Dialéticas de Natureza e Sociedade, que teve a frequência de um encontro semanal (cerca de 3 horas), ao longo de aproximadamente quatro meses no ano de 2022. Os participantes da pesquisa foram 13 estudantes ingressantes no mestrado do PPGCS da UFSB e dois docentes que ministraram o CC.

No processo de construção da informação, procurou-se identificar trechos da fala significativos para a interpretação de processos subjetivos relativos ao fenômeno estudado, baseando-se na produção de indicadores, os quais consistem em significados atribuídos pelo pesquisador a trechos de expressão dos participantes. A partir da convergência de diferentes indicadores, que serão explicitados na apresentação do caso a seguir, foram construídas hipóteses, cuja articulação permitiu a produção de um modelo teórico, visando gerar inteligibilidade sobre a questão estudada (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

O caso em estudo: a prática teórica e metodológica

O CC Dialéticas de Natureza e Sociedade iniciou suas atividades em junho de 2022 e teve a duração de aproximadamente quatro meses. A princípio, os dois docentes responsáveis pelo CC, de áreas e

trajetórias acadêmicas distintas, reuniram-se para planejar as aulas e redigir o Plano de Ensino e Aprendizagem (PEA) do CC.

Segundo Heeman (2004), a interdisciplinaridade exige comprometimento, aprofundamento, não se trata de um amontoado de conhecimentos ou de pessoas, mas exige a colaboração de cada membro. “Exige de cada membro da equipe uma participação que tenha começo, meio e fim” (HEEMAN, 2004, p. 49). A contribuição individual deve ser considerada e respeitada e quando isso não ocorre, surge o desânimo no trabalho de grupo, e a descrença, segundo o autor, é transferida para a interdisciplinaridade.

Cada docente se propôs a contribuir com os conhecimentos de suas áreas de pesquisa que corroboram com o tema dialéticas de natureza e sociedade, dialogando a partir de seus saberes com as referências indicadas. Foi definida pelos docentes a abordagem teórico metodológica do CC, que contemplava aulas expositivas dialogadas, leitura e fichamento de textos e a realização de uma recensão sobre um texto combinado previamente para cada estudante, que deveria ser entregue ao final do curso, além da realização de uma apresentação para a turma. Os textos analisados individualmente por cada estudante para a recensão permitiram ampliar as possibilidades de leitura e análise da turma, uma vez que se relacionavam com a ementa do CC, mas extrapolavam as referências utilizadas. Os encontros semanais eram momentos dialógicos, quando os textos indicados para cada semana já deveriam estar lidos, de forma a favorecer a construção do conhecimento em sala de aula, nos moldes da metodologia sala de aula invertida.

Cada docente também disponibilizou um conjunto de textos que buscava abordar a ementa do CC em uma perspectiva panorâmica, de forma a ampliar os horizontes dos estudantes, que tinham origens em distintas áreas do saber, como direito, biologia, administração, engenharias. Os temas dos textos tratam da evolução do pensamento científico, da sustentabilidade complexa e decolonial, dos processos da globalização moderna e suas consequências sociais e ambientais, das discussões sobre as áreas selvagens (*wilderness*), as discussões sobre o antropoceno, as mudanças ambientais globais e o desenvolvimento, além de eventos históricos de tomada de consciência de grupos populacionais excluídos deste processo de desenvolvimento, como na revolução dos cocos ocorrida na Papua-

Nova Guiné. A seguir são apresentadas as estratégias de abordagem destes temas e as dinâmicas conversacionais ocorridas.

Nas aulas iniciais, os docentes introduziram algumas premissas do processo de ensino-aprendizagem voltado à interdisciplinaridade, que deve contemplar as intencionalidades, que muitas vezes são ditas, mas também aquelas que ficam ocultas. Há relações de poder muitas vezes invisíveis, mesmo em processos que se propõem a romper o paradigma acadêmico, cartesiano ou bancário. Por isso, os sujeitos do processo devem ter uma postura ativa, sem ingenuidades. Processos mais horizontalizados e que garantam uma liderança compartilhada podem ser facilitadores da atividade interdisciplinar em sala de aula. Considerando esses aspectos, a sala de aula é um dos espaços que materializam um curso de pós-graduação *stricto sensu*. Mas, a atividade de pesquisa acaba por ganhar maior proeminência nestes cursos. Sendo assim, programas que se colocam na direção da interdisciplinaridade devem buscar fomentar espaços dialógicos em todos os níveis e processos de ensino-aprendizagem que compõem a matriz do curso, mas, fundamentalmente, deve atrelar estas dinâmicas às práticas da pesquisa.

Evolução do pensamento científico

Os docentes iniciaram suas aulas questionando os estudantes a respeito do conceito de sustentabilidade, que perpassa por confusões de entendimento, modismo e até ambiguidades. Enfatizou que o termo não significa apenas “não fazer mal à natureza”, mas sim restaurar sua vitalidade, devolver mais do que é tirado, tendo em vista a continuidade da vida na Terra, e que esse debate abrange muitas questões e conceitos de diferentes áreas. A questão discutida depois foi: Como haver sustentabilidade, tendo em vista os interesses das grandes potências, das grandes corporações mundiais?

Após esse momento, os docentes e discentes discutiram sobre o desenvolvimento da ciência, na visão de Chassot (1994), enfatizando os diferentes paradigmas que marcaram a evolução do conhecimento científico, nos erros, acertos e rupturas que marcaram ciência, no trabalho de negros e mulheres, figuras negligenciadas, mas centrais na história. Foram discutidas também as ciências: egípcia, mesopotâmica, hindu, chinesa, grega, helenística, romana, árabe, encaminhando à

percepção de que a ciência não “nasceu” na Europa. Outro ponto que a docente enfatizou foi as diversas lentes que oportunizam a leitura do mundo (CHASSOT, 1994), sendo a ciência apenas uma delas, e a importância de outras formas de entender o mundo, outros saberes e o diálogo entre os mesmos.

Após essa abordagem, foi trazido ao debate conceitos alternativos de sustentabilidade, contrários à lógica capitalista individualista e destruidora: a sustentabilidade complexa e a sustentabilidade decolonial.

A sustentabilidade complexa

Segundo Morin (2004), o progresso científico cego e incontrolado, bem como a incapacidade de reconhecer e compreender a complexidade da realidade ocasionaram graves ameaças que começaram a se revelar no decorrer do século XX, sendo que o mesmo propõe a teoria da complexidade, uma forma de pensamento sistematizado que busca recolocar as relações complementares e paradoxais do uno e do complexo, da inteligência e da afetividade, da ordem e da desordem no cerne da ciência. Morin (2015) entende a complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico, o ambiental), e há um tecido interdependente, interativo e retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Após esse momento, foi relacionado o conceito de complexidade à sustentabilidade, na busca de soluções compatíveis em termos de complexidade aos problemas relacionados ao tema, com uma proposta alternativa de pensar a realidade e analisar as questões socioambientais que envolvem o discurso de sustentabilidade. A complexidade, segundo Morin (2015), tem por desafio instituir outra forma de enxergar o mundo e a natureza que o constitui, buscando a proteção ambiental e social, através de um conhecimento integrado, não fragmentado, não reducionista, capaz de unir e solidarizar conhecimentos separados, despertando a responsabilidade que daí se manifesta.

Segundo Rocha (2020), a sustentabilidade complexa possui sete dimensões: ambiental, social, econômica, política, cultural, espacial e

interior, dimensões ocultas pelo discurso atual de sustentabilidade. Cada dimensão não pode ser analisada isolada das outras, ou separada, precisam ser analisadas em conjunto. Para a sustentabilidade complexa, não é possível conhecer o todo (sustentabilidade) sem conhecer as partes (dimensões), nem vice-versa.

A Sustentabilidade Decolonial

Outro conceito de sustentabilidade desenvolvido nas aulas foi em relação à decolonialidade. De acordo com Aníbal Quijano (2014), nossa sociedade é composta por culturas diferentes, sendo que o autor chama a atenção para a importância de cada indivíduo, na sua subjetividade e no todo. Cada elemento de uma totalidade histórica tem sua particularidade, que deve ser considerada. Numa crítica ao eurocentrismo no modo de produção do conhecimento e no controle da subjetividade, o autor afirma que é preciso decolonizar tais visões.

Segundo Limoned (2021), pensar em uma sustentabilidade decolonial requer compreender que o capitalismo colonizou todas as esferas da vida social, de modo a impor a sua representação do espaço, requer entender a colonialidade da vida social e do cotidiano para buscar formas de superá-las, requer outra relação sociedade-natureza.

Os processos da globalização moderna e suas consequências sociais e ambientais

Sobre esse tópico, as questões foram abordadas com base no texto de Porto-Gonçalves (2006). O autor define o desenvolvimento como a síntese conceitual do projeto civilizatório moderno, que essencialmente significa ser urbano e industrializado. Em última instância, isso implica nos afastarmos da natureza e nos confrontarmos com construções humanas. Além disso, a ideia de progresso está enraizada na hegemonia cultural do Iluminismo, sendo tão poderosa que até mesmo aqueles que criticam o capitalismo se autodenominam progressistas. Segundo Porto-Gonçalves (2006), a globalização de uma mesma lógica racional, controlada pela estreita lógica econômica, nos leva inevitavelmente a uma economia que negligencia sua relação com a Terra e seus ecossistemas.

O antropoceno e as mudanças ambientais globais

Steffen et al. (2015) deram sustentação para a discussão sobre o Antropoceno, uma nova era geológica em que as atividades humanas teriam impacto significativo no sistema terrestre. Os autores fornecem evidências das transformações ambientais globais causadas pelo ser humano, como mudanças climáticas e perda de biodiversidade. O Antropoceno seria caracterizado pela interconexão complexa entre atividades humanas e sistemas naturais, com potencial para efeitos imprevisíveis. Os estudos sobre o Antropoceno exigem uma abordagem integrada e colaboração em várias escalas para enfrentar esses desafios.

As áreas selvagens (wilderness)

Existem áreas selvagens no Planeta? Buscou-se abordar essa questão da relação natureza e sociedade a partir do trabalho de Cronon (1995). Para este autor a natureza selvagem é uma criação humana, sendo produto da civilização que a criou. A própria noção de natureza selvagem mudou ao longo do tempo, de um lugar inóspito para um lugar a ser apreciado atualmente, especialmente nas áreas protegidas. Para dar conta desta questão, é importante saber que há distintas posições e interesses na sociedade, que transita em várias correntes de pensamento, desde a corrente da ecologia profunda até os neoliberais nos extremos desse espectro. Qualquer forma de olhar a natureza que nos faça acreditar na separação do ser humano e da natureza provavelmente está reforçando comportamentos ambientais irresponsáveis, que privilegiam a proteção de determinados espaços enquanto outros podem ser degradados à vontade.

As dinâmicas Conversacionais

Para analisar as dinâmicas conversacionais desencadeadas durante as aulas, partiu-se de duas categorias a priori: a aplicabilidade da interdisciplinaridade num CC na Pós-Graduação e se essa junção

amplia o campo de possibilidades de práticas de pesquisa dos estudantes.

Em relação à aplicabilidade da interdisciplinaridade na pós-graduação, percebeu-se que houve um bom entendimento e envolvimento da proposta pelos estudantes. Das dinâmicas conversacionais realizadas durante as aulas, emergiram alguns relatos que podem ser visualizados no Quadro 1:

Quadro 1-Dinâmicas conversacionais categorizadas como aplicabilidade da interdisciplinaridade na pós-graduação
Fonte: elaborado pelos autores

“Nos levaram a pensar a partir dos territórios” (Estudante J).

“Entendemos porque algumas sociedades tomam decisões desastrosas e quais as consequências” (Estudante K)

“O mundo está cada vez menos eurocêntrico, a diversidade deve ser considerada” (Estudante L).

“Existe preconceito à pesquisa qualitativa, pois só vale o que consigo quantificar” (Estudante M).

“Muitas pesquisas não se interessam pelos princípios básicos da vida”

Já quanto à ampliação de práticas de pesquisa dos estudantes, durante as dinâmicas conversacionais, foi possível destacar alguns relatos, expostos no Quadro 2:

Quadro 2-Dinâmicas conversacionais caracterizadas como ampliação de práticas de pesquisa

“A maneira como os conteúdos foram desenvolvidos visou a construção do conhecimento” (Estudante A).

“Foram utilizados vários métodos de ensino, de forma sutil” (Estudante B).

“O trabalho final usou todo o conhecimento visto no decorrer do quadrimestre”. (Estudante C).

“A disposição das carteiras favoreceu visualizar os colegas, ver suas expressões. Isso foi muito bom, principalmente na volta ao ensino presencial, depois da pandemia” (Estudante D).

“A condução das aulas ocorreu de forma coesa, dinâmica, um leque aberto” (Estudante E).

“Percebemos o respeito ao aluno e entre professores” (Estudante F).

“As aulas seguiram de forma cronológica” (Estudante G).

Fonte: elaborado pelos autores

Através dos relatos, considera-se que a abordagem teórica e metodológica assumida nas aulas pelos dois docentes contribuiu para ampliar o leque de possibilidades de pesquisa dos estudantes. Pode-se perceber que os mesmos desenvolveram o olhar crítico, visualizaram possibilidades de pesquisa interdisciplinar, que vão além de dados quantitativos.

Philippi Jr. et al. (2013) apontam que a única maneira de concretizar a ligação entre o social e o natural, que historicamente tem sido limitado a regras tecnológicas e teorias e políticas econômicas, deixando de lado a análise do conflito social, é a construção de um tipo de conhecimento que contemple uma natureza interdisciplinar em oposição à fragmentação e ajuste do conhecimento à dinâmica dos sujeitos, construindo conhecimento capaz de “cativar a multicausalidade e a interdependência das relações dos processos naturais e sociais que regulam as mudanças socioambientais” (PHILIPPI JR. et al, apud LEFF, 2001, p. 109).

A esse respeito, a experiência aqui apresentada poderá ser realizada a partir da análise dos temas das dissertações que os estudantes desenvolveram ao longo do curso, o que poderá refletir o potencial da abordagem interdisciplinar como estratégia de comprometimento e vetor de produção de conhecimento na perspectiva da sustentabilidade.

Como já indicado anteriormente, a abordagem interdisciplinar é um processo em permanente construção, que deve considerar não apenas a sala de aula, mas todos os tempos e espaços de um programa de pós-graduação, desde a organização e funcionamento do colegiado do curso, passando pelo comprometimento dos docentes e a construção dos projetos de pesquisa. Sendo assim, compreendemos que a análise realizada neste capítulo abre possibilidades de abordagens de temas na perspectiva interdisciplinar, mas que é necessário o comprometimento de todos os envolvidos em um programa de pós-graduação que pretende produzir conhecimentos na área interdisciplinar.

Considerações finais

Esse artigo reuniu algumas reflexões de um estudo de caso sobre como a interdisciplinaridade, decorrente da construção coletiva de um Componente Curricular, tem aplicabilidade na pós-graduação.

No decorrer do estudo, explicitou-se a abordagem teórico-metodológica desenvolvida nas aulas do CC Dialéticas de Natureza e Sociedade do PPGCS da UFSB, bem como as dinâmicas conversacionais que emergiram durante as aulas, para responder aos questionamentos iniciais.

Entendeu-se que a abordagem desenvolvida foi um desafio, mas o diálogo e respeito entre docentes e estudantes foi fundamental, sendo que a prática do comprometimento, defendida por Olga Pombo, é fundamental para realizar um trabalho interdisciplinar. As experiências de cada docente contribuíram de maneira eficaz, ficando nítida através dos relatos colhidos nas dinâmicas conversacionais que se desenrolaram nas aulas.

Por fim, a interdisciplinaridade no PPGCS está em construção, sendo que, entre os passos importantes está o respeito, diálogo e

comprometimento entre os pares, não podendo, então, ser impositiva a conceituação do que é ser um programa interdisciplinar.

Referências bibliográficas

- BECK, Ulrich. **Risikogesellschaft**: auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1986.
- CRONON, William. The Trouble with Wilderness; or, Getting Back to the Wrong Nature. In: William Cronon, ed., **Uncommon Ground**: Rethinking the Human Place in Nature, New York: W. W. Norton & Co., 1995, 69-90.
- CRUTZEN, P. J. Geology of mankind. **Nature**, v. 415, n. 3, p. 23, 2002.
- FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- GIL, A.C. **Como elaborar projetos e pesquisa**. 3a ed. São Paulo: Atlas; 1995:58.
- GONZÁLEZ REY, F., & MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Subjetividade-teoria, epistemologia e método**. Campinas, SP: Alínea Editora, 2017.
- HEEMAN, A. **Considerações sobre alguns obstáculos à interdisciplinaridade na Pós-Graduação**. Desenvolvimento e Meio Ambiente, Editora UFPR, n. 10, p. 47-51, jul./dez. 2004.
- JONAS, H. **O Princípio Responsabilidade**: ensaios de uma ética para a civilização tecnológica. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2006.
- JÚNIOR, A. P.; BISPO, Carlos José Capela; PONTES, Altem Nascimento. Interdisciplinaridade no âmbito do ensino superior: da graduação à pós-graduação. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 0751-0767, mar. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.1.15644>.
- LIMONAD, E. **Por uma outra sustentabilidade um diálogo entre Lefebvre e o pensamento decolonial**. Boletim Goiano de Geografia, v. 41:e70787, 2021.
- MEC - Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Documento orientador de APCN. Área 45: interdisciplinar. 2021. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/INTERDISCIPLINAR_APCN_21.PDF
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 9ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- MORIN, E. **O método. A natureza da natureza**. Portugal: Publicações Europa-América, Ltda, 1977.
- ODUM, Eugene P.; Barret, Gary W. **Fundamentos de ecologia**. São Paulo: Cengage Learning, 2020.

PHILIPPI Jr, A.; SOBRAL, M. do C.; FERNANDES, V.; SAMPAIO, C. A. C. **Desenvolvimento sustentável, interdisciplinaridade e Ciências Ambientais.** RBPG, Brasília, v. 10, n. 21, p. 509-533, Outubro, 2013.

POMBO, O. **Epistemologia da interdisciplinaridade.** *Ideação*, [S. l.], v. 10, n. 1, p. p.9-40, 2010. DOI: 10.48075/ri.v10i1.4141. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4141>. Acesso em: 28 set. 2022.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A globalização da natureza e a natureza da globalização.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: **Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder.** Colección Antologías. Buenos Aires: CLASCO, 2014.

STEFFEN, W., K. RICHARDSON, J. ROCKSTRÖM, S.E. CORNELL, I. FETZER, E.M. BENNETT, R. BIGGS, S.R. CARPENTER, W. DE VRIES, C.A. DE WIT, C. FOLKE, D. GERTEN, J. HEINKE, G.M. MACE, L.M. PERSSON, V. RAMANATHAN, B. REYERS, S. SÖRLIN. **Planetary boundaries: Guiding human development on a changing planet.** *Science*, Vol. 347, Issue 6223, 2015.

TOSTA, K. C. B. T.; PACHECO, R. C. dos S.; FREIRE, P. de S. **Interdisciplinaridade vista como um processo complexo de construção do conhecimento: uma análise do Programa de Pós-Graduação EGC/UFSC.** RBPG, Brasília, v. 7, n. 12, p. 136-159, julho de 2010.

VENTURA, M. M. **O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa.** *Rev. SOCERJ.* 2007; 20(5):383-386, setembro/outubro. Disponível em: file:///C:/Users/quimi/Downloads/o_estudo_de_caso_como_modalidade_de_pesquisa.pdf. Acesso 09 nov. 2022.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 2. ed. São Paulo: Bookman, 2001.

O SABERFAZER DOCENTE NO PERCURSO FORMATIVO DO LEITOR: EXPERIÊNCIAS COM MEDIAÇÃO DE LEITURA EM TURMAS DE 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Letícia Arêdes Corrêa Alves (UERJ) ¹
Manuela Sendim Tavares Alves (UFRJ) ²

Introdução

A discussão abordada nesta pesquisa decorre do *saberfazer* de uma docente de escola do município do Rio de Janeiro e a relação entre suas subjetividades, na mediação com estudantes no primeiro momento do Ensino Fundamental I. O trabalho com a pluralidade de gêneros textuais e estratégias de compreensão do texto faz parte dos mecanismos realizados para atender essas expectativas, que vêm apresentando resultados promissores, no processo de aprendizagem dos estudantes.

A mediação da leitura no 2º ano do Ensino Fundamental é o ponto de destaque nesta investigação da prática docente, pois além de contribuir com o percurso formativo do leitor, permite que o estudante tenha diferentes experiências de imersão adquiridas na relação estabelecida com o texto. Considerando esses apontamentos, serão abordados de forma metodológica o planejamento e a ação do ato mediador, que explora os potenciais para compreensão textual dos alunos, considerando seus conhecimentos prévios aliados com o contexto social presente na educação pública municipal.

Diante desse cenário, proporcionar a democratização do ensino, desenvolver habilidades de compreensão do texto, incentivar a escrita criativa e ampliar o acesso ao livro nos diferentes espaços são apenas alguns dos desafios a serem alcançados pelo professor em sala de aula. Esses mecanismos permitem ao professor absorver o conhecimento de maneira flexível, despertando o interesse do aluno em interagir

¹ Mestre em Literatura Brasileira pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ; E-mail: aredesinha@hotmail.com

² Pós-graduada no Curso de Especialização de Saberes e Práticas na Educação Básica - CEPSEB com ênfase em Língua Portuguesa. Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: manuelasendim1@gmail.com

com diferentes tipos de textos e assim, garantir que a finalidade dessas propostas seja atendida.

Para fundamentar a pesquisa, foram utilizadas abordagens teóricas sobre as redes de conhecimentos estabelecidas pela experiência cotidiana dos profissionais nas relações espaço/tempo, a partir da narrativa autobiográfica, conforme os estudos de Nilda Alves. As contribuições da professora Isabel Solé encontram-se presentes nesta investigação, considerando o ensino de estratégias para a compreensão autônoma do leitor ao texto.

A abordagem metodológica utilizada será a narrativa docente, desenvolvida por Graça Reis e Marina Campos (2019) que valoriza as experiências do profissional da educação, considerando que suas ações orientam a produção e legitimação de currículo, através de pesquisa de campo com roda de conversa para estabelecer o diálogo e a partilha de conhecimentos entre as pesquisadoras e a docente participante da investigação.

Os objetivos desta investigação compreendem em ampliar possibilidades de reflexão sobre as ações de mediação em leitura de uma docente atuante em escola municipal, a partir da legitimação de currículo direcionado ao 2º ano do Ensino Fundamental, estimulando suas práticas de ensino e compreensão de leitura para a formação autônoma dos seus alunos.

Assim, a presente investigação é uma ferramenta para refletir sobre a valorização das ações do professor quanto ao seu *saberfazer* na legitimação de currículos, além de permitir que diferentes práticas se encontrem para o diálogo, através do encontro no *espaçotempo* na sua multiplicidade de sujeitos e aprendizados.

A narrativa autobiográfica como fortalecimento da prática docente

O *saberfazer* dentro da sala de aula se apresenta como um desafio cada vez mais estimulante aos professores, pois o êxito dessa aplicabilidade está diretamente ligado ao aprendizado dos alunos. Desse modo, a utilização da narrativa autobiográfica funciona como estratégia para enriquecer a prática docente, uma vez que escrever sobre si potencializa o encontro do narrador consigo mesmo e legitima a veracidade do que é narrado, a partir das reflexões e experiências no/do/com o cotidiano escolar.

O caráter múltiplo das relações entre *espaçotempo* escolar e o *saberfazer* docente implica na mudança de olhar que devemos desenvolver sobre a escola e quais os encontros que ela provoca na sociedade, considerando as mudanças de pensamento, flexibilidade dos currículos e possibilidades de trocas, diálogos e aprendizados. Nas palavras da professora Nilda Alves,

(...) *aprendemos ensinamos* nos múltiplos cotidianos em que vivemos (SANTOS, 1995) e, entre eles, o da escola, no qual não conseguimos “ver” que este é um *espaçotempo* de relações múltiplas entre múltiplos sujeitos com saberes múltiplos, que aprendem/ensinam, o tempo todo, múltiplos conteúdos de múltiplas maneiras. (ALVES, 2001, p. 2)

Quando o narrador fala ou escreve algo acerca de si mesmo, pode-se perceber que este emerge as reflexões sobre sua identidade e o que pensa a respeito de um assunto. Nesse sentido, a escrita autobiográfica requer a rememoração dessas experiências que compõem as histórias de vida dos sujeitos, tecendo o passado, presente e futuro para uma representatividade à luz de experiências que fazem parte da realidade do cotidiano de cada indivíduo.

Debruçada sobre essa égide, a professora Graça Reis disserta que os relatos e as trocas de experiências vividas proporcionam um diálogo no qual quem tem algo a dizer enriquece o outro e vice-versa. Assim,

por meio desses relatos e trocas de experiência, ouvimos o que esses praticantes (Certeau, 1994) podem narrar sobre suas experiências que burlam o que se pensa instituído, mostrando que os saberes que atravessam sua docência estão além do que se pensa conhecer sobre eles. (REIS, 2014, p. 23)

Essas reflexões partem da necessidade da troca experiências e aprendizagens, atribuindo novos sentidos ao que pode ser visto, pois as narrativas docentes não apenas descrevem a realidade daquele professor ou daquele aluno; ela fala por eles e potencializa as suas identidades, além de proporcionar o encontro de si, das lembranças, emoções e a sua subjetividade.

A ideia é que estabeleçam parcerias e se conheçam, reconhecendo-se e as suas parceiras como autoras/produtoras de saberes. Legitimar os

conhecimentos tecidos/criados/construídos por meio das relações entre parceiros é, para nós, um dos desafios desse projeto, pois entendemos que os conhecimentos de professores não podem ser desqualificados, sua riqueza é infinita de possibilidades: são eles que estão lá, nas escolas, vivendo, interagindo, conhecendo e “ensinando”. (REIS, 2014, p. 30)

Entretanto, é importante lembrar que cada sala de aula possui suas potencialidades, realidades e desafios, além dos estudantes que se encontram nela apresentarem diferentes habilidades. Assim, cabe ao professor refletir sobre a flexibilização e suas ações que envolvam a mediação de leitura, a fim de criar possibilidades de aprendizagens que estabeleçam relações entre si nos *espaçostempo* da/na/com a escola, pois

Dessa maneira, toda a análise que fizer estará, necessariamente, dentro das redes de significação de minhas experiências, mas precisará contar com a possibilidade de estabelecer relações, formar redes, com os significados que aquele/aquela que a for ler, neste texto, tiver sobre os espaçostempos da escola e da sala de aula. De um certo modo, isso me é garantido, já que esse, se é leitor/leitora, deve ter ido à escola e frequentado salas de aula. (ALVES, 2001, p.3)

Há diferentes possibilidades de atuação do docente em turmas que compõem as séries iniciais do Ensino Fundamental e que orientam o percurso formativo desses leitores. A estratégia que pode instigar a imaginação dos alunos é a provocação de questionamentos como perguntas sobre o final ou não de uma narrativa presente em obras infantojuvenis, contos, fábulas, dentre outros.

Considerando estes exemplos, segundo a pesquisadora Isabel Solé (2008), não existe uma espécie de *receita* para ordenar as estratégias de execução do planejamento escolar e ainda segundo a autora, um componente fundamental dessas ações é a autodireção – o objetivo a ser alcançado. Dessa forma, os professores contribuem para o percurso formativo do leitor e dos estudantes no sentido de compreenderem diferentes linguagens que os textos apresentam.

A seguir, a descrição das atuações de uma professora de uma escola da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro que no primeiro semestre de 2023 foi a regente responsável pela turma de 2º ano do ensino fundamental. Suas atividades foram direcionadas à mediação e

incentivo à leitura para contribuir com o percurso formativo dos estudantes.

O *saberfazer* da professora na/das/com ações de mediação com o leitor e o seu percurso formativo

Neste momento, as ações e vivências da professora serão compartilhadas, considerando a construção de novas práticas curriculares e de novos significados sobre ela, a partir de sua atuação e experiências cotidianas na escola, conforme Graça Reis e Marina Campos (2019) afirmam que “Ao ter que elaborar para si e para outro o que viveu acaba por sistematizar suas experiências, os saberes que delas emergem e, com isso, origina novas aprendizagens e significados.”

Os dispositivos de autoformação do docente através dos relatos de suas memórias, experiências e diálogos em diferentes contextos, constituem parte do processo de valorização de suas práticas que ocorre de maneira contínua em sua atuação. Assim, estabelecer conexões entre os diferentes tipos de saberes e as narrativas autobiográficas, através das trocas sobre as práticas curriculares permite que o professor se encontre não somente em sua função, mas em suas particularidades.

Esse aspecto se direciona às experiências e ações narradas aqui, a partir da troca com a professora e as práticas pedagógicas realizadas ao incentivo à leitura, compreensão das narrativas, estímulo ao contato com o livro, acesso à Sala de Leitura, roda de conversa sobre as compreensões das obras, associação entre elementos reais e as cores primárias e secundárias presentes em livros utilizados em projetos de trabalho e culminâncias na unidade escolar, dentre outras atuações realizadas.

O relato envolve as ações de leitura com livros infantis, artigos de revistas, gibis e fábulas e as diferentes possibilidades de trabalho com a turma que no momento, se encontrava no letramento, identificação de sons, sílabas, escrita cursiva e início de contato com fábulas e contos infantis. Para realizar esta mediação com o livro e estabelecer conexões entre as diferentes habilidades que seriam trabalhadas, a professora incluía ferramentas como o uso de objetos do cotidiano para associar com os personagens das fábulas e descrição

de atitudes que observamos no cotidiano da cidade que são apresentadas nas narrativas.

O segundo compartilhamento que tivemos acesso da/com a professora foi a realização de atividade chamada “Vamos ler também no fim de semana?”. Os estudantes nos dias de sexta-feira levavam livros, gibis e revistas infantis (coleção da revista *Recreio*) aos seus lares e realizavam o preenchimento de uma ficha com as informações básicas de nome do livro, autor, ano, quem eram os personagens e o *que você entendeu sobre o que você leu?*

A última pergunta era respondida pelos estudantes de forma oral, possibilidade que além da escrita a professora também apresentava como alternativa. Assim, a partir do momento que o primeiro aluno começava a se expressar sobre a sua compreensão do texto lido, outros colegas também realizavam as trocas e ao final da atividade, muitos encontravam diferentes formas de olhar o texto e entender sobre o que, como e porque chegaram àquele entendimento.

A professora Isabel Solé (2008), afirma que os professores oferecem *andaimos* para orientar os estudantes sobre as diferentes maneiras de compreender um texto, a partir da definição de estratégias que auxiliam a mediação com o livro e a oferta de leitura nos diferentes tipos de texto. Assim, ela define como e quais as ações que o docente deve realizar:

As estratégias que vamos ensinar devem permitir que o aluno planeje a tarefa geral de leitura e sua própria localização – motivação, disponibilidade – diante dela; facilitarão a comprovação, a revisão, o controle do que se lê e a tomada de decisões adequada em função dos objetivos perseguidos. (SOLÉ, 2008, p. 73)

A professora a partir de seu relato partilha de experiências no/do/com o cotidiano escolar e as estratégias que a orientaram no trabalho com a mediação na leitura e a contribuição com o percurso formativo dos leitores da turma, legitimou novas práticas curriculares que apresentam aspectos progressistas e de encontro com as identidades dos estudantes.

Sobre legitimar diferentes formas de se pensar e fazer currículo, a partir da rememoração de experiências no cotidiano escolar, a professora considera suas práticas como ferramentas que facilitam o

aluno a se interessar pela leitura e apresentar diferentes possibilidades de desenvolver as habilidades criativas e de compreensão do texto.

Sendo assim, os currículos produzidos englobam uma diversidade de experiências e saberes muito mais amplos do que o currículo oficial propõe, na medida em que são criados e usados pelos diversos sujeitos que tecem os cotidianos escolares, entrelaçando as normas com suas vidas e valores. Isso quer dizer que mediante um conteúdo que deve ser ensinado e voltando-se para o imperativo de planejar experiências que visam essa intencionalidade, o docente enreda tais conteúdos com seus conhecimentos e critérios precedentes, que englobam muito mais que apenas o conteúdo como, por exemplo, o embasamento a partir de aulas anteriores que deram mais ou menos certo, a preocupação em garantir o caráter lúdico, o conhecimento que tem sobre o grupo para qual leciona e etc. (REIS e CAMPOS, 2019, p. 187)

Outro ponto de relevância identificado no relato da professora foi o momento de retorno com as leituras realizadas no final de semana pelos alunos, após a devolutiva da atividade de preenchimento e discussão sobre os textos lidos. Houve a proposta por dois alunos à docente para que durante a semana eles se sentassem em roda para explicar o tipo de texto e o que leram aos colegas. A atividade resultou, segundo a rememoração da profissional, que “*deu certo e eles gostaram de verdade*”.

A satisfação ao perceber que sua prática repercutiu no interesse pela leitura e participação dos estudantes fez com que a docente valorizasse a sua atuação e sobre como esse aprendizado dialoga com a relação *espaçotempo* em seu percurso de formação e a valorização de seu *saberfazer* no cotidiano da escola. As professoras Graça Reis e Marina Campos elucidam esta questão:

Posteriormente quando a aula acontece, há outros diálogos e entrelaçamentos, visto que o momento planejado não chega em um terreno vazio, pois mesmo crianças pequenas possuem suas redes de conhecimentos e subjetividades que interagem com a proposta, o que implica em imprevisibilidade, complexidade e riqueza. (REIS e CAMPOS, 2019, p. 187)

Além de ampliar as habilidades de compreensão de diferentes tipos e gêneros de textos, a partir da realização da atividade citada anteriormente, a professora afirma em seu relato que “*esse é o*

momento certo de oferecer livros à criança, porque ela já iniciou a sua alfabetização e o seu percurso formativo como leitor está em expansão e pronto para ser trabalhado". Assim, o caráter de observação do docente sobre o contexto escolar que seus alunos se encontram, provoca novas oportunidades de práticas de aprendizagem que são desenvolvidas por ela e serão contínuas em turmas futuras, *porque isso deu certo e vou fazer de novo na próxima turma, segundo ela.*

Alguns fatores como a valorização das práticas docentes, a legitimação de currículo, o relato de experiências do cotidiano escolar, a narrativa autobiográfica como elemento de rememoração das práticas, construção de subjetividades e a continuidade do processo de autoformação são aspectos que estabelecem diálogos sobre o caráter de multiplicidade da/na/com atuação do professor no contexto da educação pública.

Desta forma, percebe-se a docente como sujeito de saberes que compõem os tecidos de conhecimentos presentes no espaço escolar que resultou em reflexões sobre quando, como e porque definir estratégias de incentivo e mediação da leitura aos estudantes de 2º ano da primeira fase do Ensino Fundamental, conforme as orientações de suas práticas curriculares realizadas a partir de seu *saberfazer*.

Considerações finais

Após os relatos das experiências pela docente, as rememorações de suas práticas para a produção de currículo, considerando as ações presentes no cotidiano escolar e o entrelaçamento dos conhecimentos tecidos nos diferentes *espaçostempos*, podemos perceber a importância de sua atuação como uma potência que estabelece diálogos com múltiplos saberes.

Cabe ressaltar que a produção de currículo pela narrativa autobiográfica docente e as ações do cotidiano direcionam-se a práticas curriculares não hegemônicas, ou seja, vão de encontro à identidade, particularidades, vivências, realidades e compreensões de cada estudante. Logo, superar esse aspecto comum que envolve a aplicabilidade de um currículo único faz a escola repensar as diferentes formas de se produzir currículo e a maneira como o pensamento moderno torna subalternas essas subjetividades.

A professora com a sua partilha de experiências nesta pesquisa se deparou com um conflito interno sobre as suas atuações serem comuns, pois segundo ela, as atividades que realizava não despertavam a participação dos alunos. Porém, ao notar que as suas ações se encontravam com o interesse pela leitura e a consequência sobre a realização de uma roda de conversa sobre as compreensões dos textos lidos, despertou na docente a valorização e continuidade em seu processo de autoformação.

Enxergar o outro e a si mesmo dentro das práticas e vivências cotidianas na escola é refletir que há possibilidades infinitas de flexibilizar e apresentar propostas de currículos que reverberam pelos anos seguintes que estes alunos irão se encontrar e ao professor que, no próximo momento que se encontrar com o mesmo ano da turma, irá desenvolver mais atividades que se encontrem e alcancem objetivos semelhantes, ou seja, *“compreender os modos pelos quais docentes tecem os saberes próprios da profissão para, a partir disso, enriquecer os horizontes de possibilidades de futuros para a docência ao mesmo tempo em que busca discutir alternativas de formação coerentes com a maneira como são tecidos os conhecimentos da docência”* (REIS e CAMPOS, 2019, p. 188).

A definição de estratégias de aprendizagem para o incentivo à leitura pelo contato inicial com o livro, o diálogo de diferentes compreensões sobre os tipos de gêneros lidos e as conexões com os diferentes saberes requerem que as ações realizadas pela docente se tornem amplas e diversifiquem o presente, para que os próximos professores estabeleçam trocas e aproximações sobre o seu *saberfazer* dentro da sala de aula.

Esta investigação apresentou como objetivo a conexão entre a legitimidade das práticas curriculares, através das experiências do cotidiano escolar pelas trocas com os docentes, fortalecendo o diálogo com os diferentes saberes que emergem na escola. Logo, a busca pela compreensão do texto pelo incentivo à leitura e a realização de atividades direcionadas às trocas entre os estudantes ampliou as possibilidades de aprendizados múltiplos nos diferentes *espaçostempos* na/da/com a escola.

Referências bibliográficas:

ALVES, Nilda. Imagens das escolas: sobre redes de conhecimentos e currículos escolares. **Educar em Revista**, n. 17, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.219>; Acesso em: 15 jul. 2023. p. 53-62.

REIS, Graça Regina Franco da Silva.; CAMPOS, Marina Santos Nunes de. “Conversas entre professores: produção de currículos nos processos de formação contínua”. In: **Revista Teias**, v. 20. n. 59, out./dez. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/44958>> Acesso em: 11 jul. 2023.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura** / Isabel Solé; tradução: Claudia Schilling; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. - 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2008.

VILELA, Mariana Lima; REIS, Graça Regina Franco da Silva; MACIEL, Carla Mendes (Organizadoras). **Formação docente, pesquisa e extensão no CAP UFRJ: entre tradições e invenções** – Rio de Janeiro: Editora FGC, 2014.

RELAÇÕES DE GÊNERO NO ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO: UM OLHAR A PARTIR DA LEGISLAÇÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Maria Santana Nunes Alves (PUC Goiás)¹
Divino de Jesus da Silva Rodrigues (PUC Goiás)²
Adrillenne Pinheiro Silva Rezende (PUC Goiás)³

Introdução

Este trabalho é uma pesquisa bibliográfica e documental, de caráter qualitativo, tendo o método do materialismo histórico-dialético como suporte às discussões acerca da temática proposta. Busca analisar como as questões referentes às relações de gêneros, no Ensino Fundamental e Médio, são tratadas nos seguintes dispositivos legais: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/1996, Parâmetros Curriculares Nacionais PCN - 1998, Plano Nacional de Educação - PNE 2014/2024 e Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Em seguida, discute o conceito de gênero, com base nas concepções de diversas/os autoras/es.

Em relação à perspectiva qualitativa, segundo Chizzoti (2014, p. 89), sua finalidade “[...] é intervir em uma situação insatisfatória, mudar condições percebidas como transformáveis, onde pesquisador e pesquisados assumem, voluntariamente, uma posição reativa”.

Por sua vez, a pesquisa bibliográfica, segundo Severino (2016, p. 131), produz-se pelo

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados.

¹ Mestre (Educação); Secretaria Municipal de Educação de Arraias. mariasantana.nunesalves@gmail.com

² Doutor (Psicologia); Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás); divino.psi@pucgoias.edu.br

³ Graduada (Psicologia); Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás);adrillenne@hotmail.com

Já a pesquisa documental, de acordo Gil (2002, p. 46), examina “[...] os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas [...]”.

Sobre o aporte teórico do método materialista histórico dialético, afirma Marx (2008, p. 45) que suas pesquisas

[...] conduziram ao seguinte resultado: as relações jurídicas, bem como as formas do Estado, não podem ser explicadas por si mesmas, nem pela chamada evolução geral do espírito humano; essas relações têm, ao contrário, suas raízes nas condições materiais de existência, em suas totalidades.

Assim, Silva (2019, p. 49) ressalta que “[...] o conhecimento produzido pelo método materialista histórico-dialético pressupõe o estudo ontológico do ser social, uma análise histórica do objeto concreto, para determinar suas categorias mais simples e mais complexas, numa relação dialética entre particularidade e universalidade.” Logo, completa a autora, nessas determinações, o método visa “[...] compreender aparência e essência do objeto, revelando suas contradições, com o objetivo de superá-las. [...] O método em Marx é, sobretudo, uma posição ético-política de superação das contradições capitalistas”.

Com respeito à conceituação de gênero, Louro (2011, p. 26-27), para quem

[...] o caráter social do feminino e do masculino obriga aquelas/es que o empregam a levar em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos de que estão tratando. Afasta-se (ou se tem a intenção de afastar) proposições essencialistas sobre os gêneros; a ótica está dirigida para um processo, para uma construção, e não para algo que existia a priori. O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Observa-se que as concepções de gênero diferem, não apenas entre as sociedades ou momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem.

Nessa direção, enfatiza Butler (2003, p. 37):

O gênero é uma complexidade cuja totalidade é permanentemente protelada, jamais plenamente exibida em qualquer conjuntura

considerada. Uma coalizão aberta, portanto, afirmaria identidades alternativamente instituídas e abandonadas, segundo as propostas em curso; tratar-se-á de uma assembleia que permita múltiplas convergências e divergências, sem obediência a uns termos normativos e definidor.

Butler (2003) alude à importância de desenvolver uma linguagem capaz de representar as mulheres, a fim de promover sua visibilidade social, cultural, política, econômica, ou seja, onde a mulher quiser estar. Assim, a autora argumenta que a distinção entre sexo e gênero permite questionar a ideia de que a biologia determina o destino, destacando que o gênero é culturalmente construído e não se resume à simples inscrição de significados culturais em um sexo preexistente (BUTLER, 2003). Nesse sentido, assevera Scott (1995, p. 75):

[...] o termo “gênero” torna-se uma forma de indicar “construções culturais” - a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. “Gênero” é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos sobre sexo e sexualidade, “gênero” tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens.

Dessa maneira, destaca Butler (2003, p. 24): “Se o gênero são significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra, de um sexo desta ou daquela maneira [...], a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuados e gêneros culturalmente construídos”.

Nessa linha, Butler (2003, p. 24) questiona a distinção entre sexo e gênero:

Se o sexo é ele próprio, uma categoria tomada em seu gênero, não faz sentido definir o gênero como a interpretação cultural só sexo. O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o mero discursivo/cultural pelo qual “a natureza sexuada” ou “um sexo

natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior a cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura.

Diante do exposto, é evidente que o conceito de gênero é complexo e vai além de uma simples dicotomia entre masculino e feminino. Ele está intrinsecamente ligado às dimensões culturais, sociais, políticas e econômicas, exigindo uma análise crítica das estruturas de poder e das normas sociais que moldam as identidades de gênero. Ao se reconhecer o papel do gênero na produção e manutenção dessas normas, abrem-se possibilidades para se alcançar maior igualdade e liberdade na expressão de gênero.

É esse contexto em torno das questões das relações de gênero que se constituiu no interesse desta pesquisa, a qual teve por objetivo investigar como as questões relacionadas a gênero são tratadas, nos dispositivos legais das políticas públicas educacionais brasileiras. Assim, quer a pesquisa contribuir com o debate sobre gênero e sua inserção nas políticas educacionais, de maneira a perpassar também uma discussão sobre negacionismo, intolerância, discriminação e preconceito que alicerçam embates de grupos parlamentares, no processo constitutivo da implementação de políticas públicas educacionais, ao longo da história política brasileira.

A inserção das questões das relações de gênero no Ensino Fundamental e Médio em dispositivos legais das políticas educacionais brasileiras

A Constituição Federal de 1988, no seu artigo 3º, inciso IV, define como objetivos fundamentais “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” Já o Artigo 5º preconiza que “[...] todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]”. Contudo, frente a esses preceitos constitucionais, quando se trata das questões das relações de gênero, constatamos que a Carta Magna ainda está longe de garantir um estado democrático de direito a todas/os, na sociedade, uma vez que as contradições estão presentes em várias normativas estabelecidas.

Nessa direção, especificamente acerca das normativas voltadas especificamente à educação, o Artigo 11 estabelece que “[...] a União,

os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.” (BRASIL, 1988). Por seu turno, os artigos de 205 a 214 versam sobre os direitos e deveres, tanto do Estado quanto da família, na promoção da educação de crianças, jovens e adultos; entre esse conjunto de artigos, destacamos o artigo 210, o qual focaliza os conteúdos a serem trabalhados na promoção da educação: propõe que sejam fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental e Médio, garantindo uma formação básica comum e respeito aos valores culturais, artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1988).

Observamos que o texto constitucional trata a situação dos conteúdos de forma geral, de sorte que as questões voltadas às relações de gênero não são mencionadas. Assim, a Carta Magna repassa a responsabilidade para os estados e municípios, na organização dos próprios projetos curriculares e pedagógicos.

No ano de 1996, são promulgadas as Diretrizes e Bases da Educação (LDB), pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro, fixando as diretrizes e bases da educação nacional, de modo a ratificar o artigo 11 da Carta Magna de 1988, por meio do artigo 8º: “[...] a União, os Estados, o Distrito Federal, e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.” (BRASIL, 1996). E, no artigo 26, determina:

Os currículos [...] do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996).⁴

Observa-se que, pelas determinações da LDB 9394/96, a base comum deverá ser complementada por uma parte diversificada, a qual leve em consideração as características regionais e locais da sociedade, cultura, economia e educandas/os das regiões brasileiras.

Assim, constatamos que tanto a Constituição Federal de 1988 quanto a LDB 9394/96 não fazem referência aos temas transversais, todavia, aludem à parte diversificada que compõe os temas transversais, a qual tratará das características regionais e locais da

⁴ Redação da Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013 (BRASIL, 2013a).

sociedade, cultura e economia. Embora os temas sejam apenas sugestões, são obrigatórios para a complementação curricular, visto que fazem parte da base comum e vice-versa. Nessa perspectiva, sobre a adoção dos temas transversais e orientando sua organização, o artigo 26 da LDB/96, parágrafo 7º, determina: “A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o *caput*” (BRASIL, 1996).⁵

Contudo, a inclusão dos temas transversais ocorrerá em 1998⁶, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais de terceiro e quarto ciclos - apresentação dos temas transversais: orientação sexual (BRASIL, 1988). O conteúdo das relações de gênero é tomada como uma categoria do eixo da orientação sexual, quando os PCN/98 apresentam orientações sobre como trabalhar essa temática:

A discussão sobre relações de gênero tem como objetivo combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação. A flexibilização dos padrões visa permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano que são dificultadas pelos estereótipos de gênero. (BRASIL, 1998).

Nesse sentido, ressaltamos que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/98) foram diretrizes educacionais que incluíram Temas Transversais, como a Orientação Sexual e as Relações de Gênero. Esses temas são parte de um conjunto de seis grandes temas, presentes nos PCN/98, os quais também abrangem Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Trabalho e Consumo. A Orientação Sexual, que faz parte do objetivo deste estudo, no que tange às relações de gênero, é um dos eixos desses temas transversais e abrange três grandes blocos: "Corpo: matriz da sexualidade", "Relações de gênero" e "Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS" (BRASIL, 1998).

Os Temas Transversais foram considerados parte da base diversificada do currículo, complementando os conteúdos obrigatórios e buscando promover uma educação mais abrangente.

⁵ Redação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017a).

⁶ De acordo com Viana (2012, p. 131), “[I]ançados oficialmente em 1997, os PCN foram distribuídos por todo o território nacional, no início de 1998, pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC e receberam, por parte dos educadores(as) em geral, alguns elogios e inúmeras críticas.”

Estudos recentes destacam a importância de se ter incluído esses temas, naquela época, nas propostas curriculares das escolas. No entanto, muitas vezes, esses conteúdos não receberam a devida atenção e acabaram sendo negligenciados. Assim, sublinham Sousa e Pereira (2016, p. 456):

A parte diversificada dos currículos é uma política que se insere na base nacional comum, sendo também normativa e precária no sentido de garantir que as instituições escolares “implementem” suas próprias propostas curriculares tomando a cultura como elemento central. Ao se perceber que a parte diversificada quase não tem espaço nas práticas curriculares, constatamos que a mesma não passa de um discurso redundante e vazio em torno da construção de um currículo nacional e comum.

Nessa direção, de acordo com Vianna e Unbehau (2006, p. 416), em relação aos parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/98), o objetivo daquela política de educação foi de “[...] nortear os currículos do ensino fundamental e médio em todo território nacional representando um importante passo na inclusão da perspectiva de gênero”.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/98), as questões das relações de gênero foram tratadas de forma a contemplar a parte diversificada dos aportes curriculares. Nesse sentido, há uma parte convencional que foi a base comum curricular e a diversificada que abrange os temas transversais. Diante disso, ficou evidente a necessidade de promover uma discussão sobre as perspectivas das relações de gênero no ensino fundamental e médio, considerando a legislação que reconhece a importância desse assunto para a formação integral das/os estudantes.

Em 2013 as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), afirmam que entre os desafios da contemporaneidade à educação:

Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social - pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em

privação de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas. (BRASIL, 2013b, p. 16).

Dessa forma, as DCN determinam que na elaboração do projeto pedagógico, a concepção de currículo e de conhecimento deva levar em conta que: “A natureza e a finalidade da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, as questões de gênero, etnia, classe social e diversidade cultural que compõem as ações educativas” (BRASIL, 2013b, p.48).

Assim, as DCN apontam:

O Parecer CNE/CEB nº 5/2011 que fundamenta essas diretrizes reconhece a educação como parte fundamental dos Direitos Humanos. Nesse sentido, chama a atenção para a necessidade de se implementar processos educacionais que promovam a cidadania, o conhecimento dos direitos fundamentais, o reconhecimento e a valorização da diversidade étnica e cultural, de identidade de gênero, de orientação sexual, religiosa, dentre outras, enquanto formas de combate ao preconceito e à discriminação. (BRASIL, 2013b, p. 521).

Observamos que as DCN realçam a importância de problematização sobre a complexidade do reconhecimento dos direitos humanos, em vista de garantir a promoção da cidadania, especificamente, a grupos excluídos historicamente. Nessa direção, concordamos com Exner *et al.* (2021, p. 41), quando sustentam que as DCN preveem que “[...] a temática de gênero permeia os componentes curriculares. Ademais, destacam a necessidade de garantir às professoras formação continuada ou acesso a materiais adequados para a superação de discriminações”.

Em 2014, por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho, foi sancionado o Plano Nacional de Educação (PNE), após de quatro anos de discussões no Congresso Nacional (BRASIL, 2014). O PNE se estrutura em 20 metas, definindo

[...] compromissos colaborativos entre os entes federativos e diversas instituições pelo avanço da educação brasileira. A agenda contemporânea de políticas públicas educacionais encontra no PNE uma referência para a construção e acompanhamento dos planos de educação estaduais e municipais, o que o caracteriza como uma política orientadora para ações governamentais em todos os níveis federativos

e impõe ao seu acompanhamento um alto grau de complexidade. (BRASIL, 2015, p. 11).

Contraditoriamente, a proposta de agenda contemporânea de políticas públicas educacionais é excludente, quando se trata das questões voltadas ao gênero, sendo retirada das pautas das discussões. Nessa perspectiva, aponta Fuini (2019, p. 178): “A polêmica gerada quando da discussão do Plano Nacional de Educação (2014-2024) sobre a temática de gênero reforça esse estado de coisas”. E completa o autor:

A discussão que adveio dos Planos municipais e estaduais de educação trazia o posicionamento das bancadas evangélicas contra a inclusão da questão de gênero, identidade de gênero e diversidade sexual nos documentos educacionais. [...], e as bancadas conservadoras se posicionaram contra uma dita “ideologia de gênero” que deturparia o tradicional modelo de família baseado nos conceitos de homem e mulher. O texto original vetado colocava como meta “a superação de desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”. O PNE, versão aprovada, não faz nenhuma menção às duas últimas questões, delegando para Estados e municípios a decisão de incluí-las ou não em seus planos. (FUINE, 2019, p. 178).

Inserida nesse contexto de retrocessos políticos e de garantias de direitos, é promulgada, em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tem papel fundamental, ao explicitar os conteúdos para as/os estudantes, no decorrer da Educação Básica, sendo referência obrigatória para a elaboração ou adequação dos currículos nas redes e escolas do país, estabelecendo as competências e habilidades a serem adquiridas em cada etapa da Educação Básica. A BNCC busca, assim, garantir uma formação sólida e coerente em todo o território nacional (BRASIL, 2017b), entretanto, é possível identificar, nesse documento, que várias identidades foram negadas, entre as quais as questões relativas ao gênero, que, quando são abordadas, estão relacionadas às categorias textual, literária ou musical.

Nessa medida, Monteiro e Ribeiro (2020, p. 11) nos alertam:

O trecho que defendia o respeito à orientação sexual de cada um foi suprimido, um dos exemplos de que a elaboração e aprovação da Base Nacional Comum Curricular passaram pelo crivo cultural

[...], ficando à mercê de influências religiosas fundamentalistas, conservadoras e moralizantes que, em detrimento da ciência, eliminaram de seu texto final todo conteúdo associado a Gênero...

Em face desse contexto de negacionismo da ciência, conservadorismo e fundamentalismo, a BNCC, em seu artigo 22, determina: “O CNE elaborará normas específicas sobre computação, orientação sexual e identidade de gênero”. (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, argumenta Silva (2020, p. 156):

Sem orientações expressas para o debate, as questões de gênero e sexualidade ficam refém das decisões feitas pelos professores e/ou pelas propostas pedagógicas das escolas. Em consequência, a não discussão e falta de visibilidade para esses temas, tem intensificado a situação de violência, LGBTfobia, machismo e misoginia nas escolas e espaços educativos, a exemplo das universidades, que se tornaram, ao longo dos últimos anos, palco dessas disputas e enfrentamentos.

No entanto, é importante ressaltar que o PNE (2014-2024), assim como outras legislações, não tratam de forma específica das questões voltadas às relações de gênero. A responsabilidade de estruturar os currículos, de acordo com as necessidades de cada instituição, recai sobre elas próprias. Dessa forma, cabe aos planejamentos de ensino lidarem com as questões de gênero, de modo a complementar os conteúdos da base comum, uma vez que discutir as relações de gênero, na escola, é seguir as diretrizes fixadas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conforme a Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996).

Considerações Finais

O presente texto analisou como as relações de gênero são tratadas nos dispositivos legais voltados especificamente à área da Educação, entre os quais estão Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, o Plano Nacional de Educação (PNE-2014-2024), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/1998) - Temas Transversais, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN/2013) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017).

Os resultados revelaram que, dentre os documentos analisados, apenas os PCN (1998) consideram, de modo específico, as questões

concernentes às relações de gênero. Contudo, apesar dos avanços ensejados pelos PCN, já nos alertavam Vianna e Unbehaum (2004, p. 79) que: “[...] as reflexões sobre o atual desenvolvimento de políticas educacionais e suas consequências para um sistema de ensino que reproduz de alguma maneira a desigualdade de gênero não foram ainda suficientemente desenvolvidas.” E completam as autoras:

Nas escolas, as relações de gêneros também ganham pouca relevância entre educadores e educadoras, assim como no conteúdo dos cursos de formação docente. Ainda temos os olhos pouco treinados para ver as dimensões de gênero no dia-a-dia escolar, talvez pela dificuldade de trazer para o centro das reflexões não apenas as desigualdades entre os sexos, mas também os significados. (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 79).

Essa realidade apontada por Vianna e Unbehaum (2004) ainda está presente, no contexto escolar, tornando mais urgente e demandando a discussão dessa temática, na sociedade, razão da contínua luta de um ensino no qual os conteúdos associados às questões de gênero estejam nas escolas, em vista de uma formação integral e cidadã das/os estudantes, no enfrentamento de todas as formas de machismo e sexismo. Afinal, é como afirma Freire (2020, p. 20): “A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”.

Ainda sobre avanços e retrocessos das questões das relações de gênero nos dispositivos legais educacionais, enfatizam Monteiro e Ribeiro (2020, p. 4):

De 1997 para cá, ocorreram muitas mudanças e desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais houve significativa e importante ampliação do debate sobre Sexualidade e Educação Sexual; o movimento feminista e a discussão sobre Gênero e a igualdade da mulher tornaram-se presentes e ouvidos na sociedade brasileira; e o combate à homofobia e a defesa dos direitos LGBT passaram a fazer parte do discurso social e jurídico.

Nesse sentido, constatamos que os outros dispositivos legais analisados enfocam a temática das questões das relações de gênero de forma geral, concedendo autonomia às instituições de ensino para

as inter-relacionarem com os demais conteúdos da Base Comum Curricular. Assim, entre as lacunas identificadas, verificou-se que a LDB-9394/96 determina que as questões no tocante às relações de gênero são parte obrigatória do currículo. Entretanto, não há uma sequência definida a ser seguida e não existe exigência de carga horária específica. Dessa maneira, observou-se a necessidade da existência de uma disciplina que focalize especificamente a temática relativa às questões das relações de gênero, tendo-se em vista a superação das desigualdades, discriminação e violências contra as mulheres.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Brasília: Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos - apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2013a.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão**. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013b.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação 2014-2024: que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF: INEP, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT,

aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2017a.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, 2017b.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

EXNER, Marina Katurchi; CORRÊA, Marcela Garcia; LOTTA, Gabriela; FARAH, Marta Ferreira Santos. Implementando diretrizes de gênero na escola: entre a obediência legal e cultural. **Revista @mbienteeducação.** São Paulo, v. 14, n. 1, p. 33-56, jan./abr. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FUINI, Lucas Labigalini. A Abordagem das Questões de Gênero na Prática Educativa: Um Estudo de Caso Sobre O IFSP. **Sinergia,** São Paulo, v. 20, n. 3, p. 173-183, jul./set. 2019.

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

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** Tradução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Sexualidade e Gênero na atual BNCC: possibilidades e limites. **Pesquisa e Ensino,** Barreiras, v. 1, e202011. 2020.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade,** v. 15, n. 2, jul./dez. 1990.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Christiane Pimentel. O método em Marx: a determinação ontológica da realidade social. **Serv. Soc. Soc.,** São Paulo, n. 134, p. 34-51, jan./abr. 2019.

SILVA, Elder Luan dos Santos. Pânico moral e as questões de gênero e sexualidade na BNCC. **História, histórias,** v. 8, n. 16, jul./dez. 2020.

SOUSA, Jorge Luis Umbelino; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Parte Diversificada dos Currículos da Educação Básica: que política é essa? **Espaço do Currículo**, v. 9, n. 3, p. 448-458, set./dez. 2016.

VIANNA, Cláudia. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 127-143, maio/ago. 2012.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104, 2004.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade, Campinas**, v. 28, n. 95, p. 407-428, maio/ago. 2006.

FLORIANO CAMBARÁ/ERICO VERISSIMO: REPRESENTAÇÃO DE UM INTELLECTUAL-LIVRE MOVENDO-SE NA HISTÓRIA DE SEU TEMPO

Ivania Campigotto Aquino (UPF-RS)¹

Gilmar de Azevedo (UPF-RS)²

Floriano Cambará, alter-ego de Erico Verissimo, em *O arquipélago* como personagem-narrador-escritor do tempo e o vento, move-se na História do Rio Grande do Sul e do Brasil, bem como em alguns fatos internacionais que aconteceram nessa época. Sendo um intelectual, tem sua ideologia porque emite opinião representadas por suas falas e suas ações que indicam a possibilidade de questionar-se fora dos interesses dominantes na época, marxista e, assim, defender-se como um intelectual-livre, diferente do irmão Eduardo, do pai Rodrigo e do amigo da família Dr. Terêncio Prates.

A ideologia, segundo Terry Eagleton (1997) é antes um campo de significado complexo e conflitivo no qual os temas estão ligados à experiência de classes particulares. Ela, então, é um domínio de contestação e negociação, em que há um tráfego intenso e constante: significados e valores são roubados, transformados, apropriados através das fronteiras de diferentes classes e grupos, cedidos, recuperados, refletidos. Portanto, “não existe uma correspondência, ponto a ponto, entre classes e ideologias”. (EAGLETON, 1997, p. 96). As concepções ideológicas podem ser plurais, mas todos procuram suas verdades.

Para o húngaro Georg Lukács (1885-1971), em *História e consciência de classe* (1922):

É verdade que a realidade é o critério para a correção do pensamento.
Mas a realidade não é, ela se torna – e, para tornar-se, é necessária a

¹ Graduada em Letras pela Universidade de Passo Fundo (1990), Mestre em Teoria da Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1999), doutora (2007) e Pós-doutora (2010) em Estudos de Literatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É professora titular III da Universidade de Passo Fundo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9221-3473>. E-mail: ivania@upf.br.

² Graduado em Letras pela Universidade de Passo Fundo (1987), Mestre em Comunicação Social pela Universidade Metodista de S. Paulo (2001), doutorando no Programa de Pós-graduação da Universidade de Passo Fundo. Leciona no Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7908-0407>. E-mail: gilmar-azevedo@uergs.edu.br.

participação do pensamento [...] e o pensamento e a existência não são idênticos no sentido de que ‘correspondem’ um ao outro ou ‘refletem’ um ao outro, de que ‘correm paralelamente’ ou ‘coincidem’ um com o outro (todas elas expressões que ocultam uma dualidade rígida). Sua identidade consiste em serem aspectos de um mesmo processo histórico e dialético real. (LUKÁCS, 1922 *apud* EAGLETON, 1997, p. 90).

Esta doutrina de Lukács leva em consideração o autoconhecimento, pois conhecer a si mesmo é não ser mais o que era um momento antes de conhecê-lo: concepção de consciência essencialmente ativa, prática e dinâmica que suscita na pessoa ver as coisas como são e a maneira como as conhecemos. Para Lukács (1922), ideologia é a expressão ideológica do proletariado que leva em consideração o aparato conceitual da crítica de Karl Marx do fetichismo da mercadoria e leva em consideração o “outro” ou oposto da ideologia no conceito de “totalidade”: conhecer o todo no relativismo histórico, que é diferente do imediatismo burguês. Esta atitude condiz mais para Eduardo, irmão de Floriano, pois suas opiniões e ações comunistas indicam uma análise historicista marxista em relação à realidade de suas práticas políticas porque sua consciência proletária, em seu pleno desenvolvimento político, tem a capacidade de “totalizar” a ordem social, pois, sem tal conhecimento, a classe operária nunca será, segundo ele, capaz de compreender suas próprias condições. Conhecer a si própria significa conhecer também o sistema em que está inserida, o capitalista. Por isso, Eduardo discute com os outros e defende a destruição do sistema capitalista em prol da construção de outro.

Outro socialista, o italiano Antônio Gramsci (1891-1937), colega marxista ocidental de Lukács, desenvolve, não a ideologia, mas a *hegemonia*: a maneira como um poder governante conquista o consentimento dos subjugados a seu domínio, designando conjuntamente o *consentimento* e a *coerção*. Assim, há uma diferença entre *hegemonia* de *ideologia*, já que está claro que as ideologias podem ser impostas à força. *Hegemonia* inclui a ideologia, mas não pode ser reduzida a ela. A *hegemonia*, para Gramsci, não é apenas um tipo bem-sucedido de ideologia, mas pode ser decomposta em seus vários aspectos ideológicos, culturais, políticos e econômicos. É com essa *hegemonia* que se chega à transição de ideologia como “*sistema de ideias*” para ideologia como “*prática social vivida*”, habitual – “que,

então deve presumivelmente abranger as dimensões inconscientes, inarticuladas da experiência social, além do funcionamento de instituições formais” (EAGLETON, 1997, p. 107).

A diferença da hegemonia gramsciana com o marxismo é que este é a forma de consciência histórica adequada ao presente momento e desaparecerá quando esse momento for ultrapassado; a *hegemonia* não porque depende dos “*intelectuais orgânicos*”: produto de uma classe social emergente que emprestam a essa classe alguma autoconsciência homogênea nos campos cultural, político e econômico. São ideólogos, filósofos, ativistas políticos, técnicos industriais e outros que organizam, constroem, participam ativamente da vida social, são os “*persuadores permanentes*”. Todos são, em algum sentido, intelectuais, no sentido de que sua atividade prática envolve uma “filosofia” ou concepção de mundo implícitas, afirma Gramsci, e o papel do intelectual orgânico é dar forma e coesão a essa compreensão prática, unindo *teoria* e *prática*. Também é necessário combater o que é negativo na consciência empírica do “senso comum” (empírico no cotidiano, popularizado), que é um agregado caótico de concepções díspares, experiências ambíguas como um todo, politicamente retrógrado. Em se fazendo isso, haverá a construção de um novo senso comum e, com ele, de uma nova cultura e uma nova filosofia que estarão enraizadas na consciência popular com a mesma solidez e qualidade imperativa que as crenças tradicionais, forjando, com isso e com os intelectuais orgânicos, um vínculo entre “*teoria*” e “*ideologia*”. O personagem Eduardo, mesmo sendo um fracassado na visão de Floriano, e um persuasor permanente, não pode ser considerado um intelectual orgânico e sim um revolucionário urbano que fica mais na teoria e menos na prática político-ideológica.

Mas e Floriano Cambará? Inclui-se nos preceitos de um “*historicista marxista lukacsiano*” ou de um “*intelectual orgânico gramsciano*”? Talvez não. Terry Eagleton, em seu ensaio sobre a ideologia *De Lukács a Gramsci*, denota parte da teoria da “*Sociologia do Conhecimento*”³ onde aparece o “*Intelectual-Livre*”, tese do sociólogo

³ *Sociologia do Conhecimento*, para Karl Manneheim, é o ramo da Sociologia que procura analisar a relação entre conhecimento e existência; enquanto pesquisa histórico-sociológica busca traçar as formas tomadas por esta relação no desenvolvimento intelectual da humanidade. Ela está intimamente relacionada, mas se distingue cada vez mais da teoria da ideologia, que também surgiu e se desenvolveu. O estudo das ideologias se atribuiu a tarefa de desvendar os enganos e disfarces mais ou menos conscientes dos grupos de interesse humanos, especialmente os dos

alemão Karl Mannheim⁴ para o qual se negam todos os sistemas de crenças (na antiga visão de mundo monológica da ordem tradicional da casta eclesiástica e na política autoritária) e se precavê, ao mesmo tempo, contra o relativismo paralisante que nivelaria todas essas crenças. O sociólogo alemão defende o “relacionismo”, que significa a localização das ideias no sistema social que lhes dá origem. O unilateralismo inevitável de qualquer ponto de vista particular pode ser corrigido sintetizando-o com os rivais, constituindo, assim, uma totalidade de pensamento provisória, dinâmica. Ao mesmo tempo, por um processo de automonitorização, podemos vir a apreciar os limites de nossa própria perspectiva e, portanto, alcançar uma espécie restrita de objetividade. Assim, se vê a vida com firmeza e como um todo, na totalidade, e no ponto de vista de um “intelectual-livre”. Afirma o sociólogo que a Sociologia do Saber é bem-vinda ao estilo mais antigo de crítica da ideologia porque é essencialmente uma questão de desmascarar as noções do antagonista, expondo-as como mentiras, logros ou ilusões alimentadas por motivações sociais conscientes ou inconscientes.

A função ideológica da “Sociologia do Conhecimento”, de Mannheim, é eliminar toda a concepção marxista de ideologia, substituindo-a pela concepção menos aguerrida, menos contenciosa de “visão do mundo”, buscando diminuir os conceitos de mistificação,

partidos políticos. A *Sociologia do Conhecimento* não está tão interessada nas distorções devidas ao esforço deliberado de iludir, mas nos modos variáveis segundo os quais os objetos se apresentam ao sujeito, de acordo com as diferenças das conformações sociais. Assim, as estruturas mentais são formadas diferentemente em conformações sociais e históricas diferentes.

⁴ Karl Mannheim é sociólogo alemão de origem húngara nascido em Budapest, em 1893, então parte do império austro-húngaro, que se destacou pelos estudos sobre a “sociologia do conhecimento” e o impacto das ciências na sociedade. Estudou inicialmente em Budapest e depois em Heidelberg, Alemanha, onde foi discípulo de Max Weber (1864-1920), economista e político defensor dos ideais democráticos, e doutorou-se em Filosofia (1918). Ensinou em Heidelberg (1926-1930) e em Frankfurt (1931-1933). Perseguido pelo nazismo (1933), refugiou-se em Londres, onde tornou-se titular da cátedra de sociologia na London School of Economics (1934-1945). Dedicado particularmente à questão da educação, onde se tornou um dos primeiros teóricos da sociologia da educação, na política acreditava que as minorias socialmente conscientes eram capazes de evitar a transformação da sociedade de massas em ditadura totalitária. Sua obra sofreu a influência de Weber, Wilhelm Dilthey (1833-1911) e Karl Marx (1818-1883). Seu principal livro foi *Ideologia e Utopia* (1929), obra fundamental para uma nova disciplina científica, a “Sociologia do Conhecimento”. Escreveu ainda muitos outros trabalhos, entre eles *Diagóstico do nosso tempo* (1943). Faleceu em Londres em 1947.

racionalização e função de poder das idéias em nome de alguma revisão sinóptica na evolução das formas de consciência histórica. A verdade “historicista” significa ideias adequadas a um estágio particular do desenvolvimento histórico da ideologia. Isso significa um corpo de crenças incongruentes com sua época, fora de sintonia com o que exige a era. Mas, de modo inverso, a “utopia” denota idéias à frente de seu tempo, e, portanto, similarmente discrepantes com a realidade social, mas capazes de sacudir as estruturas do presente e de transgredir suas fronteiras, percebendo, talvez, uma nova ordem social, uma terceira via sustentando que a verdade ou falsidade dos enunciados é sublimemente imaculada por sua gênese social.

As teses, que se incluem nos preceitos do “intelectual-livre” de Floriano Cambará/Érico Veríssimo ficam manifestas, em *Reunião de Família* presente no *arquipélago*, em suas falas e ações nos encontros que tem com outros personagens como o Dr. Camerino, o Tio Bicho, o irmão Eduardo, o pai Rodrigo, o amigo Irmão Zeca, o estancieiro e doutor em Sociologia Terêncio Prates e outros.

Sobre a volta de Rodrigo à Santa Fé depois da deposição de Getúlio Vargas, Floriano comenta que ele não se conformou com o golpe e queria armar o “queremismo” e reagir. E esclarece que Rodrigo, nessa época, correu para a casa do Gen. Rubim e o chamou de “canalha”, e para o Gen. Góis Monteiro se referiu como “sargento borracho”. Era preciso, então, sair do Rio de Janeiro. A respeito do apoio de Getúlio ao Gen. Dutra e perguntado pelo Dr. Camerino como se sentia nessa engrenagem toda, Floriano comenta: “Como uma peça solta”. (VERÍSSIMO, 1997, p.15).

Flávio Loureiro Chaves (1981) vê em *O arquipélago* a maturidade do pensamento social de Erico/Floriano e, também, de sua definição do sentido da criação literária. Fiel ao programa realista, o romancista recusa a posição de testemunha imparcial da sociedade e da História. Agora, o indivíduo se faz participante do arquipélago ainda quando impugna as leis que regem a sua engrenagem; e o narrador é a personagem da sua própria narrativa, vinculando o mundo imaginário e o mundo real na busca da identidade, porque “as personagens buscam dizer o que são e o que é o seu mundo porque esta vem a ser a luta do escritor no ato da criação”. (CHAVES, 1981, p. 127). Isto para reencontrar o vínculo entre o social e o humano, fazendo “o romance do seu próprio romance”. Mas, para esta nomeação e seguindo seu

“socialismo humanista”, Floriano rejeita o extremismo político em busca da liberdade individual⁵.

Sobre a estada do pai na cama, considera:

Esse descanso vai dar ao meu pai tempo para pensar em muita coisa e não creio que todas as suas lembranças sejam agradáveis. Ele pode continuar dizendo da boca para fora que o Estado Novo beneficiou o País, que o Getúlio é o maior estadista que o Brasil já produziu, o Pai dos Pobres, etc. Mas se for sincero consigo mesmo terá agora uma consciência aguda dos aspectos negativos da Revolução de 30: a corrida para os empregos, as negociações indecentes, a ditadura, a censura da imprensa, as crueldades da Polícia carioca, a desagregação moral dos nossos homens de governo. (VERÍSSIMO, 1997, p. 19).

Rodrigo não está julgando o “Velho”, está se colocando na pele dele, imaginar com simpatia humana o que ele está pensando, sentindo, sofrendo. E, seguindo esta estratégia, começa a construir, como o autor e narrador de *O tempo e o vento*, o arquipélago das relações humanas relacionadas aos fatos políticos de sua época numa tentativa de romaneá-los historicamente já que, como considera Lukács, na maioria dos grandes romances históricos, as personagens historicamente reais são secundárias e, via de regra, desempenham uma função secundária na ação propriamente dita.

Don Pepe não aceita ser correligionário do também anarquista Tio Bicho porque este é um teórico nauseabundo. Tio Bicho responde que “o que existe de melhor no anarquismo é que ele jamais poderá deixar de ser uma teoria. Nisso está a sua beleza e a sua invulnerabilidade”. (VERÍSSIMO, 1997, p. 209).

Tio Bicho (Roque Bandeira) é a voz anarquista de Floriano, seu espelho, e funciona no romance como indagações que devem ser refletidas. É uma espécie de “Outro” que busca a identidade e a tomada de atitudes do “Mesmo” Floriano. Daí a importância deste personagem na construção da representação de Floriano no romance. Outras vezes se juntam a de Tio Bicho nesta estratégia romanesca de construção da personagem como a do Irmão Zeca, por exemplo.

⁵ Esta atitude repete-se com outros dois alter-egos de Erico Veríssimo: em *O resto é silêncio* (1943) com Tônio Santiago e em *Senhor Embaixador* (1964), com Pablo Ortega.

Zeca⁶, que se transformou num irmão marista da Sociedade de Maria, junto com Eduardo, comunista, formavam uma dupla: um anjo do céu e um anjo do inferno, segundo Tio Bicho que comenta ser a Igreja Católica igual ao Partido Comunista e que para o católico e para o comunista o humor é um pecado mortal. A respeito de Franco, Hitler e Mussolini, afirma que a necessidade que as massas têm de submeter-se a um homem forte não passa duma saudade da autoridade paterna, que vem da infância. E que no Brasil, Pedro II, era a imagem viva do pai; na Rússia o czar era chamado de paizinho; o Papai da Rússia e do comunismo era Stálin e que uns pais eram mais severos e autoritários que outros e sentencia: “Nós temos o Getulinho, Pai dos Pobres”. (VERÍSSIMO, 1997, p.215).

Rodrigo, ao ouvir os oradores que participavam do comício contra o “queremismo” na praça faz vários comentários: sobre um deles, esclarece que “o avô desse menino foi um dos que mais me incomodaram lá no Rio por ocasião do reajustamento econômico que o Aranha inventou. Me pediu pra arranjar uma audiência com o Getúlio, e quando foi recebido pelo homem só faltou beijar-lhe a mão” (VERÍSSIMO, 1997, p. 212); sobre outro, o Amintas Camacho, esclarece que “foi getulista até quando achou conveniente. Um vira-casaca muito sujo e covarde! Se não estivesse aqui doente e escangalhado eu subia naquele coreto e ia contar ao povo como um dia quebrei a cara desse sacripanta”. (VERÍSSIMO, 1997, p. 213).

Interpelado pelo pai a respeito dos governos de homens fortes, Floriano comenta em voz alta, pela primeira vez na frente da figura paterna, que acha ser para a maioria das pessoas a liberdade, com a responsabilidade que envolve, um fardo excessivamente pesado. Daí a necessidade que tem o homem comum de refugiar-se no seio dum grupo humano ou colorar-se sob a tutela dum chefe autoritário que, se lhe tira certas liberdades civis, lhe dá em troca a sensação de segurança e proteção de que ele tanto precisa. E considera, a respeito da “democracia de massa”, que foi nos Estados Unidos que se inventou o oitavo pecado mortal: o de desobedecer ao código do grupo, o de não pensar, sentir ou agir de acordo com os padrões estabelecidos pela comunidade, o de não aceitar a standardização das ideias, dos

⁶ *Irmão Toríbio (Irmão Zeca)*: filho natural de Toríbio com uma lavadeira. Foi reconhecido 2 anos antes da morte de Toríbio que o ensinava a ser jogador profissional, cafajeste, bandido, ladrão de cavalo e chinheiro.

hábitos, da arte, da literatura, dos gestos sociais dos bens de consumo. Para ele, o inconformismo passa a ser um marginal, um elemento subversivo, uma ameaça à ordem social. E o curioso é isso acontecer num país onde existe um culto quase religioso do *free enterprise*.

Nesse sentido, sobre o problema do êxtase de massa problematizado por Floriano, Karl Mannheim afirma que “elas representam uma espécie de experiência compartilhada, e o que se deve indagar é se seria exequível sua espiritualização ao invés da pura emocionalização.” (MANNHEIM, 1974, p. 193).

Sobre a Rússia e seu comunismo Stalinista, Floriano comenta que o Comissário soviético acha mais prático, mais seguro e mais simples despachar o dissidente para a Sibéria, para um campo de trabalhos forçados, ou para o outro mundo, sumariamente. Nesse sentido, e para exemplificar o caso brasileiro quanto aos seguidores de Stálin, Arão Stein, depois de participar do Partido Comunista e introduzir nele o irmão de Floriano, Eduardo, é expulso do Partido, enlouquece e se enforca. A punição, às vezes, pode ser de ordem mais moral que corporal. Neste caso, as duas.

Tio Bicho faz um comentário a respeito das conquistas individuais em que pessoas arriscaram a liberdade e até mesmo a vida para afirmarem suas idéias, contra o Estado, a Igreja ou a Opinião Pública. Floriano exprime, também, sua opinião em forma de questionamento:

Como pôr ao alcance da maioria os benefícios da ciência e da técnica em termos de conforto, saúde, educação e oportunidades sem, nesse processo, anular o indivíduo? Confesso que não tenho no bolso a solução. (VERÍSSIMO, 1997, p. 217).

Então, talvez para Floriano, no extremo oposto ao individualismo, existem os que acreditam que a única entidade importante de desenvolvimento é a nação ou a sociedade e que se podem detectar as forças internas que lhe controlam o crescimento. Isso significa um processo social e histórico predeterminado, do qual participam as pessoas, não como personalidades abstratas, mas como seres sociais que fazem parte de uma história coletiva. Para Mannheim (1974), este, naturalmente, é o ponto de vista característico do marxista e para ele “a meta da educação é ajudar todas as pessoas a

encontrarem seu lugar, sua função e sua realização no processo da História. (MANNHEIM, 1974, p. 70).

Rodrigo pede para Eduardo se manifestar quanto à eleição no Brasil e quanto ao que lhe manda o patrão de Moscou. Eduardo, por sua vez, lhe pergunta se vai votar no candidato próprio ou naquele em que Getúlio apoiar. Rodrigo comenta que Floriano, porque este participava da conversa, é nem esquerda nem direita nem de centro e que tem uma posição muito cômoda. Ao que Floriano esclarece aos dois:

Para um comunista, a pessoa que não se define é aquela que ainda não entrou para o P.C. Para meu pai, homem de paixões, as coisas políticas e sociais são pretas ou brancas. Temos de escolher a nossa bandeira e matar ou morrer por ela. Só um intelectual decadente (acha ele) pode perder-se nos matizes, nos meios-tons. Certo ou errado, o importante para o macho é comprometer-se, participar da luta. Ora, eu chamo isso 'raciocínio glandular!' (VERÍSSIMO, 1997, p. 218).

E comenta que está diante de quatro amigos, nenhum dos quais parece aceitar ou compreender sua posição. O Zeca quer que ele creia no seu Deus barbudo que distribui prêmios e castigos e a cujos preceitos (que não se sabe como foram dados a conhecer ao homem) e que obedeça. Por outro lado, o Eduardo assegura-lhe que a única maneira lógica e decente de se participar na luta social é sentando praça no seu Partido. Em suma, quer que Floriano troque o que chama de “Torre de Marfim” pela “Torre de Ferro” do Partido Comunista. Rodrigo, por sua vez, acha que a panacéia para todos os males dos brasileiros é a volta do Dr. Getúlio ao poder, isto é, o Estado paternalista. E o Bandeira, com quem tem algumas afinidades intelectuais, considera que o escritor Floriano é um toureiro tímido, desses incapazes de enfrentar o touro no momento da verdade.

Considerando a angústia do personagem Floriano manifestada acima e seguindo as reflexões de Karl Mannheim (1961) em sua “Sociologia do conhecimento” quando reflete sobre a consciência dividida, pode-se afirmar que a vida é, em grande parte, uma luta pela sobrevivência e a autoafirmação faz parte dela. Na ética compartilhada, como um dos alicerces de Floriano, há, para o sociólogo alemão, a consciência dividida que “visa não à supressão absoluta das atitudes de auto-afirmação, porém o seu controle

consciente, o que significa que temos de aceitá-las até o ponto em que são necessárias para a sobrevivência do indivíduo ou do grupo, conforme seja o caso, mas que ao mesmo tempo conscientemente ficamos de olho para que esses limites não sejam ultrapassados”. (MANNHEIM, 1961, p. 188).

Questionado por Eduardo sobre a falta de vocação política, Floriano comenta:

Para o Eduardo o Continente é o Estado Socialista, ou a simples consciência de estar lutando pela salvação do proletariado mundial. Para outros, como para o Zeca, a Terra Firme, o Grande Continente é Deus, e a única ponte que nos pode levar a Ele é a religião ou, mais especificamente, a Igreja Católica Apostólica Romana. Há ainda pessoas que satisfazem em parte essa necessidade de integração simplesmente associando-se a um clube, a uma instituição, a uma seita [ao Rotary Club ou a Linha Branca de Umbanda – interpela Tio Bicho]. O que importa para cada ilha é vencer a solidão, o estado de alienação, o tédio ou o medo que o isolamento lhe provoca. (VERÍSSIMO, 1997, p. 220).

Karl Mannheim (1961) quando reflete sobre a ética das relações organizadas, no reino da organização em grande escala, o que é o caso das organizações citadas por Floriano, comenta que ela se faz ainda mais difícil do que em qualquer outro campo quando se vai arranjar um exemplo que possa esclarecê-la. E esclarece que “essa dificuldade decorre do fato de que no mundo das relações organizadas, mais do que em outros campos, a nova ética não esteja confinada a qualquer fase em particular de todo o processo social, mas impregna o padrão inteiro que coordena as contribuições dos indivíduos dele participantes”. (MANNHEIM, 1961, p. 194).

Para Floriano, acima dos rótulos ideológicos ou das definições partidárias, interessa distinguir o homem na medida da sua individualidade na defesa do humanismo liberal. Assim, como escritor e como alter-ego de Erico Veríssimo, o personagem Floriano, porque sabemos ser ele o escritor *dO tempo e o vento*, problematiza a História e nela tenta compreender o drama da sociedade contemporânea. No entanto, já começa a esboçar uma desencantada visão do mundo em suas relações com a trajetória humana.

Interpelado pelo pai a respeito da ilha Rio Grande, Floriano afirma sem medo e sem hesitação que:

Tem sido nossa vida política nesses últimos cinquenta ou sessenta anos senão uma série de danças tribais ao redor de dois defuntos ilustres? Refiro-me a Júlio de Castilhos e Gaspar Martins. Sempre foi motivo de orgulho para um gaúcho que se prezava sacrificar-se, matar ou morrer pelo seu chefe político, pelo seu partido, pela cor de seu lenço. Todos esses correligionários, amigos, peões, capangas, criados, todos esses ‘crentes’ que formavam a massa do eleitorado em tempo de eleição e engrossavam os exércitos em tempo de revolução, seguindo quase fanaticamente seus chefes, todos esses homens fosse qual fosse a cor de seus lenços, viveram na minha opinião alienados. Aceitaram irracionalmente a autoridade de Castilhos, de Gaspar Martins, do Senador Pinheiro, de Borges de Medeiros, de outros que viriam mais tarde aceitar a de Getúlio Vargas. Mais que isso: seguiram também os coronéis locais, com a mesma devoção. (VERÍSSIMO, 1997, p. 221).

Floriano movimenta-se em sua época com reflexões históricas no passado próximo e dá exemplos: em 1893, na Revolta Federalista, o Gen. Firmino de Paula formou sua guarda e disse aos seus soldados que ele era escravo do Dr. Júlio de Castilhos e que eles eram seus escravos; O Bento, cria do Angico, quando viajava dizia aos outros com orgulho, “sou gente do Cel. Licurgo”; outro gaúcho prontificou-se a dar sua vida ao Gen. Flores da Cunha e argumentou: “É que fui dado ao General, de pequeno”.

Ao ser questionado por Rodrigo quanto ao código de honra do gaúcho, Floriano comenta: “Havia uma coisa que esses alienados jamais entregavam ao chefe ou ao partido. Era a sua dignidade de macho, justiça se faça”. (VERÍSSIMO, 1997, p. 221).

Floriano fala da maneira do homem identificar-se com o mundo que o cerca que é por meio do domínio, da submissão dos outros à sua vontade, e os torna parte de si mesmo e dá exemplo de Pinheiro Machado que usava seus amigos e de Borges de Medeiros com o Estado em um casamento místico e com Getúlio e o Brasil. Rodrigo o repreende perguntando o que seria dos gaúchos sem Pinto Bandeira, sem Bento Gonçalves, sem Gen. Osório, o Brasil seria menor e estaríamos falando castelhano. Floriano, então, considera que o homem que domina ou se deixa dominar perde sua integridade. Eduardo comenta que Floriano está sempre na terceira posição. Floriano, então, esclarece que está na terceira e que existe uma quarta, uma quinta, uma sexta e que não tem paciência com os donos das

verdades absolutas e esclarece que “a solução para as ‘ilhas’ é unirem-se umas às outras, mas sem perderem a dignidade e a identidade como indivíduos”. (VERÍSSIMO, 1997, p. 223). Nesse sentido e sobre a reflexão de Floriano, Karl Mannheim (1974) argumenta que “muitas pessoas acham que é o indivíduo a força motora da História, origem de todos os valores e iniciador dos acontecimentos. Sem sua contribuição, a sociedade seria uma questão de organização mecânica e, dessa maneira, o indivíduo deve ser o fulcro de todos os nossos planos sociais” (MANNHEIM, 1974, p. 69).

Quando Eduardo cita os pobres, os excluídos, os doentes, Floriano, enfático, argumenta que o homem não precisa entregar sua liberdade, sua vontade e seu futuro ao Estado Totalitário ou a um ditador paternalista, nem se dissolver, anular-se no grupo, escravizando-se aos seus tabus e às suas máquinas. Reconhece que, se o problema é em parte econômico, em um estado de economia sã os homens terão mais oportunidades de serem melhores e que pode haver (e que há) prosperidade sem bondade, progresso material sem humanidade e sugere que se deve procurar solução para os problemas existenciais no plano das relações humanas e não apenas no das relações de produção industrial. O que importa é conseguir uma solidariedade fraternal entre os homens não só no âmbito familiar e nacional como também no internacional. Para isso lhe parece indispensável que cada pessoa se capacite da sua importância como indivíduo e, também, da sua responsabilidade para com a própria existência.

Karl Mannheim (1974) afirma que o indivíduo não é uma personalidade abstraída, mas desenvolve-se como individualidade social na sociedade que existe em determinado período da História. Suas possibilidades precisam ser descobertas como talentos que podem ser empregados de formas satisfatórias para ele e valiosas para a comunidade. E sentencia que “ele fará contribuições criativas não só por si mesmo como pessoa, também em seus esforços cooperativos. A sociedade não é um mecanismo do qual o indivíduo faz a própria vida. É o material de que se tece grande parte de sua própria individualidade” (MANNHEIM, 1974, p. 71).

Irmão Zeca e Floriano, refletindo sobre a contribuição do indivíduo na construção social, dizem que a isto se dá o nome de amor, mas Floriano reconhece que teve vergonha de pronunciar esse nome

porque acham que é nome feio. E considera que "o amor não é positivamente a nota tônica deste nosso sistema capitalista competitivo e frio, desta nossa civilização mercantil em que o lucro é mais importante do que vidas humanas." (VERÍSSIMO, 1997, p. 224). E afirma que a solução estará numa sociedade realmente baseada no princípio de que não há nada mais importante que a criatura humana, a sua dignidade e o seu bem-estar.

Rodrigo comenta que o mal do país tem sido a falta de heróis e Getúlio Vargas representa este herói, haja vista o "queremismo" que se inicia. Floriano esclarece que, quando defende a base humanística, se refere à autoridade irracional como sendo a que não se baseia na competência, mas se impõe pela força e se mantém pela propaganda, pela intimidação das massas por meio da polícia ou pela exploração dos 'medos sociais': o de ficar sem proteção, de ser destruído por inimigos externos ou internos, o de não ter o que comer, nem o que vestir, nem onde morar. E defende sua posição de humanista liberal. Mannheim, quando reflete sobre a ideia liberal-humanitária afirma que:

A utopia do humanitarismo liberal surgiu do conflito com a ordem existente. Em sua forma característica, estabelece igualmente uma concepção racional 'correta' a ser utilizada contra a realidade maligna [...] a utopia da mentalidade liberal-humanitária é a idéia. E não consiste na idéia platônica estática da tradição grega, que era um arquétipo concreto, um modelo primeiro das coisas; aqui se concebe a idéia como um objetivo formal projetado no futuro infinito, cuja função consiste em proceder como um mero dispositivo regulador dos negócios mundanos. (MANNHEIM, 1961, p. 243).

A mentalidade humana, portanto, suprime todas as relações com as fases de existência histórica que se encontram no meio social em um processo diário, para a pessoa, de vir a ser.

Floriano refere-se ao erro de imaginar que a intimidação é a única arma dos que exercem a autoridade arbitrária. Essa autoridade pode emanar também do chamado "ditador benévolo", que por meio de seu departamento de propaganda trata de fazer que seu povo o aceitar, respeitar, admirar e o amar como a um pai, ao Benfeitor, ao Provedor. Também considera autoridade irracional o Partido e a Família, sendo que a última, mesmo sagrada e necessária, "nos prepara para aceitar os ditadores que, em última análise, não passam

mesmo numa projeção de nossos pais. E o tipo de educação que recebemos em casa é responsável por esse sentimento de culpa que carregamos pelo resto da vida”. (VERÍSSIMO, 1997, p.225-226).

Eduardo, contrariando e questionando Floriano e Zeca, defende que “existem dois tipos de socialismo. Um deles é utópico e inoperante como esse que o Floriano prega. Baseia-se na absurda moral cristã. O outro, o verdadeiro, tem caráter científico e decorre dum exame positivo das relações econômicas”. (VERÍSSIMO, 1997, p.227). E fala da transição do socialismo que se impõe ao grau de imaturidade do capitalismo e que isso depende da intervenção dos homens, das classes oprimidas através da luta de classes. Diz ainda que não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas o seu ser social que determina a sua consciência e que isso se dará quando esse sistema criado for destruído para que outro tome o seu lugar. E condena os 8 anos de Estado Novo em que a Câmara e o Senado ficaram fechados, que os direitos civis foram suprimidos, as cadeias foram abarrotadas de presos políticos sem processo, a imprensa foi amordaçada. E pergunta se é essa a ideia que tinham de Justiça e Liberdade? Fala da esposa de Luís Carlos Prestes entregue grávida à Gestapo Alemã, da burguesia que enriqueceu com a guerra, das negociatas no Banco do Brasil; e, ainda, questiona os católicos que, por covardia ou por conveniência, fingiam não saber das atrocidades da polícia, da miséria do povo e cortejavam o Ditador para obter dele favores e denunciavam os comunistas à polícia; questiona também os beletistas porque poucos protestaram e muitos se fartaram com favores do DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda) e muitos ficaram em silêncio apático e covarde numa contemplação que no fundo era uma forma de cumplicidade com a situação.

Floriano sabe que Eduardo tem razão, mas sabe também que na Rússia isso não era diferente como, por exemplo, no massacre dos Kulaks que se rebelaram contra a coletivização das terras e tiveram que abandonar o país. Também sabe, porque é humanista e racional, que uma brutalidade não pode justificar outra.

Sobre Marcos Sandoval, seu cunhado e produto do Estado Novo ou do Neocapitalismo, Floriano explica, em tom irônico que:

Se está com um padre [...] puxa o assunto religião e ninguém é mais católico que ele. Se conversa hoje com um torcedor do Flamengo,

declara-se logo doente pelo rubro-negro, como amanhã, com outro interlocutor, poderá apresentar-se como fanático do Botafogo, do América ou do Vasco. Na presença dum getulista, ninguém será mais quemista que ele. (VERÍSSIMO, 1997, p. 233).

E comenta que ele, e muitos iguais a ele, é um produto do meio em que se criou. Nesta nossa civilização de “coisas”, esse espírito mercantil passou a ser um imperativo de sobrevivência.

Floriano confessa ao Tio Bicho que tem uma caricatura de teoria: o Brasil teve 2 Pedros, O Pedro II e Pedro Malazarte⁷. O primeiro era o símbolo da virtude, da austeridade, da retidão de caráter e de costumes. Malazarte é o safado, o sensual, o empulhador. A República mandou embora o Pedro II e Pedro Malazarte ficou com o campo livre, “mas foi só durante o Estado Novo que o simpático salafrário floresceu de verdade, tornando-se herói nacional, paradigma de comportamento político e social”. (VERÍSSIMO, 1997, p.376). Tio Bicho e Floriano se perguntam se o Cabo Lauro Caré teve a liberdade de não ir morrer na Itália, ou se o soldado americano teve a liberdade de não atirar a bomba atômica em Hiroshima e Nagasaki e matar mais de 200 mil pessoas.

A respeito da Segunda Guerra (1939-45), Floriano comenta que as armas e as balas que mataram os soldados aliados foram em parte financiadas por capitais ingleses e americanos, pelos grupos que ajudaram a Alemanha nazista a armar-se, com a esperança de que ela se lançasse sobre a Rússia. Muitos desses nobres motivos que levam os homens à guerra não passam, às vezes, de sórdidas intrigas mercantis. O restante é neurose coletiva estimulada pela propaganda.

Quando Rodrigo, no momento em que era Intendente de Santa Fé e estava farto de tudo, dizia que sua salvação foi a vinda da campanha da Aliança Liberal e, como salvação, formaram a Frente Única para conduzir Getúlio ao poder, Eduardo comenta que em 1929 os negócios do Angico iam mal e ele encontrou na campanha política e mais tarde na Revolução de Trinta ⁸ uma saída para as suas

⁷ Pedro Malazarte é um personagem de um conto homônimo presente em *Fantoches* (1932), livro de contos reunidos, de Érico Veríssimo.

⁸ Em *O arquipélago III*, há o capítulo "O cavalo e o obelisco" em que a história principal é a Revolução de 1930, analisada desde poucos meses antes até poucos dias depois. À medida em que a tensão cresce vai-se mostrando a confusão de sentimentos sobre o Getúlio Vargas que Rodrigo tanto admira. Como o pai, Rodrigo é obrigado a se aliar com os antigos inimigos como Laco Madruga, por exemplo. Floriano, já mais velho, parasita ao lado do pai que se aproveita do

dificuldades financeiras. Esse foi o caso não somente dele como também o de centenas de outros estancieiros e homens de negócios. O que prova que o marxismo está rigorosamente certo. Floriano, ao comentar que a inclusão de Rodrigo não era somente por dificuldades econômicas diz a Eduardo: “nosso pai em 29 tinha já entrado na casa dos quarenta, a idade em que o homem começa a fazer-se perguntas sobre si mesmo e sua vida, e a pensar no pouco tempo de mocidade que lhe resta”. (VERÍSSIMO, 1997, p.576).

Floriano, em uma conversa franca com o pai, relembra que o ajudou, mesmo a contragosto, a colocar nomes fictícios nas atas falsas com mais votos a Getúlio Vargas já que os correligionários de Washington Luís o faziam em outros dezoito estados da União. Floriano inventava nomes meio-fictícios porque eram em parte de autores e personagens: “Jérôme Cognard da Silva, João Gabriel Borkmenn da Cunha, Dorian Gray de Almeida, Hendrik Ibsen de Oliveira [...], mas enquanto escrevia, uma voz dentro de mim repetia um estribilho: ‘Isto então é democracia? Isto então é democracia?’”. (VERÍSSIMO, 1997, p. 578). Nota-se no personagem a persistência da razão em contrapartida com a emoção e a ética. Ao condenar-se pela ação, Floriano também condena o sistema. Era preciso e foi feito. Foi condenável e feito. A engrenagem fazia do personagem um sujeito e, ao mesmo tempo, uma vítima.

Quando se encontravam Irmão Zeca, Eduardo, Roque Bandeira e Floriano, discutiam, cada qual com seu ponto de vista, problemas de Santa Fé, do Estado e do País. Comentaram que no jornal Correio do Povo, a Liga Eleitoral Católica recomendava que não votassem no candidato comunista, dizia que o Gen. Dutra não tinha devolvido a Cruz de Ferro nazista que tinha ganho da Alemanha e falavam sobre liberdade. Tio Bicho defende que a liberdade humana é uma coisa que

sistema criado. Floriano, um homem de paz, quando durante a tomada da guarnição federal de Santa Fé o pai é ameaçado de morte por um homem que era amigo, Floriano não o mata, deixando o pai em perigo, mesmo depois que este já havia sido alvejado pelo Tenente no ombro. Floriano tem náuseas e foge, sendo chamado de covarde pelo pai. Tenente Bernardo Quaresma, estava acuado no escritório, não tendo sentido a explosão das granadas por estar acompanhado de um cachorro, que depois assombrou Santa Fé. Rodrigo acaba por dar o primeiro dos tiros que mata Tenente Bernardo que era apaixonado pela mulher com quem Rodrigo estava saindo, Flora, na época uma poetisa. A morte de Bernardo atormenta Rodrigo a partir daquele dia. Depois ele se encontra com Getúlio Vargas na estação, faz um discurso dramático e parte para o Rio de Janeiro onde amarrariam os cavalos no obelisco, na Avenida Brasil.

se conquista, e que se afirma na nossa capacidade de domínio sobre a natureza; Irmão Zeca afirma que ela vem de Deus e Eduardo, instigando o irmão Floriano, afirma que se refere sempre à totalidade humana. O homem, segundo o comunista, é um produto da própria atividade. Ele conquistou a sua liberdade no plano social e no plano da História. Floriano, porquê chamado de acomodado pelo irmão, esclarece que o grande perigo que a sociedade estava correndo era o da desumanização do homem, que se perde cada vez mais numa floresta de máquinas; e, ao ser provocado por Eduardo ao dizer-lhe que se refugia num vago humanismo estético ou poético e, ainda que é uma espécie de Pôncio Pilatos, sentencia que tinha verdadeiro horror a certos sujeitos que se levam demasiadamente a sério. E que essas ideias dogmáticas que andam por aí são camisas-de-força que se recusava a vestir. E comenta que os marxistas se colocam no ponto de vista da História para poderem apossar-se do futuro e em nome dele avocarem o direito de sacrificar as gerações de hoje, em benefício das de amanhã. Ora, a Humanidade já é uma abstração. Humanidade do Futuro é uma dupla abstração. Floriano se recusa a dar aos comunistas ou a quem quer que seja essa carta branca porque estes pedem ao mundo um perigoso crédito em tempo e em vidas humanas. É uma operação que o povo tem toda a razão de temer e à qual positivamente ele, como um humanista se nega.

E, numa atitude séria e incondicional, reafirma seus princípios, defendendo sua ideologia:

O regime ideal seria um socialismo humanista: o máximo de socialização com o máximo de liberdade individual. Nesse regime a terra e o capital seriam comuns, mas o governo, democrático. Numa palavra: esse sistema deveria não só conseguir uma democracia social como também preservar a democracia política, sem o que terá destruído exatamente aquilo que todos queremos salvar: a liberdade, a identidade e a dignidade do homem. (VERÍSSIMO, 1997, p. 600).

Karl Mannheim (1979), sobre este tema, argumenta que “a atitude fundamental do liberal se caracteriza por uma aceitação positiva da cultura e pela atribuição de uma tonalidade ética aos assuntos humanos. Encontra-se mais em seu elemento quando no papel de crítico do que no de destruidor criativo e não rompe seu contato com o presente. Para o liberalismo humanitário consiste o

domínio que, ao ser absorvido na consciência moral, vem a inspirar a humanidade”. (MANNHEIM, 1979, p. 244).

Tio Bicho, ao observar com Floriano o pôr do sol, comenta: “É uma sorte o pôr do sol não depender do governo e de nenhuma autarquia, porque, se dependesse, o trabalho cairia nas garras de funcionários incompetentes e desonestos, haveria negociata na compra do material, acabariam usando tintas ordinárias e nós não teríamos espetáculos como este” (VERÍSSIMO, 1997, p.699). Tio Bicho/Floriano/Erice fundem-se numa voz de desencanto e crítica com a derrocada dos valores humanos, sobretudo daqueles que representam a desilusão política.

Terêncio Prates, estancieiro e doutor em Sociologia na Sorbonne (França), ao conversar com Rodrigo, com Floriano e com Tio Bicho, inimigo político e amigo de honra de Rodrigo, faz um inventário de Getúlio Vargas, que acabara de eleger Eurico Gaspar Dutra presidente e ser eleito senador por vários estados, afirmando que:

Tudo nele é mediano, medíocre. Jamais teve o pitoresco dum Flores da Cunha, o brilho dum Oswaldo Aranha, a eloquência dum João Neves. Não se lhe conhece nenhum gesto desprendido, nenhum impulso apaixonado. É um homem frio, reservado, cauteloso, impessoal. Seu estilo literário é vago e incharacterístico. Seu físico não impressiona. (VERÍSSIMO, 1997, p.711).

Ao que Rodrigo comenta: “Pela primeira vez na história de nosso Estado, as vitórias eleitorais da oposição eram reconhecidas. Getúlio governou com imparcialidade, à revelia de seu Partido. Chegou ao extremo de nomear para postos importantes adversários políticos, libertadores e gasparistas. Era um vento novo e sadio a soprar sobre as coxilhas.” (VERÍSSIMO, 1997, p.712).

Floriano, no calor da discussão em que Terêncio Prates acusa Getúlio e Rodrigo o defende e comenta que não se podia estudar o caráter do Dr. Getúlio Vargas no vácuo. É preciso colocar o homem dentro das coordenadas de tempo e espaço, numa palavra, dentro da História. E um desejo mais exigente, era necessário situá-lo não só no tempo cronológico como também no psicológico. No comentário de Floriano, a possibilidade da análise do homem e do político em suas razões históricas, na defesa do corte temporal da História.

E situa os ouvintes na estrutura social e econômica da sociedade nos anos 1930, dissertando sobre o capitalismo comercial, industrial e financeiro, dos movimentos envolvendo os tenentes, da política café-com-leite e a Revolução de 1930, que ficou somente na superfície, na nomeação do Cap. João Alberto para a Intendência de São Paulo, na Revolta Constitucionalista, no golpe do Estado Novo em 1º de novembro de 1937. Rodrigo disserta sobre a Ação Integralista, a Aliança Nacional Libertadora, e diz que Getúlio era um homem calmo numa terra de esquentados, era disciplinado e prudente e sóbrio, era o mestre da arte de escrever e falar sem dizer nada. Terêncio comenta que ele era o maior corruptor da História do Brasil. Falam das leis trabalhistas de Lindolfo Collor, da entrega de Olga Benário à Gestapo (o que Rodrigo foi contra). Terêncio acusa Getúlio e Rodrigo o defende. Sobre o Banco do Brasil, Floriano pensa que “se poderia chamar de ‘imperialismo interno’ É um Estado dentro do Estado”. (VERÍSSIMO, 1997, p.743). Por fim, concluem que como Napoleão Bonaparte, Getúlio era um assunto inesgotável.

Em conversa no quarto de Rodrigo, quando se ouve a expressão “reforma agrária”, os olhos de Terêncio saltam e ele exclama: “Mas quem é que pode pensar nesse absurdo senão os comunistas, os judeus e os maçons, que querem o desmantelamento da nossa ordem social?” (VERÍSSIMO, 1997, p.857). Floriano, a esse respeito, declara que os pequenos agricultores estão abandonados pelos governos e permanentemente arrastados na onda inflacionária, e o que podem conseguir é uma medíocre sobrevivência. “Mas isso nada prova contra a necessidade de uma divisão racional da terra” (VERÍSSIMO, 1997, p.857) e afirma enfático:

Quero deixar claro que não preconizo uma reforma agrária à la Robin Hood, isto é, tirar dos ricos para dar aos pobres. Se fizéssemos isso, nossa produção agropastoril cairia verticalmente da noite para o dia. Para mim, o problema não é apenas econômico, mas também moral. Não é preciso ter olho de sociólogo para ver o tremendo desnível que existe entre a população urbana e a rural. A legislação trabalhista do Estado Novo esqueceu o homem do campo. Nos Estados Unidos dois terços dos agricultores são donos de suas terras. No Brasil menos de um décimo de nossos trabalhadores agrícolas tem propriedade. Sua maioria é formada de assalariados muito mal pagos. Qual! Alguns nem salário têm, são párias no mais puro sentido da palavra. Constituem a mendicância rural. (VERÍSSIMO, 1997, p. 858).

Floriano diz que tem que tornar o campo tão prazeroso e confortável como as regiões urbanas para desafogá-las e dar aos camponeses condições decentes de vida com escolas, hospitais, facilidades de crédito, cooperativas, assistência técnica e social, máquinas agrárias usadas em sentido coletivista, estradas para o escoamento da produção.

Dr. Terêncio Prates, para quem a terra é um presente divino, está escrevendo um livro: *Tradição e hierarquia*, traçando um paralelo entre o ontem (patriarcal e rural) e o hoje (deturpado pela cultura cowboy norte-americana) do Rio Grande do Sul. Irmão Zeca confessa que falta aos estancieiros o verdadeiro espírito cristão. Terêncio e Rodrigo falam sobre a decadência do patriarcado rural de origem lusa e a ascensão de zonas agrícola e industrial de origem alemã e italiana que aos poucos ascendem também na política, deixando para trás os estancieiros que não têm mais o poder econômico do “boi”. Floriano esclarece que em Porto Alegre, a maioria dos universitários pertencem agora aos imigrantes. E argumenta:

A mim me parece tão absurdo querer italianizar ou germanizar o Rio Grande como pretender ignorar a grande contribuição que o imigrante alemão e o italiano trouxeram para a nossa vida. Acho que temos de aceitar essa contribuição com alegria e esperança. Só podemos lucrar com isso. A vantagem começa pelo tipo físico que aqui se está formando, como resultado dessa mistura de raças. (VERÍSSIMO, 1997, p.853).

Terêncio diz que a raça portuguesa era bela e não é mais porque se misturou com o negro e o índio. Tio Bicho o ataca dizendo que se diz defensor da terra e agora tem preconceito com o progresso “gringo”. Rodrigo afirma que ele é um aristocrata monarquista e que seu livro deveria se chamar *Saudade de D. Pedro II*. Ao que Terêncio retruca-o dizendo-se republicano castilhistas.

Tio Bicho, que é o mestre do sarcasmo e da ironia, comenta que Setembrino baleou um homem que o olhava com insistência. Diz que se fosse a júri seria absolvido por conta do imaginário gauchesco em que um homem é viril e tem que mostrar isso em público, senão vão pensar que é maricas ou pederasta. Se um homem olhar muito para outro, pensa-se logo que é efeminado e isso está no inconsciente do

“monarca das coxilhas”. Então, ele vira bicho e agride o sedutor para provar sua masculinidade. Floriano comenta que no Rio Grande há gente que ainda permanece na ilusão de que possuímos o monopólio da coragem e da audácia no Brasil. Daí expressões como “centauro dos pampas”, “monarca das coxilhas”, “fazer uma gauchada”, são usadas em demasia e já com pouco sentido.

Ao que Terêncio (porque Floriano falou sobre a indumentária gaúcha como símbolo de hombridade, caráter e honra) pergunta como transmitir uma cultura aos seus descendentes através dos séculos sem símbolos? Floriano concorda com Terêncio e responde:

Como poderia haver arte literária sem símbolos? Como poderia existir arte poética sem palavras, símbolos e metáforas? Mas quero que me entendam. A linguagem figurada pode ser perfeitamente incoerente, além de bela e necessária. Mas o perigo começa quando o povo toma ao pé da letra, como verdades absolutas, os símbolos e metáforas políticas e sociais engendrados de acordo com interesse imediato de quem os emprega. (VERÍSSIMO, 1997, p.862).

E argumenta que muitos confundem o tradicional com o apenas velho, o autêntico com o puramente pitoresco. Ao que Tio Bicho acrescenta que nosso comportamento político e social tem sido condicionado pela nossa mitologia e por nossos hábitos verbais. Floriano, por sua vez, esclarece que, por outro lado, não podemos simplesmente trocar nossos mitos por apelos culturais como o “American way of live” e suas engenhocas que prometem resolver tudo com o aperto de botões. Nisso Terêncio questiona se nós, os gaúchos, jogamos fora os nossos mitos, o que é que sobra? Floriano, com convicção, responde: “Sobra o Rio Grande, doutor. O Rio Grande sem máscara. O Rio Grande sem belas mentiras. O Rio Grande autêntico. Acho que à nossa coragem física de guerreiros devemos acrescentar a coragem moral de enfrentar a realidade”. (VERÍSSIMO, 1997, p.863).

Floriano, assim como o irmão Eduardo, sabe que o horror gótico das casas assombradas e dos cemitérios, da morte e do desconhecido não possui mais sortilégios. Eles querem afrontar o “horror moderno”, que eles concebem como um pavor da vida e do conhecido, um “horror social” causado pela violência e crueldade do homem para com o homem. Vêem Rodrigo como um herói de transição dividido

entre duas épocas e Floriano não compreende nada do que o animou e o fez sofrer. Rodrigo, exprimido e derrotado “será o primeiro dos Cambará machos a morrer em seu leito”. (LENHARD *apud* PESAVENTO, 2000, p. 19).

Floriano, em relação ao seu amor com Sílvia, ao desejo de acertar as contas com o pai, à situação de seu Estado e País, está em uma encruzilhada ⁹.

E, diante disso, o que resta a ele no reencontro com Santa Fé, com os amigos e familiares, com a História recente do Estado e do País, com seu amor impossível, consigo mesmo?

Floriano depositou na família o alicerce permanente da existência e sua família está em derrocada, assim como seu momento histórico não condiz com a riqueza mitificada de sua gente e de sua História. E, numa razão cética, constata que tudo se reduziu a nada. O que resta então? A memória da sua família através da arte, da verbalização, da literatura. A consciência da irreversibilidade histórica é o que leva a buscar no passado os valores capazes de iluminarem o momento presente porque o homem moderno, com seus referentes simbólicos de violência e tirania, está esquecido de suas origens e perdeu sua própria identidade.

⁹ Em *O arquipélago III*, há o capítulo *Encruzilhada*, a última parte de *O tempo e o vento*, em que se define a situação da família Terra-Cambará-Quadros. O país se encontra naquele final de 1945: estão numa encruzilhada da vida. Começa a história com Arão Stein, enlouquecido pela expulsão do Partido Comunista se mata enforcando-se na figueira da praça central de Santa Fé. Em seguida passa-se seu funeral e enterro (Rodrigo não fica sabendo), porque, com Zeca e Roque Bandeira, discutem mais uma vez. Stein é enterrado sem ter a alma encomendada, como todo suicida na tradição judaico-cristã. No Sobrado, Floriano se cruza com Sílvia, abraça-a e beija-a, mas ambos se separam e ela foge. Depois ele e Sílvia têm uma conversa séria e ela lhe entrega seu diário. Antes de lê-lo, Floriano tem a conversa definitiva com o pai desabafando tudo o que pensava e sentia sobre sua relação com o pai, cortando definitivamente o cordão umbilical que os prendia, reconciliando-se com ele e consigo mesmo, acertando as contas com o seu igual e contrário. Rodrigo, já liberado por Dr. Dante para voltar ao Rio, manda Sônia, sua amante de volta antes e planeja romper com ela. Floriano sobe até seu refúgio no sótão e lê o diário de Sílvia, sente-se afinado, inveja Zeca por ter com ela uma intimidade que ele nunca terá e finalmente lê a última frase onde ela revela estar grávida. Rodrigo e Flora sabem da gravidez e ficam felizes. Rodrigo prepara-se então para voltar ao Rio de Janeiro, mas morre antes. Seu funeral se processa como era de se esperar. Na *Encruzilhada* morre Laco Madruga, vê-se todos os personagens por uma última vez e muito é revelado. Floriano planeja construir as pontes que ligarão sua ilha a este Arquipélago de pessoas. E ao final, enquanto o neto de Alvarino Amaral, admirador do escritor e conterrâneo de Floriano Cambará, compõe seu primeiro poema e pensa em se aconselhar com ele, Floriano escreve as primeiras linhas de seu romance catártico que contará a história de sua família no *tempo e o vento*.

Flávio Loureiro Chaves (1981) considera que a estrutura cíclica do discurso de Floriano é uma paráfrase de uma noção da História. A homologia que há entre a desagregação familiar e a desagregação da sociedade sul-rio-grandense é determinante na investigação do passado numa atitude antiética e numa perspectiva do realismo crítico a partir do individualismo liberal adotado pelo narrador que recua até o passado remoto em busca de uma explicação última para a existência do homem no mundo. Nesta perspectiva, “a investigação é simultaneamente social e histórica: ao problematizar o presente, o romancista se remete às origens, isto é, reconstitui o mito que explica e pode dar razão da existência duma sociedade humana.” (CHAVES, 1981, p. 84).

Floriano é uma personagem que interpreta, como um intelectual-livre, criticamente a história do seu tempo e se constitui como a extensão mais profunda da crítica social e sabe que a privação da liberdade está intimamente identificada com a crescente impossibilidade duma ação restauradora e o inútil sacrifício da individualidade. Através do ato da nomeação, conclui que não pode haver peça solta na engrenagem. Assim, lança mão do Socialismo Humanista como alternativa para as doutrinas que, no seu entender, apresentam a anulação da personalidade enquanto caminho único da salvação social: é um pacto ético-literário. Resolve então escrever *O tempo e o vento*: “Era uma noite fria de lua cheia. As estrelas cintilavam sobre a cidade de Santa Fé, que de tão quieta e deserta parecia um cemitério abandonado”. (VERÍSSIMO, 1997, 1014).

Referências

- EAGLETON, Terry. **Ideologia: uma introdução**. São Paulo: NUESP, 1997.
- CHAVES, Flávio Loureiro. **Erico Verissimo: Realismo e Sociedade**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1981.
- MANNHEIM, Karl. **Diagnóstico do nosso tempo**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1961.
- MANNHEIM, Karl. **Introdução à sociologia da educação**. Tradução de Octávio Mendes Cajado. 3.ed. São Paulo: Cultrix, Ed da Universidade de São Paulo, 1974.
- MANNHEIM, Karl. **Ideologia e utopia**. Tradução de Sérgio Magalhães Santeiro. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

PEASAVENTO, Sandra (Org). **Diálogos da história com a literatura**. Porto Alegre: Editora da Universidade (UFRGS), 2000.

VERISSIMO, Erico. **O arquipélago**. 19ª ed. Porto Alegre: Globo, 1997.

REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO: O PORTFÓLIO COMO RECURSO AVALIATIVO

Luana Augusta de Araújo (CMM/IFRN)¹
Marta de Faria e Cunha Monteiro (UFAM)²

Palavras iniciais

Avaliação. Quais concepções temos e em quais teorias nos respaldamos quando estamos envolvidos nessa ação pedagógica? É provável que cada professor tenha suas próprias convicções e modos de promover suas avaliações. Ação essa complexa e peculiar por envolver as subjetividades e aspirações do avaliador, o professor, os aspectos emocionais como nervosismo e ansiedade do avaliado, o estudante e os objetivos preestabelecidos a serem desenvolvidos na disciplina, o currículo e, tudo isso acontecendo concomitantemente.

Esse texto é resultado de uma pesquisa realizada na área de Linguística Aplicada que teve por objeto de estudo a avaliação no ensino-aprendizagem de língua inglesa por meio do uso dos portfólios, visto que avaliar é uma tarefa complexa que “[...] não se constitui de matéria pronta, discussão finalizada, teoria aceita” (ANTUNES, 2014, p. 261), porém por meio do “[...] confronto de idéias, repensando e discutindo, em conjunto, valores, princípios [e] metodologias” (HOFFMANN, 2014, p. 12) é possível que se reconheçam novas práticas de avaliação, redirecionando olhares e fazeres.

Além de admitirmos a necessidade de reflexão acerca da avaliação, algumas falas discentes impulsionaram a realização da pesquisa. É possível que muitos professores já tenham ouvido declarações como “*eu detesto provas*” ou “*eu sabia tudo e na hora da prova deu branco*”. Assim como outras afirmações de docentes como: “*mas Fulano responde tudo na aula e tirou nota baixa na prova*” ou “*se*

¹ Mestra em Letras pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) na área de concentração em Estudos da Linguagem; professora do ensino básico, técnico e tecnológico do Colégio Militar de Manaus (CMM), atualmente em exercício provisório no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). E-mail: araujo.luana@gmail.com.

² Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) na área de concentração em Linguística Aplicada; professora Associada 2 do Curso de Letras - Língua e Literatura Inglesa da Faculdade de Letras da UFAM e do Mestrado em Letras - PPGI da UFAM. E-mail: martamonteiro@ufam.com.

continuar tirando notas baixas vai reprovar”. Mas até que ponto provas e notas demonstram o desenvolvimento de um aluno? Seria justo considerar o conhecimento apreendido apenas por uma nota em um momento de teste ou prova? Há que se discutir e refletir.

Considerando as mudanças no contexto socioeducacional, como os modos de interação e comunicação, as propostas, teorias e metodologias pedagógicas simultaneamente às mudanças globais como fluidez de informações e modos de ver e viver em comunidade, é discutível utilizar instrumentos avaliativos apenas para mensurar, conceituar, nivelar e, paralelamente a tudo isso, classificar alunos em “excelentes” ou “fracos”. Sendo assim, qual seria então o papel da escola e dos professores nesse mundo globalizado? Associamo-nos à Fernandes (2014, p. 35) que advoga que a tarefa da escola não é “[...] aprovar ou reprovar e sim garantir as condições para a efetiva aprendizagem e desenvolvimento de todos”. Insistir em avaliações que não contemplam o planejamento, a reflexão e a aprendizagem discente estão em dissonância às teorias contemporâneas do campo da avaliação e às necessidades educacionais modernas.

Nessas considerações expostas até aqui, soma-se uma ponderação acerca de como o tema avaliação é promovido durante a formação de professores nos mais diversos rincões do nosso país. Será que essa temática tem relevância nos currículos de formação docente? Será que os futuros docentes estão preparados o suficiente para lidar com essa prática em sala de aula? Tem-se acesso às mais diversas formas de avaliar? São compreendidas a dimensão e a diferença de avaliação e prova? Difícil responder, mas convidamos à reflexão de suas próprias experiências quando no curso de formação inicial.

Origens da avaliação escolar e abordagens contemporâneas

A avaliação no Brasil remonta à época de sua colonização, por volta do século XVI, pautada no parâmetro de “mensuração” adotado pelos padres jesuítas que aqui estavam para a catequização dos povos originários. Essa prática estava ancorada na transmissão, repetição e memorização de conteúdos aos julgados inferiores ou sem cultura e tinha por principal objetivo educar e controlar a população pela visão eurocentrada.

Já na segunda metade do século XVIII, algumas reformas governamentais implantadas por Marquês de Pombal por ordem do rei D. José I (1714 – 1777), põem fim à administração escolar jesuítica. Ainda assim, a educação pombalina pouco diferiu da jesuítica, reproduzindo repetições, memorizações e concentrando-se em disciplinas tradicionais tais como retórica e gramáticas latina e grega (FERREIRA JUNIOR, 2010).

No século XIX, em uma sociedade caracterizada pela agricultura e escravidão, a educação não estava articulada ao mundo do trabalho e às relações sociais, pois se tratava de uma organização de poder-submissão em que o negro era subjugado e excluído totalmente de seus “direitos”, entre eles a instrução escolar (FERREIRA JUNIOR, 2010). Percebe-se então que até esse momento histórico os conteúdos eram dissociados da realidade, constituindo-se em verdades absolutas, fragmentadas e imutáveis, no qual se privilegiava a memória em detrimento do raciocínio (RABELO, 1998).

A partir dos anos 70, a concepção tyleriana se manifesta no Brasil. Idealizada pelo educador norte-americano Ralph Tyler por volta de 1930, propôs o método “ensino por objetivos”, cuja premissa fundamental era a aprendizagem eficiente, ou seja, ensinar, diagnosticar, (re)ensinar, até que todos tivessem oportunidades diversificadas de aprendizagem e pudessem assim aprender.

Desde então, duas lógicas dicotômicas foram difundidas – de um lado os exames, excludentes e classificatórios e, do outro, a avaliação da aprendizagem, com uma proposta inclusiva e socializante (LUCKESI, 2012, p. 439). A primeira é denominada por Luckesi (2011) como “Pedagogia do Exame”, pautada em testes ou provas na qual a avaliação é vista como um fim em si mesma, uma forma de apresentação de resultados mensuráveis em notas ou conceitos. Conhecida também por modelo tradicional, tem por tripé transmitir-verificar-registrar e sua proposta pedagógica está ancorada na hierarquia dos conteúdos e em sequências pré-estabelecidas, não se levando em consideração as necessidades dos indivíduos, de seus tempos e contextos.

A avaliação da aprendizagem, em toda a sua completude, por sua vez, busca promover experiências desafiadoras e significativas em prol do desenvolvimento sociocognitivo para viabilizar o desenvolvimento discente nas mais variadas vertentes – cognitivas,

sociais e emocionais – respeitando-se tempos e percursos individuais, onde a “[...] premissa é oferecer aos alunos muitas e diversificadas oportunidades de pensar, buscar conhecimentos, engajar-se na resolução de problemas, reformular suas hipóteses, comprometendo-se com seus avanços e dificuldades” (HOFFMANN, 2014, p. 82). Na nomenclatura contemporânea, essa concepção de avaliação recebe algumas denominações distintas, mas o cerne de todas está centrada no sujeito e não nos conteúdos e mensurações classificatórias. Tem-se avaliação mediadora, emancipatória, dialógica, integradora, democrática, participativa, cidadã, entre outras (VILLAS BOAS, 2012). Salientamos, contudo, que é necessário um posicionamento teórico, metodológico e epistemológico acerca do tema avaliação antes de qualquer tipo de reflexão, análise e/ou implementação, uma vez que a diferença entre avaliar e examinar está sim na postura metodológica e não primeiramente nos instrumentos conforme defendido por Carminatti e Borges (2012).

No viés das abordagens contemporâneas da avaliação, Rojo (2012, p. 29) destaca que a escola deve propor atividades e avaliações em que os discentes sejam criadores de sentidos e para que isso ocorra, “[...] é necessário que eles sejam analistas críticos, capazes de transformar [...] os discursos e significações, seja na recepção ou na produção”, possibilitando, assim, sua interação em situações cada vez mais complexas de comunicação e participação nas mais diversas práticas sociais. Esse movimento a uma avaliação mais significativa é necessário e condizente ao cenário moderno e está a serviço da aprendizagem para a melhoria da prática pedagógica, com vistas ao desenvolvimento moral, social e intelectual dos discentes (HOFFMANN, 2014).

Um dos equívocos que ainda ocorre nos contextos educacionais é considerar equivalente duas práticas: avaliação e prova. Segundo Villas Boas (2012, p. 17), “[...] a prova pode fazer parte da avaliação, mas esta não se reduz a ela – tem âmbito maior”. Gatti (2003) ressalta ainda que *medir* é diferente de *avaliar*. Para a autora, medição por escalas, provas ou instrumentos padronizados leva em consideração dados sobre a grandeza do fenômeno medido. Já quando se tem uma avaliação e tudo que essa abarca, é levado em consideração o significado das grandezas e as relações com o meio, tempo, significações e características históricas dessas manifestações.

Coadunamos a Hoffmann (2007; 2014) sobre as práticas avaliativas tradicionais serem, em sua maioria, classificatórias e se fundamentarem na competição e no individualismo e, quiçá, na arbitrariedade quando da seleção dos conteúdos por parte apenas dos docentes. Para a autora, é preciso superar a visão excludente e classificatória das práticas avaliativas, buscando “[...] desvelar contradições e equívocos teóricos desta prática, construindo um ‘ressignificado’ para a avaliação e desmistificando-a de fantasmas de um passado ainda muito em voga” (HOFFMANN, 2007, p. 12), porque o real problema que enfrentamos não é a nota em si, mas os paradigmas em relação ao ato pedagógico de avaliar.

Ainda sobre a supervalorização de notas e a utilização de sistemas centrados em práticas avaliativas hierarquizantes, verticais e pontuais, ressaltamos que

[...] o prazer de aprender desaparece quando a aprendizagem é reduzida a provas e notas; os alunos passam a estudar para se dar bem na prova e para isso têm de memorizar as respostas consideradas certas pelo professor ou professora. Desaparecem o debate, a polêmica, as diferentes leituras do mesmo texto, o exercício da dúvida e do pensamento divergente, a pluralidade. A sala de aula se torna um pobre espaço de repetição, sem possibilidade de criação e circulação de novas ideias. (GARCIA, 1999, p. 41).

À vista disso, uma compreensão em relação à avaliação da aprendizagem, percebendo-a como recurso capaz de proporcionar a melhoria do ensino-aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos de forma contextualizada e significativa, em que conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais façam parte do processo, deve ser o direcionamento de instituições de ensino e professores. Para Villas Boas (2017, p. 149), uma avaliação significativa está pautada em instrumentos diferenciados e autênticos, como “[...] portfólios e projetos, [que] também são instrumentos formais de avaliação porque deles resultam dados sistematizados sobre o desempenho do aluno [...]”, mesmo que a forma de apresentação desses dados não seja de ordem numérica ou conceitual. Caminha-se, assim, em direção a práticas avaliativas mais contemporâneas e autônomas, que envolvem valores sociais, políticos, culturais e ideológicos, e não somente privilegiam estruturas linguísticas e conteúdo de forma isolada.

Portfólio como instrumento de avaliação

Em alinhamento às abordagens mais contemporâneas em relação à avaliação, o portfólio apresenta-se como recurso avaliativo viável à promoção do aprendiz como protagonista de sua aprendizagem e avaliação, suscitando diferentes leituras e experiências e diminuindo, também, a carga emocional negativa muitas vezes atrelada ao momento avaliativo. Além disso, o portfólio como instrumento de avaliação reflete as expectativas docentes ao mesmo tempo em que possibilita diversas formas de se avaliar o desenvolvimento discente, uma vez que “[...] o que se enfatiza aqui é a construção e busca de conhecimentos. Não é mais o consumo de conhecimento preestabelecido [...]” (SOUZA, 2011, p. 289).

O termo portfólio deriva do verbo latino *portare* (portar) e do substantivo *foglio* (folha), caracterizando-se por uma pasta contendo diversos arquivos como fotografias, desenhos, textos, relatórios, entre outros. No campo educacional, o portfólio ocorreu na década de 1990 nos Estados Unidos como recurso pedagógico-avaliativo dinâmico e eficiente às necessidades do contexto e de renovação de concepções e práticas educacionais. No Brasil, Villas Boas (2012) sustenta que o portfólio é um instrumento que possibilita ao discente elaborar objetivos a serem alcançados e, também, acompanhar e avaliar o seu próprio progresso, invertendo, assim, a lógica ainda presente de aluno-expectador para protagonista de sua aprendizagem e avaliação.

Com o uso do portfólio como recurso avaliativo do ensino-aprendizagem de língua inglesa, cabe aos discentes elaborar estratégias e formas de produção desse instrumento e selecionar materiais que reflitam o seu aprendizado para compô-lo. Esses materiais ou evidências são das mais diversas esferas e tipos, como textos, resenhas, notícias de jornal e internet, autoavaliações, resumos, atividades, entre outros (VILLAS BOAS, 2012; 2017). Para Johnson et al. (2010, p. 9), a composição do portfólio se dá por meio de “[...] vídeos, gráficos, gravações de áudio, documentos de campo e

outras formas concretas de informação³”, sendo essas evidências sobre o que foi apreendido em relação a padrões ou metas preestabelecidas. De forma concisa, Paulson et al. (1991, p. 60) apresentam a definição de portfólio como sendo

[...] uma coleção proposital de trabalho de estudantes que exhibe os esforços, progresso e realizações do aluno em uma ou mais áreas. A coleção deve incluir a participação dos alunos na seleção de conteúdos, os critérios de seleção, os critérios para julgar o mérito e a evidência da autorreflexão dos alunos⁴ (PAULSON et al., 1991, p. 60).

Tal recurso enfatiza e comprova o que estudiosos da área de avaliação defendem como mais adequado para a promoção das aprendizagens e da (auto)avaliação, pois o desenvolvimento discente se dá em situações que ele próprio elabora, seleciona, reflete e demonstra, despertando senso crítico, responsabilidade e autonomia e, possibilitando o registro de experiências exitosas e oportunidades de melhoria. Além disso, Villas Boas (2012; 2017) sinaliza que o portfólio como recurso avaliativo contempla vários tipos de aluno, como os desinibidos, os tímidos, os que gostam de trabalhar em grupo, os que preferem trabalhar individualmente e os mais e os menos interessados na língua, isso porque são minimizadas a pressão e a formalidade inerentes às provas e testes, criando-se, assim, uma atmosfera de prazer e relaxamento durante as atividades de produção do instrumento ao longo do bimestre, ciclos, curso ou ano letivo.

Sobre a avaliação numérica dos portfólios elaborados pelos discentes como recurso avaliativo, os autores que compuseram o arcabouço teórico desta pesquisa (JOHNSON et al. 2010; PAULSON et al., 1991; VILLAS BOAS, 2012; 2017; ZUBIZARRETA, 2009;) esclarecem que a questão de avaliar o portfólio de forma numérica é controverso, porém, ainda utilizado devido às exigências do sistema educacional pautado em números para a promoção discente aos próximos ciclos/anos. Esses mesmos autores são categóricos ao afirmar que há

³ Tradução nossa do original: “[...] videos, graphics, audio recordings, field documents, and other concrete forms of information” (JOHNSON et al., 2010, p. 9).

⁴ Tradução nossa do original: “[...] a portfolio is a purposeful collection of student work that exhibits the student’s efforts, progress, and achievements in one or more areas. The collection must include student participation in selecting contents, the criteria for selection, the criteria for judging merit, and evidence of student self-reflection” (PAULSON et al., 1991, p. 60).

a necessidade de se estabelecerem critérios de avaliação, descritores e/ou rubricas para a avaliação das produções discentes. Para Goodrich (1997, p. 14), uma rubrica⁵ é “[...] uma ferramenta de pontuação que lista os critérios para um trabalho, ou “o que conta” (por exemplo, propósito, organização, detalhes, voz e mecanismos são o que frequentemente contam em uma escrita); também articula gradações de qualidade para cada critério, de excelente a fraco⁶”

Segundo Goodrich (1997) e Villas Boas (2012; 2017) os critérios de avaliação dos portfólios (rubricas) são o fio condutor do trabalho com portfólio, juntamente com os objetivos e metas estabelecidas e devem, portanto, ser a primeira parte a ser elaborada entre discentes e docente. Por meio das rubricas definidas os alunos podem facilmente direcionar seus trabalhos, sabendo exatamente o que se espera deles ao final. Ressaltamos que há várias formas de se estabelecer descritores/rubricas, seja por números, adjetivos, conceitos, pontos, *emojis*, entre outros.

Em seu livro *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*, Villas Boas (2012) apresenta um exemplo de modelo de avaliação do portfólio por conceito, demonstrado a seguir:

	Descritores	Avaliação pelo aluno	Avaliação pela Professora
1.	Cumpre os propósitos gerais		
2.	Cumpre o propósito específico		
3.	Apresenta análise do material incluído		
4.	Contém propostas/formulações/recomendações		

⁵ Nota das autoras: O termo rubrica é usado neste texto com o sentido de critério de avaliação, isto é, o meio pelo qual o aluno é avaliado.

⁶ Tradução nossa do original: “[...] a rubric is a scoring tool that lists the criteria for a piece of work, or “what counts” (for example, purpose, organization, details, voice, and mechanisms are often what count in a piece of writing); it also articulates gradations of quality for each criterion, from excellent to poor” (GOODRICH, 1997, p. 14).

	para enfrentamento das dificuldades relacionadas ao desenvolvimento da avaliação		
5.	Apresenta textos escritos com correção		
6.	Inclui reflexões sobre o processo de aprendizagem e de avaliação		
7.	Apresenta organização que facilita a sua compreensão		
8.	Construído ao longo do semestre		
9.	Apresenta síntese conclusiva		
10.	Apresenta avaliação final do trabalho		

Fonte: Villas Boas (2012, p. 75).

Cabe ressaltar que esse modelo não é “engessado” e cada professor/escola deve decidir e elaborar com seus alunos o que será levado em consideração quando da avaliação dos portfólios elaborados. É indicado, também, considerar as propostas da escola e sua ementa curricular, os requisitos mínimos da disciplina, entre outros quesitos necessários a uma avaliação justa e condizente a cada contexto educacional, contribuindo para o desenvolvimento de uma prática avaliativa “[...] equitativa, válida, transparente, com propósitos formativos e enquadrada em princípios democráticos” (PICÓN-JÁCOME, 2013, p. 80).

Resultado de um recorte de pesquisa de mestrado e ancorada na abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, esse capítulo de livro evidencia alguns fatores para a condução de uma avaliação baseada em portfólios. Na pesquisa realizada em um colégio público federal, no qual o idioma é ministrado por níveis de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência para as línguas, participaram seis estudantes do segundo ano do ensino médio. O critério de escolha para a participação na pesquisa levou em consideração a faixa etária, entre 14 e 16 anos, e a hipótese de que o desenvolvimento do portfólio

⁷ Tradução nossa do original: “[...] equitativa, válida, transparente, con propósitos formativos y enmarcada en principios democráticos” (PICÓN-JÁCOME, 2013, p. 80).

com esse grupo se daria de forma mais engajada e criativa por terem maturidade para compreender a pesquisa e o funcionamento desse instrumento.

No desenvolvimento da pesquisa o portfólio como recurso avaliativo foi elaborado e construído pelos participantes como instrumento de “[...] transformação das práticas de ensino [e avaliação] em pedagogias mais abertas, ativas, individualizadas, [dando espaço] à descoberta, à pesquisa, [...] [ao] aprender a aprender, a criar, a imaginar, a comunicar-se” (PERRENOUD, 1999, p. 66). Os participantes receberam informações teóricas sobre portfólios, houve a discussão sobre os descritores/rubricas a serem utilizados, informações gerais sobre evidências e alguns questionamentos sobre formatação e modelo a ser empregado. As hesitações discentes acerca de modelos e formatações são genuínas uma vez que ao longo do percurso escolar os estudantes raramente (talvez nunca) participam de forma efetiva da construção de uma avaliação; estão sempre passivos aguardando uma proposta de avaliação com conteúdos preestabelecidos pelo professor e sua função é simplesmente realizar o que se pede. Tais dúvidas foram solucionadas pontual e individualmente, sempre que necessário, ao longo da pesquisa.

A fim de ratificar a utilização do portfólio e as percepções discentes acerca desse recurso, foram elaborados dois questionários: o primeiro foi conduzido ao início da pesquisa e o segundo ao término do processo. Também foi realizada uma entrevista no meio do processo de elaboração dos portfólios para regulação, para uma maior aproximação com os participantes e para legitimar dados contidos nos portfólios.

Resultados alcançados

A pesquisa comprovou várias concepções defendidas pelos estudiosos da área de avaliação, expostas aqui neste capítulo. Perguntados se *se sentiriam mais confiante se tivessem participação na produção de sua própria avaliação*, foram unânimes ao responder que *sim*, comprovando que esta prática se concentra nas mãos dos docentes, e aos discentes cabe apenas a sua execução e que,

conforme advogam os teóricos da área, a autonomia e a participação discente na prática avaliativa são favoráveis à aprendizagem.

Destacamos o que Kros (nome fictício; um dos 6 participantes da pesquisa) relata sobre o conhecimento do portfólio: “Pesquisei pra lembrar alguns aspectos do portfólio que eu tinha esquecido e, também, pra aprofundar pra **poder tentar deixar melhor meu portfólio**”⁸ (grifos nossos). O exposto por Kros deixa transparecer o seu envolvimento na elaboração e na produção do portfólio, ao relatar que deseja deixá-lo melhor. Sobre isso, Villas Boas (2012, p. 41) defende que “[...] o portfólio permite ao aluno acompanhar o desenvolvimento de seu trabalho, de modo a conhecer suas potencialidades e os aspectos que precisam ser melhorados” e, assevera, ainda, que uma das decorrências do uso do portfólio é a promoção da corresponsabilidade, retirando da figura do professor toda responsabilidade em relação à avaliação, promovendo a integração, o diálogo e a autonomia discente.

Sobre os registros/evidências incluídas nos portfólios avaliativos, evidenciamos alguns fragmentos dos participantes Artur, Kros e Sérgio:

Artur: São fontes variadas, não são só de uma determinada fonte. São fontes variadas que eu me interesso e coloco no portfólio.

Kros: Eu vejo alguma reportagem, eu pesquiso, eu uso bastante a internet pra pesquisar algumas coisas que eu acho importante em inglês. Uso muito o livro também e tento fazer resumo do que eu vejo do livro, pegar as palavras em inglês do livro e traduzi-las pra quando chegar alguma AE [avaliação de estudo], que é a principal avaliação do colégio, eu ir bem.

Sérgio: Uma notícia importante que tá passando no dia a dia, eu busco procurar algumas palavras, traduzir para o inglês algumas que eu não sei, essas coisas.

Percebe-se que Artur, Kros e Sérgio selecionaram evidências das mais variadas possíveis, como reportagens, pesquisas na internet, resumos de livro e notícias do dia a dia. Nos portfólios elaborados, não houve a seleção e a inserção de vídeos e gravações de áudios.

Com uma participação mais ativa em todas as etapas de elaboração e confecção dos portfólios, foi possível perceber mais

⁸ Nas transcrições dos extratos dos portfólios, assim como nas respostas aos questionários e na entrevista, optamos por utilizar exatamente as estruturas e ortografias empregadas pelos participantes, não sendo feita nenhuma correção em relação à norma culta da língua portuguesa.

autonomia, engajamento e confiança dos participantes, conforme comprovam os relatos de Helena e de Kros, respectivamente: “*eu acho ele prático e bastante lúdico. Eu acho que seja mais interessante e dê mais vontade – esse método – de estudar*”; “*a gente não depende muito da AE [avaliação de estudo – prova formal institucionalizada]; a gente começa a desenvolver e a estudar, e a estudar bem mais que uma AE, por causa que ali a gente vai ter o nosso conhecimento ampliado do que estudar para uma atividade de uma prova*”. Depreende-se dos fragmentos que o uso dos portfólios como recurso avaliativo foi diferenciado, oportunizando experiências diversificadas, autonomia, agenciamento, produção do conhecimento e não o consumo de conhecimentos preestabelecidos (PAULSON et al., 1991; SOUZA, 2011; VILLAS BOAS, 2012).

Comparando-se provas/testes e avaliação/portfólio, Kros afirma que pelo “*[...] portfólio [...] tem como você revisar, você não vai perder, você vai guardar pra você [...]. O portfólio você vai guardar em um local e você pode usar quando quiser, assim ajudando você no final do ano a relembrar aquela matéria que você tinha esquecido. Então eu acredito que ele ajuda muito mais do que uma prova*”. Para Villas Boas (2012) a subjetividade e a unicidade são grandes vantagens do portfólio, pois possibilitam ao aluno a retomada de experiências e conhecimentos sempre que se fizer necessário, além de torná-lo “dono” do seu trabalho e responsável por seu progresso. Esse conhecimento construído é significativo, resultado de suas experiências e escolhas, e dinâmico, podendo ser revisto e ressignificado se assim julgar pertinente.

Acerca das opiniões dos participantes quanto a utilização do portfólio como recurso avaliativo foram favoráveis. Foram mencionadas palavras e expressões como “*liberdade*”, “*tranquilidade*”, “*bem legal*”, “*mais interessado*”, “*confortável*”, “*sem pressão*”, entre outras. Destacam-se também as percepções discentes em relação a factibilidade do portfólio, sendo relatado que tal instrumento deveria ser replicado mais amplamente no contexto pesquisado.

Evidenciamos também as percepções finais de Helena sobre o portfólio como recurso avaliativo:

Helena: **Fazer a experiência do portfólio para mim foi muito bom** pois fez eu ter mais interesse em estudar inglês pois ele nos deixa ter **infinitas possibilidades** e assuntos para se debater, estudar, entre outros. Por exemplo, em meu portfólio coloquei reportagens que achei muito interessante em inglês e minha música favorita que por coincidência é em inglês. Pude colocar também muitos relatórios sobre os assuntos que vimos nas aulas como: Simple Past, Present Continuous, Present Perfect e o uso do yet, already e just. E o melhor de tudo sobre o portfólio é saber que ele auxilia nos estudos para as provas, pois **nele estão todos os assuntos que aprendi e achei interessante** durante as aulas. (grifos nossos)

Para Helena, participar da pesquisa foi uma experiência muito boa, proporcionando diferentes formas de aprender e trabalhar com a língua inglesa, dentro e fora da sala de aula. Agenciamento⁹, metodologias ativas, unicidade, subjetividade e trabalho cooperativo entre alunos-alunos e professor-aluno são possíveis por meio do uso do portfólio, ratificando o que teóricos da área sustentam. Ao longo da pesquisa foi possível perceber o desenvolvimento de diferentes aspectos (cognitivos, emocionais, organizacionais, sociais), configurando este recurso como mais abrangente e facilitador da aprendizagem e da avaliação.

Considerações finais

Retomamos neste momento algumas questões cruciais da pesquisa, entre elas, seu ponto de partida: contribuir para a reflexão sobre a avaliação do ensino-aprendizagem de inglês. Consideramos a avaliação em sua integralidade, muito além de aspectos numéricos e hierarquizantes de uma prova, quando usada para ranquear, nivelar e classificar indivíduos. Acreditamos também que essa reflexão se faz necessária ao longo do percurso didático-pedagógico, pois melhorias no sistema educacional só são possíveis quando nos voltamos para nossos fazeres, desconstruindo mitos preestabelecidos como “alunos melhores ou piores” ou “avaliar para testar”; mudar o olhar docente em relação à avaliação, compreendendo-a como indissociável da

⁹ Segundo Monteiro (2014, p. 53) a “[...] agência tem suas raízes na autonomia e demanda do agente um agir reflexivo e estratégico, imprimindo voz própria às suas ações”, ratificando, assim, os princípios que norteiam o portfólio como instrumento avaliativo.

prática pedagógica e imbricada nos momentos, atividades e construções – não sendo produto acabado, um resultado numérico.

Reforçamos, também, que a avaliação deve estar a serviço da aprendizagem, da promoção da cidadania e do desenvolvimento dos indivíduos para as diversas práticas sociais, pois esta só faz sentido se favorecer a aprendizagem (DEMO, 2002; HOFFMANN, 2014; SAUL, 2010).

Em suma, concluímos este capítulo reconhecendo que os resultados desta pesquisa expressam as subjetividades e dados gerados no contexto estudado, mas que adaptações e releituras são possíveis e desejáveis a qualquer momento. Trazemos, por fim, algumas considerações, embasadas em Araújo (2019, p. 80):

[...] a avaliação deve promover o pensamento crítico e ser um caminho de aprendizagem, desenvolvimento e crescimento; as propostas pedagógicas, metodologias de ensino e instrumentos avaliativos devem ser mais dinâmicos e diferenciados, levando-se em consideração as necessidades do educando, do seu contexto e da sociedade em geral, e instituições de ensino e professores devem buscar continuamente a melhoria dos recursos didático-pedagógicos.

Desta forma, possivelmente, haverá uma mudança gradual na sala de aula e na educação como um todo, favorecendo a formação de indivíduos crítico-reflexivos e contribuindo para a configuração de uma sociedade mais igualitária, justa e consciente.

Referências

- ANTUNES, Celso. **Na sala de aula**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes: 2014.
- ARAÚJO, Luana Augusta. **Portfólio como instrumento avaliativo discente no ensino-aprendizagem de língua inglesa: um estudo de caso**. 2019. 114 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas (UFAM), 2019.
- CARMINATTI, Simone Soares Haas; BORGES, Martha Kaschny. Perspectivas da Avaliação da aprendizagem na contemporaneidade. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 23, n. 52, p. 160-178, maio/ago. 2012.
- DEMO, Pedro. **Mitologias da Avaliação**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 68).
- FERNANDES, Cláudia de Oliveira. (org.). **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo: Cortez: 2014.

- FERREIRA JUNIOR, Amarílio. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. (Coleção UAB-UFSCar).
- GARCIA, Regina Leite. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP & A, 1999. p. 29- 49.
- GATTI, Bernardete. O Professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 27, p. 97-113, jan./jun. 2003.
- GOODRICH, Heidi. Understanding rubrics. **Educational Leadership**, v. 54, n. 4, p. 14-17, 1997.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 15. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio uma perspectiva construtivista**. 28. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.
- JOHNSON, Ruth et al. **Developing portfolios in education: a guide to reflection, inquiry, and assessment**. 2. ed. London, UK: Sage Publications, 2010.
- LUCENA, Maria Inêz Probst. **Razões e realidades no modo como as professoras de Inglês como Língua Estrangeira de escola pública avaliam seus alunos**. Tese (Doutorado em Letras), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 433-451.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MONTEIRO, Marta de Faria e Cunha. **Discurso, identidade e agentividade de professores de L2 no Parfor/AM: um estudo à luz do letramento crítico (LC)**. 2014. 224 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- PAULSON, Leon; PAULSON, Pearl; MEYER, Carol. What makes a portfolio a portfolio? **Educational Leadership**, v. 48, n. 5, p.60-63, fev. 1991.
- PERRENOUD, Phillippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PICÓN-JÁCOME, Édgar. La rubrica y la justicia en la evaluación. *Ikala, Revista de lenguaje y cultura*, v. 18, n. 3, p. 79-94, 2013.
- RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação de currículo**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

- SOUZA, Lynn Mario Trindade Menezes. O professor de inglês e os letramentos do século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio; HALU, Regina Célia. **Formação Desformatada**: práticas com professores de língua inglesa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 279-303.
- VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (org.). **Avaliação**: interações com o trabalho pedagógico. Campinas: Papyrus, 2017.
- VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2012.
- ZUBIZARRETA, John. **The learning portfolio**: reflective practice for improving student learning. 2. ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2009.

PLURILINGUISMO E ENSINO DE LEM: LEITURAS E REPRESENTAÇÕES DE MALINTZIN, A INDÍGENA TRADUTORA

Jucileide Souza da Silva (UFAC)¹
Chirley Ruth Caro Valencia (UFAC)²
Jonathan Rodrigues da Silva (UFAC)³

Introdução

Recontar uma história é revisitar narrativas, é atribuir relações simbólicas a povos e espaços. É explorar perspectivas a partir de pontos de vista distintos, além de ter a possibilidade de revisitar o passado com um olhar mais crítico, significativo e reflexivo, de modo especial quando esta apresenta relatos de sujeitos importantes que muitas vezes são deixados em segundo plano, quando as temáticas envolvem questões de gênero, raça, etnias e outras identidades.

Diante disso, ainda que a historiografia tente apagar a figura feminina como um elemento importante que atuou ativamente no processo de constituição de estados e nações, um legado geralmente atribuído ao homem, diversos estudos apontam movimentos e atitudes adotadas por muitas mulheres que atuaram ativamente em acontecimentos históricos importantes, como é o caso da indígena Malinalli, nome de dado por seus pais, retratada pela literatura como Malintzin, doña Marina ou Malinche, como será tratada em nosso texto.

Cabe destacar que, neste estudo, não temos por pretensão realizar reconstrução histórica sobre a vida de Malinche, mas apresentar reflexões e representações acerca de sua trajetória, que teve participação de protagonismo na história do México, rompendo com convenções sociais da época a partir de sua postura transgressiva ao transitar em diferentes espaços. Aqui, adotamos o termo transgressão como a capacidade de conviver com diferentes sujeitos,

¹Graduada em Licenciatura em Letras Espanhol e Comunicação Social pela Universidade Federal do Acre. Email: jucileide.silva@sou.ufac.br

² Graduada em Licenciatura em Letras Espanhol pela Universidade Federal do Acre. Email: chirley.valencia@sou.ufac.br

³ Graduando em Licenciatura em Letras Espanhol pela Universidade Federal do Acre. Email: jonathan.silva@sou.ufac.br

dominar diversas língua(gens), e ocupar um lugar de prestígio falando, em alguns momentos, no lugar de homem colonizador, em um tempo em que as mulheres eram subalternizadas.

Ocupar esse lugar e realizar tais ações foi importante, pois facultou na garantia da sua sobrevivência durante o processo de invasão espanhola no território que atualmente é chamado de México, período de muitos conflitos entre representantes da coroa espanhola e povos originários, quando o segundo era visto e condenado pelo outro à subclasse, resultando em culturas e identidades dizimadas ou apagadas (MIGNOLO, 2007).

Outro fator que merece destaque, é que ao longo do tempo Malinche desenvolveu a habilidade de se comunicar com diversos povos indígenas e não indígenas, feito que mais tarde, devido a diversas circunstâncias, a tornou mediadora do espanhol Hernán Cortés, exercendo a função de tradutora, intérprete e destacando a sua condição plurilíngue, não só pondo em prática seus repertórios e conhecimentos linguísticos como também sinalizando para as suas múltiplas identidades fatores que a tornam uma personagem expressiva, inteligente, enigmática, controversa, que traz uma narrativa importante de ser estudada no ensino da língua espanhola, haja visto apresentar perspectivas para se pensar os corpos e vozes latino-americanos como povos de múltiplas facetas.

Quanto à abordagem metodológica, caracterizamos como um estudo qualitativo, bibliográfico e descritivo, com o intuito de discorrer acerca das leituras provenientes de diferentes relatos como Castillo (2009), Núñez Becerra (2019) e Kripper (2015) sobre a indígena Malinche, e de promover reflexões e questionamentos sobre o apagamento da figura feminina e sobre o fato de o olhar do colonizador sempre prevalecer desconsiderando o prisma do povo oprimido e colonizado ao longo da história.

Nesse sentido, esse texto procura evocar uma memória encoberta pelo discurso machista e colonizador, evidenciando questões étnico raciais, violências, memórias e protagonismo feminino, convocando o leitor a conhecer peripécias da personagem principal, destacando como ela transitava e articulava os diálogos entre os espanhóis e os povos originários. Ademais, iremos destacar leituras que se tem acerca de quem foi essa mulher, indígena,

tradutora, intérprete, mãe, traidora, concubina, mediadora e mística: Malinche.

De protagonista a traidora: leituras e representações de Malintzin

A narrativa de superação de Malinche, figura feminina que estaria à altura dos mais poderosos homens de seu tempo, possibilita várias leituras sobre a mesma mulher: da indígena violentada e escravizada à tradutora que mediava negociações e que falava pelos homens em um tempo de silenciamentos como produtos do patriarcado.

Pertencente à etnia Nahuátl, ela nasceu em um povoado chamado Xalisco, localizado em uma região entre o povo Asteca e Maia⁴. Viveu junto de sua família até os doze anos de idade, quando foi sequestrada por traficantes de escravizados e vendida para um Maia (SITGES, 2019). Ali começava a trajetória daquela que se converteria em uma das mulheres mais importantes da história do México.

Ao chegar na nova comunidade, além de ter perdido sua liberdade, Malinche se viu inserida em meio a um povo que falava um idioma até então desconhecido por ela. Além de trabalhar na realização das tarefas domésticas, teve seu corpo violado, prática habitual à época quando as mulheres eram submetidas a uma vida de servidão laboral e sexual. Porém, em meio a todo esse infortúnio, sempre se dedicou à busca de novos conhecimentos e, por compreender as implicações dos movimentos que aconteciam ao seu redor, aumentava o interesse em aprender a língua e os costumes daquele povo.

O aprendizado de novas língua(gens) mudaria a vida de Malinche em um período nada favorável às mulheres, haja vista serem objetificadas e desrespeitadas constantemente. Apesar de todas as adversidades sofridas, ela futuramente se converteria em uma figura importante em virtude do seu domínio das línguas nahuátl, maia e espanhola, fator que contrariava tudo o que se via uma mulher realizar naquele tempo. Com efeito, Malinche adquiriu seu conhecimento

⁴ Como diz Nuñez (2019, p.25): “En lo que toca al origen de Malintzin, hay más grandes variedades sobre su nacimiento y de qué tierra era”, ou seja, essa origem que citamos é recorrente, mas não se trata da única teoria que circula nos textos relacionados à indígena.

plurilíngue enquanto transitava entre diferentes povos e línguas ao longo de sua vida, desenvolvendo o que Diniz (2019) defende serem habilidades linguísticas resultantes de suas vivências e coexistência em diferentes contextos, e estabelecendo correspondência entre essas linguagens, ao atuar como mediadora entre povos não indígenas e originários.

Nesse pressuposto, revisitar a vida de Malinche observando os diferentes discursos, nos põe diante de uma dicotomia: de um lado temos a narrativa histórica do povo mexicano, onde ela é vista por muitos como traidora, por atuar como tradutora, intérprete e mediadora do colonizador espanhol Hernán Cortés e de outro a narrativa da indígena como protagonista de seu tempo por sua sagacidade, conhecimento das línguas e habilidades comunicativas, destacando sua postura ao atuar como figura de destaque ao romper com convenções sociais, como iremos destacar na seção seguinte.

A tradutora, intérprete e mediadora

Ao fazer uma imersão na história da colonização das Américas, iremos compreender o quanto a chegada de Hernán Cortés no território Maia em 1519 gerou um enfrentamento entre os povos. Foi nesse período que os Maias tiveram muitas baixas e perdas irreparáveis em decorrência das lutas travadas. Foi assim que com a intenção de evitar mais perdas, ofereceram aos espanhóis 20 mulheres, dentre elas Malinche, considerada pela sua tribo uma mulher inconveniente por sua curiosidade e interesse em saber e aprender sobre tudo que a rodeava. Naquele momento ela já dominava a língua nahuatl, maia-yucateca e, com o passar do tempo, no convívio com os espanhóis desenvolveu habilidades com seu idioma.

De acordo com Sitges (2019), à primeira vista Malinche chamou a atenção de Cortés por sua aparência física. Cabe então a indagação: como era a indígena fisicamente? A história da personagem foi tecida por vários autores, e cada um deles apresenta discursos concebidos a partir de suas interpretações acerca de quem foi ela, marcados pela narrativa de exaltação ou apagamento. Em outras palavras, cada autor se valeu, por exemplo, de acrescentar qualidades dignas de serem aceitáveis pelas ideias eurocêntricas, que tendiam a embranquecer a

personagem. Deste modo, os traços da mulher indígena foram dissimulados para merecer estar ao lado de Cortés, como menciona Núñez (2009), se referindo ao século XIX, quando se lhe atribui a Malinche a pele mais clara que seus conterrâneos, justamente com a justificativa de que o branco era considerado mais puro ou mais belo, como se avista no seguinte fragmento:

Pero durante el siglo XIX se insiste en su blancura. Aunque esta referencia estaba ausente en las fuentes del siglo XVI, en donde Marina aparece sólo dotada de una gran belleza moral y física (ya vimos la necesidad histórica de este retrato), la reinterpretación errónea de estos textos a partir del siglo XIX, permite elaborar el discurso racista de una Marina blanca, porque únicamente lo blanco es bello y moral. (NÚÑEZ, 2009, p. 51)

Na fala da autora podemos perceber o processo de branqueamento que foi atribuído à personagem em estudo. Em nossa perspectiva, branquear a cor de Malinche se configura como uma tentativa de aproximá-la com a cultura europeia e apagar seus traços indígenas, perspectiva que se fortalece quando pensamos em um sujeito que experienciou uma conversão para o cristianismo. Assomado entendemos que a condição da mulher em ambas as culturas naquele contexto já era penosa e fadada ao apagamento, o que se potencializa quando esta é uma mulher indígena. Assim, houve diversas tentativas para validar a participação de uma mulher indígena nos fatos históricos relevantes para o processo da colonização espanhola, e um deles foi justamente deixar a pele da Malinche mais clara. Atualmente as ideias de branqueamento ainda persistem no inconsciente popular das pessoas, esses pensamentos têm como coluna vertebral as ideias eurocêntricas, ideias estas que, deveriam ser debatidas dentro de sala de aula buscando ser revertidas para o de valorização da diversidade latino-americana.

Certamente, atribuir um discurso romântico de atração à primeira vista entre Malinche e Cortés, foi a maneira que os cronistas encontraram para ocultar o interesse do caráter instrumental de Malinche para o processo de colonização. Deste modo, à medida que ela interagia com povos originários, o colonizador a percebia como uma aliada em sua busca pelo poder e dominação de territórios. Mesmo diante da repugnância de ser tratada como uma moeda de

troca entre povos, a indígena resistia e permanecia com uma postura firme, suportando as dificuldades. Contudo, teria Malinche a noção de que o conhecimento das línguas mudaria sua vida e a forma que ela seria retratada na história?

Em nossa leitura, o fato de a indígena transitar entre vários povos e adquirir a habilidade de se comunicar em suas línguas caracteriza o que Melo (2021) define como plurilinguismo, pois abrange a experiência e a interação sociocultural dos indivíduos entre si (MELO, 2021, p. 26). Desse modo, ressaltamos que, esta habilidade com as língua(gens) o que lhe resultou em muitos conhecimentos foi imprescindível para que ela se fosse promovida a tradutora oficial de Cortés, que naquele momento já tinha o senhor Jerónimo de Aguilar como tradutor, mas que não dominava a língua dos povos originários como Malinche (NÚÑEZ, 2009, p. 27), circunstância que conferiu-lhe um lugar de prestígio e valor.

Paulatinamente ela começa a mediar a comunicação entre espanhóis e indígenas, evento que foi visto com muita estranheza pelos dois povos, sobretudo pelo fato de uma mulher falar pelos homens em um período em que elas tinham suas vozes pouco ou nada validadas, peripécias que destaca uma postura transgressiva, fluida e híbrida. Segundo Sitges (2019) ela participou de diálogos importantes e decisivos, que fizeram parte da história de vários povos. Ademais, a Nahuatl fazia advertências, falava sobre as intenções dos adversários e, também, conduzia negociações traduzindo as falas do homem não indígena (SITGES, 2019). Vale ressaltar que quando apresentamos o termo negociação, não pensamos em relações amistosas, considerando que Malinche foi entregue pelos maias como objeto de troca para que não sofressem mais ataques. Contudo, em sua atuação, ao fazer advertências que colaboraram com as decisões das lideranças indígenas, Malinche contribuiu para que muitas mortes fossem evitadas, o que destaca a relevância de seu papel na história do México.

Em outras palavras, temos que considerar que seu desempenho como uma intermediária se tornou crucial e rompeu com as ideais do patriarcado que coexistem nos dois lados do oceano (KRIPPER, 2015, p. 4), isto porque a mulher que antes não era ouvida, se dirigia agora diretamente a homens poderosos (SITGES, 2019). Este fato, torna-se relevante, pois refere-se à atuação de uma mulher indígena, figura que

naturalmente é vítima de inferiorização e opressão, coexistindo entre homens ocupando postura de destaque em um período que não se dividia o lugar de herói conquistador com uma mulher.

Ademais, foi com sua colaboração que Cortés conquistou alianças, exércitos aliados e vitórias, o que reforça mais ainda a sua importância para a história, ainda que este tenha recebido sozinho todo o crédito, e sequer a menciona em suas crônicas (KRIPPER, 2015), o que configura dois cenários: o primeiro evidencia o apagamento de sua figura e o segundo destaca a postura egoísta de um colonizador em nome do poder e prestígio. Em contrapartida, o ex combatente e testemunha ativa no processo de colonização no qual Malinche se encontrava, Bernal Castillo, não só deu crédito às suas qualidades como também fez menção à sua importância na história, como vemos no excerto a seguir:

La doña Marina sabía la lengua de Guazacualco, que es la propia de México, y sabía la de Tabasco, como Jerónimo Aguilar sabía la de Yucatán y Tabasco, que es toda una. Entendíanse bien, y el Aguilar lo declaraba en Castilla a Cortés; fue gran principio para nuestra conquista. Y así se nos hacían todas las cosas, loado sea Dios, muy prósperamente. He querido declarar esto porque sin doña Marina no podíamos entender la lengua de la Nueva España y México. (CASTILLO, 2009, p. 117)

Apoiados na fala do estudioso, fica evidente que a indígena, tradutora, intérprete e mediadora ficaria marcada na história do México, não recebendo o reconhecimento merecido, mas ficando conhecida como a mulher indígena colonizada que foi além do que esperavam, mediando conflitos e conduzindo diálogos entre povos, a partir de suas vivências e habilidades comunicativas, habilidades resultantes dos atravessamentos por diferentes línguas e culturas, o que ressalta seu caráter híbrido, ao distanciar-se de seu modo de vida anterior, tendo sua cultura e identidade modificada (HALL, 2005) e ressignificada a partir da influência do outro, ao criar vínculos e refazer histórias (CANCLINI, 2015).

Não obstante, ainda que o objeto de análise deste estudo tenha atuado de forma expressiva ao transitar entre os diferentes povos, perpassar territórios e intermediar negociações importantes destacando-se por sua fluidez, destreza e conhecimento de línguas,

existem outras narrativas que a descrevem como uma traidora, fazendo alusão ao fato desta ter se associado aos colonizadores, uma perspectiva que iremos discorrer na próxima seção.

A traidora

Como mencionado anteriormente, o feito de Malinche ter sido usada como tradutora oficial de Cortés rendeu-lhe na historiografia do México o título de traidora de sua pátria, razão pela qual derivou-se de seu nome expressões com significado de conotação negativas como “malinchismo” ou “malinchista”⁵, confrontada às narrativas positivas, revelam leituras diversas sobre a sua conduta.

Em outra vertente de representação, a indígena também é alcunhada como amante de colonizador e como “a mulher responsável pela dizimação de seu povo” (PEREIRA, 2020, p. 2), um tema delicado que precisa ser refletido e porque não dizer combatido, sobretudo quando consideramos que parte de sua conduta foi realizada como forma de sobrevivência ou uma tentativa de não padecer com as violências que poderiam advir caso ela se negasse a colaborar.

Em nossa percepção, descrevê-la exclusivamente pelo epíteto amante o que pressupõe ato consensual, revoga o fato de a indígena ter sido vítima das violações sexuais, deixa de considerar também os inúmeros episódios nos quais foi objetificada, juntamente com outras mulheres, ao serem vendidas, doadas ou trocadas.

É válido destacar que Malinche teve um filho mestiço com Hernán Cortés. Ainda que haja controvérsia, este episódio pode fortalecer a narrativa de que ambos viviam uma relação amorosa subentendida como consensual. Entretanto, em seus estudos Núñez (2009) aventa que “Cortés fez um filho nela”, um enunciado que coloca em xeque a possibilidade de planejamento em formação familiar. De acordo com a pesquisadora, a criança foi levada para longe de Malinche. No enunciado “fue arrancado de su pecho para ser entregado a un pariente de Cortés” (NÚÑEZ, 2009, p. 60), evento que reflete a violência e as tensões da separação entre mãe e filho, ao

⁵ “El retrato de la Malinche alcanzó una altura nacional, tanto en su aspecto positivo, de héroe nacional, de madre de la patria, de mestiza mexicana, como en el negativo, dando origen al “malinchismo”, “malinchista”, etcétera, y reemplazando el antiguo discurso sobre si la Malinche había o no traicionado a su pueblo.(NÚÑEZ, 2019, p.16)”

mesmo tempo que reforça como o papel de Malinche era pensado na perspectiva do colonizador, que era exclusivamente estar à dispor de suas intenções sentenças e ganâncias que não lhes permitem respeitar a vida humana.

Como apontamos anteriormente, o caminho que Malinche trilhou em prol de sua sobrevivência, se destacando como uma mulher tradutora, foi de tamanha magnitude que nos convoca a pensar e questionar a narrativa de que ela foi somente traidora de seu povo. Invisibilizada por Cortés e pela história, há quem diga que esse título de desleal foi construído através de interesse político (SITGES, 2019), enquanto outros afirmam que o amor foi o culpado pela traição de Malinche aos seus, como enfatiza Núñez “el amor, que además es ciego, la hará dócil y sumisa. Por amor entregará a su pueblo [...] Cuántas cosas son capaces las mujeres de hacer por esta poderosa pasión” (NÚÑEZ, 2009, p. 107), feitos que apresentam novas perspectivas identitárias que nos permitem fazer outras leituras da personagem principal de nosso estudo.

Outra compreensão possível para representar traços identitários de Malinche centra-se em uma perspectiva religiosa, isto porque em sua convivência com os espanhóis, ela passa por diversos processos de alteridade (HALL, 2005), um prisma que se fortalece quando ela se converte em cristã, e, por conseguinte, se ressignifica enquanto sujeito, razão pela qual estudiosos sinalizam que suas ações passaram a ter por propósito “sacar a su pueblo de la oscuridad y la barbarie en la que vivían, haciéndoles entender las palabras del verdadero Dios” (NÚÑEZ, 2009, p. 114). Em nossa leitura, ao tentar impor aos povos nativos a religiosidade cristã se configura uma postura negacionista às suas raízes e uma violência contra as culturas e identidades daqueles povos. Tal lógica valida a ideia apregoada por muitos mexicanos ao classificá-la como traidora, ainda que não possa ser pensado de forma exclusiva para representar suas múltiplas facetas identitárias.

A perspectiva religiosa é corroborada nos estudos de Kripper (2015), quando a autora utiliza-se da figura de linguagem comparação associando Malinche a Eva, como podemos ver no excerto a seguir:

Al igual que hablar de una traducción femenina, hacer foco en su sexualidad acaso sea otra forma de denigrarla, de deshumanizarla, de

rebajarla sólo a ese rol. De ser “la lengua” pasa a ser “el vientre,” formulando y reformulando estereotipos de género. Así, su identificación como la Eva mexicana también trae consecuencias de connotación e interpretación. (KRIPPER, 2015, p. 5)

No enunciado, a autora faz uma alusão ao jardim do Éden quando compara as façanhas da indígena com as ações de Eva, isto é, aquela que foi mencionada como a traidora e que trouxe o mal/pecado ao mundo. Vale ressaltar que essa comparação se apoia na passagem bíblica que narra a desobediência de Adão e Eva ao comer o fruto proibido, ato que resultou em consequências drásticas para a humanidade e mudou o curso do mundo.

Neste esteio argumentativo, nos sustentamos na escritura bíblica, especificamente na passagem “*e porei inimizade entre ti e a mulher, e entre tua descendência e a descendência dela, esta te ferirá a cabeça, e tu lhe ferirás o calcanhar*” (GÊNESES, 3:15)⁶. De acordo com o contexto bíblico, a desobediência de Eva trouxe impactos para o mundo ao trazer o pecado para a terra, e conseqüentemente sofrimento e dor. Ao fazer uma intelecção com a passagem bíblica podemos inferir que o contato de Malinche com o colonizador se configura não como desobediência, mas como aquela que trouxe sofrimento e dor, haja vista que o contato com o homem não indígena foi marcado por muito conflito, exploração e apagamento de culturas e identidades, fatos que impactaram de maneira direta e negativa na vida dos povos originários. Contudo, ainda que seja uma perspectiva contestável, corroborou para a interpretação de que Malinche foi uma traidora do seu povo. Não obstante, defendemos que esse é um discurso machista reproduzido por décadas, com o intuito de inferiorizar ou demonizar as mulheres, simplesmente pelo fato de suas atitudes contrariarem a postura que uma sociedade sexista esperava delas.

Cabe destacar que, não foi somente a historiografia que identificou Malinche como traidora de seu povo, isto porque “a tradição oral ou até mesmo a literatura da época se dedicou a reproduzir esse discurso” (RIBEIRO, 2017, p. 473). Entretanto, partimos do pressuposto de que a tradição oral faz parte de uma literatura

⁶ Bíblia sagrada, versão revista e atualizada, traduzida por João Ferreira de Almeida. Livro de Gênesis, capítulo 3, versículo 15).

escrita predominantemente por homens, cujos relatos impactaram negativamente na maneira de ler a figura de Malinche.

Certamente, outro elemento que contribuiu para uma leitura negativa do papel de Malinche no processo de colonização foi a historiografia clerical da época, quando em seus relatos os autores descrevem Malinche nomeando-a apenas pelo seu papel técnico: Marina la lengua (NÚÑEZ, 2009). Este termo reduz o seu protagonismo e apaga as diversas facetas identitárias da tradutora. Na mesma perspectiva, destacamos a forte influência da ideologia clerical que “[...] todavía ve a la mujer como un animal dotado de un alma de cualidad inferior, responsable en gran parte de la perdición del género humano [...]” (NÚÑEZ, 2009, p. 30), um discurso que coloca em xeque seu papel protagônico no processo de formação e miscigenação da futura nova nação, e por outro lado, outorgam à mulher o poder de corromper o mundo (homens) mas não o de construir nações.

Em consonância com a autora, Kripper (2015) ressalta que:

[En aquella época] se utilizaba a lo femenino para dar cuenta de una traducción débil, defectuosa y empobrecida con respecto al original. Esto se vuelve más signifiante en el caso de La Malinche, por ser ella misma una de las pocas intérpretes mujeres, sino la única, de las que se tiene noticia en la época. (KRIPPER, 2015, p. 4)

É notório que, desprezar as contribuições de Malinche para a historiografia mexicana, julgar a maneira como ela encontrou para sobreviver em uma época dolorosa para as mulheres e, ainda, atribuir suas ações à ideia de traição à pátria, apaga seu valor como mulher valorosa e mediadora entre dois mundos dominados pelo patriarcado. Em outras palavras, desconsidera o papel importante exercido na formação da futura nação mexicana quando por vezes evitou a extinção e mais derramamentos de sangue dos povos originários daquela parte do território americano.

Sendo assim, apagar a coragem e as diversas facetas identitárias de Malinche cancelam os discursos hegemônicos e potencializam ideias arcaicas e machistas que atribuem à mulher uma natureza pecaminosa e de destruição. Tais pensamentos precisam ser refletidos, e por vezes combatidos a partir da palavra, quando apresentamos possibilidades de leituras para a personagem em estudo, e uma delas iremos apresentar na seção seguinte.

A mulher indígena

Desde sua infância Malinche foi tratada sem respeito e sem direito de escolhas em decorrência de seu gênero. Diante de tantas narrativas, há quem narre que ela foi vendida pela sua própria mãe (PEREIRA, 2020). Porém, outra vertente aponta que ela foi sequestrada, vendida ao povo maia e depois dada aos espanhóis (SITGES, 2019). Como podemos observar, as teorias sobre a sua origem e infância são contrastantes. Do mesmo modo, existe uma incongruência quando se trata sobre outras questões acerca de sua vida, cortesia do apagamento da figura feminina decorrente de seu tempo, “já que os registros de sua época eram feitos somente pelos homens” (RIBEIRO, 2017, p. 472).

Certamente, ser do gênero feminino naquela época estava condicionado a uma vida de silenciamento, violência e injustiças. Conforme Kripper (2015), por muito tempo foi justamente a condição de ser mulher [e indígena] que definiu Malinche, a partir de uma ênfase chauvinista, não mais como intérprete de Cortés, mas como sua amante (KRIPPER, 2015, p. 4). Ressaltamos que a história dela e de tantas outras personagens importantes foi escrita por homens, e na busca por culpados ao que aconteceu aos povos originários, decorrente da colonização do território Mexicano, parte do fardo foi direcionado à indígena, de sua história com os espanhóis. Um dos primeiros a “desvalorizar a imagem de Malinche foi Carlos María de Bustamante, que a descreveu como traidora por renegar seu povo (os indígenas) e se entregar como amante ao conquistador” (RIBEIRO, 2017, p. 473).

A narrativa de sua trajetória proveniente do discurso patriarcal perdurou por muito tempo, até que iniciou-se uma revisitação a essas memórias e mitos que rodeiam a história da indígena, desta vez a partir de um olhar feminino, narrado agora por escritoras, destacadas por Ribeiro (2017) a exemplo de Laura Esquivel em *Malinche* (2006), Cruz García em “La culpa es de los Tlaxcaltecas” (1964) e tantas outras que escreveram sobre ela com o olhar direcionado à críticas e reflexões no sentido de sugerir que na verdade ela foi uma vítima, tendo em vista todos as formas de violência a que foi condicionada.

Ainda na tentativa de apresentar diversas leituras sobre a personagem de nosso estudo, destacamos que existem narrativas que

tratam de exaltar suas conquistas como mulher indígena, e uma delas podemos conferir nas falas de Ribeiro (2017), quando defende que:

[...] Malinche é um símbolo transnacional porque motiva a discussão de questões próprias às mulheres, como maternidade, presença feminina em questões políticas e de guerra, bem como de identidade. São esses tópicos que podemos encontrar na literatura, nas últimas décadas, escrita por mulheres no México que re-interpretam o mito de Malinche na cultura e história de seu povo. (RIBEIRO, 2017 p. 474)

Quando a Nahuátl começou a destacar-se em razão de sua atuação como tradutora, intérprete e mediadora, ela também passou a ser lida como um ser sobrenatural, devido ao fato de estar sobrevivendo entre os homens de uma forma que nenhuma outra mulher havia tido coragem até então. Logo no primeiro contato, quando ia exercer seu papel de tradutora-mediadora, os homens recusaram-se a falar com ela (SITGES, 2019), porque se tratava de algo inaceitável para o patriarcado negociar com uma mulher ou ver uma mulher na mesma posição que um homem.

Diante disso, para manter os feitos de Malinche apagados, com o intuito de assegurar o foco da história nos homens, nesse caso citando Hernán Cortés como um herói, e como se ele tivesse conquistado tudo sozinho, uma dinâmica que opera desqualificando a importância dela como intérprete e comunicadora. No fragmento “su figura ha tenido que ser rebajada en la literatura de la época y las épocas subsiguientes para poder domesticar su poder” (KRIPPER, 2015, p.5) fica claro que os escritores homens e machistas, tiveram que minimizar sua atuação como forma de manter a hegemonia culturalmente construída que coloca o homem como o centro e a mulher como a subclasse.

Outra vertente utilizada na tentativa de ler e descrever Malinche, contrariando a teoria de que ela tenha sido apenas um mero instrumento, podemos conferir nas falas de Núñez (2009) que corroborando outros autores defende que “ella tiene el papel de artesana real de la Conquista, piensa, investiga por su cuenta y salva a Cortés y a los españoles, como en la terrible trampa de Cholula” (NÚÑEZ, 2009, p. 41). Para a pesquisadora,

Nombrar a la intérprete y avisada estratega de la Conquista, Marina, es reconocer la excepción, es decir, que en un cuerpo de mujer pueden manifestarse virtudes que pertenecen, según la tradición occidental, al género masculino. Así, Marina puede ser mujer, puede tener un hijo de Cortés, pero su excepcionalidad moral misma, su cuerpo de mujer, así como toda su feminidad, serán negados u ocultados por el discurso de la guerra, del honor y de la virtud (NÚÑEZ, 2009, p. 59).

Revisitar a história de Malinche nos põe diante de acontecimentos históricos que refletem o tratamento objetificado no qual as mulheres eram submetidas, como também o apagamento sofrido na própria história em prol da exaltação da figura masculina e colonizadora como poderosa, capaz e suficiente, ignorando todos os feitos e negando o reconhecimento de uma mulher, indígena, intérprete e tradutora, usada pelos homens como mecanismo para chegar ao poder. Tal postura não cabe mais ao nosso tempo e precisa ser combatido no meio acadêmico, escolar ou em quaisquer instâncias da sociedade. É nesse sentido que nos ancoramos na teoria da “desaprendizagem como possibilidade de conhecimento” defendida por Fabrício (2006, p. 62), que inclui “Desaprender a noção de negatividade atribuída à mestiçagem e apostar na fluidez e nos entre-espaços como um modo privilegiado de construção de conhecimento sobre a vida contemporânea”. Só assim poderemos criar espaços de diálogos em que coloquem sem exceção, todos os corpos e vozes em condições de igualdade no que tange à importância, sem fazer acepção de gênero, raça ou religião, e, em nosso caso, devemos desaprender a noção negativa atribuída à mulher e ao indígena.

Nesse sentido, Pereira (2020) defende que:

[...] reivindicar a importância das mulheres na história significa necessariamente ir contra as definições de história e seus agentes já estabelecidos como ‘verdadeiros’, ou pelo menos, como reflexões acuradas sobre o que aconteceu (ou teve importância) no passado. (Joan Scott 2011, p. 80) (PEREIRA, 2020, p. 1)]

Ao reafirmarmos o que apregoa Pereira, chamamos atenção para o fato de que, precisamos romper com os discursos conservadores e machistas e dar à mulher o lugar de protagonismo que lhe foi negado, é assumir uma postura política que ultrapassa as fronteiras ideológicas do patriarcado, pois, como já descrito

anteriormente, Malinche sofreu todo tipo de violação possível, teve suas habilidades e inteligência exploradas ao conduzir o destino dos mais influentes homens da época, mas não recebeu reconhecimento devido por isso.

Portanto cabe a nós educadores, a partir de nosso papel social, não só dar visibilidade a histórias como a de Malinche, como também problematizar essa e outras questões de gênero, linguísticas, culturais e identitárias nas aulas de LEM, especialmente no ensino da língua espanhola, como iremos discorrer no próximo segmento.

Identities, plurilinguism and the erasure of diversities in Spanish language teaching

Em tempos de modernização, movimento que engloba o espaço escolar e afeta de maneira direta o ensino das mais diversas áreas, abordar questões que versam sobre a figura feminina no ensino de LEM se configura como fundamental, pois, leva o estudante refletir sobre temáticas que despertará neles o senso crítico, a partir da leitura e análise de narrativas de superação da mulher em diferentes contextos. Ao trabalhar esses componentes em sala de aula, o professor pode explorar diversas áreas de conhecimentos, desenvolvendo a compreensão de que um sujeito se constitui de múltiplas identidades, em tempo que combate estereótipos, proporcionando ao aprendiz uma formação mais significativa, crítica e cidadã.

Deste modo, quando pensamos no ensino de língua espanhola, apresentar figuras femininas com o perfil de Malinche, uma mulher indígena que por questões adversas transitou por diferentes grupos sociais que formaram parte da região da Mesoamérica e teve sua lealdade questionada frente a uma nação mexicana, dialoga com as narrativas de outras mulheres que tiveram sua atuação apagada pela pena historiográfica, além de promover um ensino crítico, também expande sua bagagem cultural no que tange às múltiplas identidades destas personagens, possibilitando novas leituras a respeito da mulher na formação das nações dos espaços que fazem parte da América Latina.

Nesse pressuposto, trabalhar a biografia de personalidades femininas, assim como sua participação dentro da nossa formação

histórica, pode provocar no estudante o espírito investigativo, oportunizando-os recorrer às diversas fontes de pesquisa para reconstruir fatos e dar visibilidade a personagens apagados historicamente. Cabe a nós como educadores, formadores e motivadores do pensamento crítico e da cidadania nos estudantes, reviver a história destas heroínas, a fim de que os discentes entendam que a mulher também desempenhou/desempenha um papel de protagonismo na formação e desenvolvimento de nações do território latino-americano.

Indubitavelmente, o processo de colonização do novo continente teve como objetivo acrescentar riquezas e expansão para as coroas europeias, e, como consequência deste processo várias culturas foram violentadas, a exemplo das culturas mesoamericanas foco de nossa pesquisa por ser o território da nossa personagem em questão, “Malinche”. Naquele momento histórico se observa o caráter avassalador dos colonizadores, já que resultou em uma tentativa de apagamento cultural que posteriormente se trasladou na figura do sincretismo.

É sabido que a língua é um meio de acesso às manifestações culturais de um povo. O colonizador ao impor seu idioma e seus costumes no povo colonizado (pois a consideram de origem pecaminosa e contra a fé cristã) força tanto a homens como a mulheres a silenciar suas vozes. Ainda que o papel da figura feminina para a sociedade seja minimizado por ambas as culturas em conflito (mesoamericana e europeia), podemos perceber que com o tempo Malinche transcende estas barreiras patriarcais.

Conforme mencionado por Núñez (2009), o homem por muito tempo se apropriou do protagonismo na história ceifando a participação da mulher. Para a pesquisadora,

Por todos es sabido que la historia tiene sexo, y aunque sea representada a veces en femenino por la musa Clío, su verdadero sexo es masculino. Es el hombre el que ha hecho y escrito la historia y así le ha dado “un toque” exclusivamente masculino. Ha enfocado su mirada sobre los lugares donde ejerce o ha ejercido su poder y donde se han desarrollado sus conflictos, dejando fuera totalmente desdibujadas, casi sin rostro, a las mujeres. (NÚÑEZ, 2009, p.101)

Ainda que o excerto defenda a perspectiva que a história tem sexo dando protagonismo ao homem, nosso estudo se alinha com uma perspectiva de desconstruir esse discurso, apresentando Malinche como uma mulher que marcou seu tempo, atuou de forma inteligente e com a habilidade de entender diversas linguagens e povos, isto porque, não se tratava apenas de saber outras línguas, mas de, por meio destas, compreender aspectos culturais do outro, fatos que colaborou de maneira positiva para que ela desempenhasse tão bem o papel de intérprete ou tradutora entre homem indígena e não indígena.

Como mencionado anteriormente, foi a triste trajetória de vida da Malinche ao ser escravizada e transitar por vários povos que lhe possibilitou aprender várias línguas e permitiu desenvolver a competência plurilíngue.

Nesse sentido, no que tange à perspectiva do plurilinguismo para o ensino de LEM, se pode utilizar a tecnologia e os diferentes recursos para que despertem o interesse do estudante por conhecer a cultura do outro, a fim de despertar esta competência plurilíngue, principalmente quando estes vivem em regiões/estados que fazem divisa com outros países latinos, a exemplo do Estado do Acre que faz fronteira com Bolívia e Peru. É nesse sentido que Diniz (2018) menciona o papel do professor a respeito da utilização destes recursos e os resultados positivos de sua aplicabilidade. Para a autora,

De la misma manera, los docentes buscan desarrollar prácticas a través de las cuales se mantenga la motivación en sus alumnos haciendo uso de recursos para que se sientan más interesados y curiosos por las lenguas y culturas locales y extranjeras. Dichas prácticas favorecen al desarrollo de la competencia plurilingüe de los estudiantes ya que la motivación se define como factor esencial en el aprendizaje de una lengua. Además, el interés y la curiosidad son actitudes que contribuyen a una mejor apertura a las lenguas y culturas, elementos importantes para su pervivencia, especialmente para aquellas que son minusvaloradas. (DINIZ, 2018, p. 14)

Compreender as implicações da língua para o desenvolvimento e história de vários povos, poderá oportunizar o aluno imergir em diferentes culturas, identidades e discursos, inclusive acerca de sua própria língua materna.

No mesmo prisma, Fontão (2011) aventa que no processo de ensino-aprendizagem de LEM, a exposição a outras línguas e culturas, gera no estudante uma onda expansionista de outros conhecimentos e de um novo repertório linguístico, habilidades que podem ser ativadas a qualquer momento de acordo com as necessidades pessoais ou sociais do discente.

Ao conceituar plurilinguismo, Fontão (2011) acentua o fato de que,

[...] à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a sociedade em geral, e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência direta), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se interrelacionam e interagem (FONTÃO, 2011).

Convém destacar que, atualmente os territórios americanos que foram colonizados têm a língua oficial do colonizador. Contudo, cabe mencionar que, junto a elas transitam várias línguas originárias e suas variações, as quais conseguiram sobreviver à imposição do monolinguismo imposto pelo invasor. O nahual e o quechua, por exemplo, se impuseram de maneira tão expressivas em seus territórios que foram incorporadas ao dicionário da Real Academia de Língua Espanhola (RAE). Diante disso, como professores que acreditam na importância de ampliar os horizontes, defendemos a oferta de um ensino plurilíngue e pluricultural, considerando a relevância de os alunos conhecerem a diversidade linguística e cultural.

Com efeito, com a oferta de um ensino plurilíngue e pluricultural, o aluno entenderá que não existe uma identidade absoluta e homogênea; que todos podemos ao longo do tempo incorporar, construir e reconstruir a nossa identidade, e a única maneira de acontecer esta identificação é justamente conhecendo outras culturas, outras pessoas, outras línguas, outras realidades, pois, como menciona Silva (2000), tanto a identidade como a diferença são conceitos indeterminados e instáveis. Ambas são fruto de um processo social e cultural em construção.

[...] A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais (SILVA, 2000, p.76).

Para Silva (2000) “Cruzar fronteiras, por exemplo, pode significar simplesmente mover-se livremente entre os territórios simbólicos de diferentes identidades” (SILVA, 2000, p. 88). Esta liberdade transitória deve ser mediada por regras que sigam a valorização cultural e linguística do outro, o gênero e, sobretudo, se atentar para as maneiras como exercem domínio estes grupos de poder no meio latino-americano.

Neste sentido, o professor de língua espanhola pode fomentar contatos culturais e sociais nos seus estudantes, através de atividades que incentivem o exercício da empatia e respeito com o outro. A identidade e a diferença são criações sociais, ante o qual Silva (2000) adverte que existe uma razão para estabelecer limites entre ambas, “[...] elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas” (SILVA, 2000, p. 81). Segundo o autor,

[...] A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimétricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes. (SILVA, 2000, p.81)

Deste modo, a história de Malinche pode servir para levar o estudante a compreender que cada indivíduo é mesclado por múltiplas identidades, assim como também pode ser ressignificado pelo hibridismo cultural, decorrente do atravessamento entre diversos povos. Essas questões servem para a melhor assimilação quanto ao que significa ser um sujeito latino-americano, bem como também aprender e refletir sobre conceitos importantes como pluralidade e alteridade. Portanto, ensinar que dentro de cada espaço sócio cultural convivem diferentes identidades nacionais, raciais e étnicas, assim como toda a heterogeneidade e pluralidade que permeia diversos

povos se fazendo presente em suas histórias, línguas, costumes e corpos, é essencial para que os discentes aprendam a identificar, admirar e, sobretudo, respeitar diferentes culturas, idiomas e manifestações culturais, desenvolvendo habilidades críticas e enriquecendo o repertório linguístico e cultural.

Considerações finais

Ao retratarmos Malinche neste estudo, nos deparamos com uma personagem que lutou pela sua sobrevivência em várias situações que experienciou decorrente de sua origem e gênero. Ela foi escravizada, violentada sexualmente, rechaçada pelo seu povo e ao final de tudo impedida de criar seu próprio filho. Discorreremos aqui representações e leituras acerca dessa personagem tão multifacetada, que pode ter sua história explorada por docentes de LEM como objeto de estudo no ensino da língua, principalmente a espanhola, proporcionando o debate de temáticas importantes para a formação do estudante.

Destacamos que possibilitar diferentes leituras para a mesma história, que inicialmente foi escrita por colonizadores (e tidas como uma verdade universal), é fomentar a construção e desconstrução da participação e protagonismo feminino a partir de uma ótica heterogênea, sobretudo quando pensamos que Malinche perpassou por várias línguas e culturas em sua trajetória, o que nos oportuniza enquanto professores associar as experiências da indígena com o ensino da língua espanhola, contando com a participação ativa dos estudantes a partir de temáticas como machismo, apagamento, plurilinguismo, sexismo e gênero.

Em suma, ensinar uma LEM como o espanhol implica não somente a habilidade do professor com as competências orais e escritas, nem tampouco o aprendizado da estrutura da língua em estudo, mas envolve todo um conjunto de abordagem sociocultural que buscam no estudante o desenvolvimento de diversas habilidades e sensibilidades. Nesse sentido, este estudo teve como fio condutor fazer uma relação entre histórias de vidas como Malinche apresentando possibilidades para o ensino de línguas que extrapolam o ensino tradicional que prioriza o ensino da gramática.

Como já mencionado, viver em contextos de fronteiras culturais e a sua necessidade por sobreviver ante os poderes dominantes, fez com que as habilidades de Malinche com as línguas se aprimorassem. Portanto, viver em diversidade (ou ser exposto a esta) permite ao alunado o desenvolvimento de habilidades linguísticas que poderiam ser aplicadas nos espaços educacionais, preparando estes alunos a vida moderna, e levando-os a enxergarem como sujeitos híbridos e atravessados por culturas e identidades.

Referências

- CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Trad. Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa. São Paulo: EDUSP, 2015.
- DÍAZ del Castillo, Bernal. **Historia verdadera de la conquista de la Nueva España**. Barcelona: Linkgua, 2009.
- DINIZ, Maristela Alves de Souza. **La enseñanza de lenguas en una perspectiva plurilingüe en contextos transfronterizos: el caso del estado de acre, brasil**. Universidad de Valladolid, 2019, p.41-65.
- FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem” – Redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- FONTÃO, Manuel Fonseca. **“Multiculturalismo e Plurilinguismo”**. Disponível em Quiosque das letras, 2011. Acesso 09/07/2023.
- HALL, Stuart. **Identidade e diferença**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- KRIPPER, Denise. **La Malinche: tres paradigmas de traducción**. Georgetown University, 2015, p.1-16.
- MALINTZIN, LA HISTORIA DE UN ENIGMA**. Direção de Fernando González Sítges. México: Claro Vídeo TV-UNAM, 2019. Documentário (90min.)
- MELO, Priscilla Barbosa de Oliveira. **Plurilinguismo para o ensino fundamental brasileiro**. Odisseia, Natal, RN, v. 6, n. 1, p. 21-35, jan.-jun. 2021
- MIGNOLO, Walter. D. **La idea de América Latina**. La herida colonial y la opción decolonial. Barcelona, Gedisa Editorial. 2007.
- NÚÑEZ BECERRA, Fernanda. **La Malinche: de la historia al mito**. Secretaría de Cultura, Instituto Nacional de Antropología e Historia. México, 2009.
- PEREIRA, Walquíria Rodrigues. **História e imagem: as versões do mito mexicano malinche**. Anais do XI CONGRESSO BRASILEIRO DE HISPANISTAS... Campina Grande: Realize Editora, 2020.
- Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/72664>>. Acesso em: 17/06/2023

RIBEIRO, Fernanda Aparecida. **Malinche e a narrativa histórica feminina no século XXI**. Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS. Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 470-483, janeiro-junho 2017. e-ISSN 1984-4301.

SILVA, Tomaz Tadeu da. In: A produção social da identidade e da diferença. **Identidade e diferença**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.

LETRAMENTO DE PERCURSO NO FILME DE DESENHO ANIMADO “A FERA DO MAR-2022” – A VIDA COMO ESCOLA

Rita de Cássia Guasselli Lopes (Uergs) ¹

Ana Carolina Martins da Silva (Uergs) ²

Introdução

Este texto sintetiza estudos desenvolvidos na monografia apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs)/Osório-RS, com o tema “a narrativa nos desenhos animados como função social, a vida como Escola”. Justifica-se, porque muitas crianças e adolescentes passam muito tempo isolados dentro de casa, utilizando aparelhos eletrônicos: videogame, tevê, celular, *tablet*, entre outros, como meios de diversão. Nesse cenário, compreende-se que o mundo adulto deve buscar conteúdos edificantes para esse segmento, bem como instruí-lo quanto à classificação ao seu teor. Mediante o exposto, a pesquisa foi feita com o propósito de analisar o contexto dos letramentos da história animada “A fera do Mar” e a importância do entretenimento de qualidade que contribui para desenvolver habilidades necessárias de criticidade e abrir espaço para reflexões letradas. Partiu-se dos seguintes problemas: 1. Qual a importância dos filmes de animação, haja vista o percurso de letramento das crianças? 2. Como deve ser a qualidade de um filme de animação para influenciar criticamente o percurso de letramento de crianças pequenas? 3. Considerando a história do filme, quais práticas leitoras ocorrem e quais os eventos e tipos de letramento podem ser observados em algumas de suas personagens? Para o objetivo geral: analisar as práticas de letramento (formais e informais - significados e apropriações que se constroem nos eventos de letramento) usadas com crianças em momentos do filme de desenho animado “A fera do Mar-2022” – e suas consequências para a história, tendo como foco a protagonista; Os objetivos específicos foram: 1 - Conceituar os desenhos animados

¹ Acadêmica concluinte do Curso de Pedagogia. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). e-mail: rita-lobes@uergs.edu.br.

² Orientadora. *Postdoc*. Doutora em Letras; Docente Adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs); e-mail: ana-martins@uergs.edu.br

educativos quanto à qualidade; 2 – Explicar critérios para seleção de filmes para as crianças; 3 – Discorrer sobre a importância dos filmes de animação de qualidade como função social; 4 – Identificar e analisar o Letramento de Percurso flagrado em cenas do filme; 5 – Descrever os ressignificados do(s) letramento(s) da sua protagonista. Utilizou-se a pesquisa bibliográfica de caráter descritivo e qualitativo.

Para apresentar resumidamente o teor da monografia³, serão apresentados tópicos de introdução, alguns aspectos do referencial teórico, em especial, os que tratam dos letramentos e do letramento de percurso, tais como: "A Fera do Mar" e os letramentos (dominantes ou vernaculares; literário e ideológico; letramento fílmico/cinematográfico e de Percurso); O Letramento de Percurso e sua relação com os estudos Bronckart (2008); Apresentação das possíveis⁴ modalizações (dialógicas; intervencionistas; viscerais; identitárias); modalizações como marca de passagem na sequência narrativa: Adam (1985 apud Vieira, 2001); Explicações sobre a metodologia e apresentação do objeto: "A Fera do Mar" (níveis discursivo, narrativo e fundamental); Conclui-se com as considerações finais e as referências.

"A Fera do Mar" e os letramentos

A pesquisa foi uma análise do ambiente educacional das crianças do filme de desenho animado "A fera do mar-2022" e as consequências da cultura letrada nas demandas sociais em que as personagens se envolvem. O filme apresenta a história de Maisie, uma menina órfã que gosta de ler as histórias dos caçadores de feras para seus colegas. A professora do orfanato dava um discurso de que os monarcas faziam um favor de cuidar dos filhos desses caçadores e que eles deveriam ser muito gratos por serem acolhidos ali. A realidade é que a protagonista descobriu que nos seus livros tinha o símbolo do Reino e que todas as histórias contadas eram uma mentira que se perpetuou de geração em geração.

³ O texto completo da monografia estará disponível no Repositório da Uergs até o final de 2023: <https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/>

⁴ São ditas "possíveis" considerando a pluralidade do discurso, que é fluído e depende do processo comunicativo instalado dentre seus entes.

Nesse sentido, pode-se observar um tipo de letramento, registrado por Euzébio e Cerutti-Rizzatti (2013 apud SILVA, 2021) como letramento dominante ou vernacular. Segundo Hamilton (2000 apud SILVA, 2021) e Barton e Hamilton (1998 apud SILVA, 2021, p.107-108), esse tipo de Letramento é produzido em ambientes institucionais, como no caso a escola feita pelo Reino para acolher os órfãos, mas também para doutriná-los como futuros caçadores de feras, o que é comprovado pela fala da pessoa responsável pelas crianças: “/O Rei e a Rainha cuidam de vocês, órfãos dos caçadores por pura bondade. Desobedecer às regras da casa é uma falta de respeito com eles, e eu espero que não tenhamos mais nenhuma aventura. Certo, mocinha?/ (“A FERA DO MAR”/THE SEA BEAST, SONY PICTURES IMAGEWORKS, 2022; min 2:21.)

Esse tipo de letramento, entretanto, não é o único a ser encontrado na obra. O fascínio da personagem pelos livros oferecidos pelos monarcas, promovendo os seus pais como mártires, pode ser considerado como literário, ainda que meio às avessas, pois faz uso da literatura como lazer, mas também como manipulação negativa. Cosson (2019), porém, assegura que esse uso social das narrativas pode se transformar em uma forma de “constituição de um sujeito da escrita”. Informa o autor:

Em outras palavras, é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos. (COSSON, 2019, p. 16).

A literatura, independentemente de sua meta original e de seu teor, desperta na personagem principal de “A Fera do Mar” ainda, o letramento ideológico, pois ela fica com a ideia de proteção do sistema vigente. O letramento ideológico é definido por:

[...] Street (1984) propõe o modelo ideológico de letramento. Essa vertente pressupõe o letramento tomado como prática social e não apenas como produto técnico e neutro, em que o contexto é determinante na maneira como os indivíduos lidam com a escrita. Sob esse ponto de vista, o letramento está vinculado ao contexto social em que se inserem os sujeitos. (EUZÉBIO; CERUTTI-RIZZATTI, 2013, p. 17 apud SILVA, 2021).

Ao levar uma história para o audiovisual, seduzindo seus espectadores, é muito importante que haja amplos recursos artísticos, gerando fascinação pelo cinema. Assistir a um filme é um momento ímpar, que possibilita à criança fazer novas leituras, da imagem e do mundo, mas, segundo Martens (2016, p. 42), isso acontece “desde que, para isso, haja o investimento na exploração artística do tema, revelando a diversidade das diferentes manifestações culturais, de diferentes contextos sociais e históricos”.

Os filmes infantis de produções norte-americanas geralmente têm como protagonistas pessoas brancas, de olhos azuis, princesas indefesas que precisam ser salvas por um príncipe, forte e igualmente branco. A Fera do Mar traz uma proposta de representatividade, sendo a personagem principal uma menina negra, esperta e corajosa e a imediata do Capitão, uma mulher negra que exercia uma função respeitável e de confiança. Outro exemplo que é um diferencial no filme analisado é a igualdade de gênero na tripulação, o que se distancia da imagem estereotipada dos filmes cuja presença é exclusivamente masculina nos navios de caça. Além disso, a obra cinematográfica é composta por uma diversidade de etnias e pessoas com deficiência ocupando o lugar de heróis, pois eram caçadores dos animais que vivem nos mares. Portanto, o filme oferece elementos para que as crianças se reconheçam nas personagens e as conduza à percepção de uma luta anti-racista, bem como de igualdade entre os pares.

Letramentos dominantes ou vernaculares, letramento literário, letramento ideológico, letramento cinematográfico, livros, filmes, músicas, animação, muitas práticas e muitas definições que, ainda assim, fragmentam a função da leitura da literatura, somada às experiências do dia a dia. Reflexões que são observadas de forma mais ampla, quando se considera o Letramento de Percurso – que encara o letramento como um processo em movimento, que inclui todos os outros, considerando que o ser humano se forma de maneira complexa e integrada.

O Letramento de Percurso e sua relação com os estudos de Bronckart (2008)

Considerando a formação integral do ser humano num ambiente de educação formal: gestual, oral e escrevente, considerando as multimodalidades, pode-se perceber a importância de que os educadores desencadeiem processos sócio-discursivos que desenvolvam de forma ampla – habilidades e competências linguísticas dos educandos. Isso também se aplica às vivências informais. O Letramento de Percurso, considerados aspectos de teoria e de prática da leitura e da produção textual; didáticas de uso de gêneros textuais descritos, pode fomentar essas ações. A forma de verificar e mapear, nos modos de dizer, reflexos de processos de letramentos, em especial de Letramento de Percurso, reveladores de usos culturais da escrita, pode ser através do estudo de fragmentos textuais, cujas escolhas vocabulares revelem modalizações que expressem a importância do contato sociocultural com a escrita. A partir do que é dito, pode-se verificar o que revelam sobre as mediações a que foram submetidos os seus autores pelo ambiente educativo – formal e informal -, pela vida em si. Na análise dos dados, é importante verificar a linguagem utilizada, considerando as escolhas vocabulares e os tipos de modalizações que traduzem nas escolhas de gêneros e de práticas de leitura e de produção textuais, tal qual registradas nos textos (orais ou escritos), entre os envolvidos no processo da iniciação, pelo viés da teoria dos Letramentos. Olhar essas manifestações sob diferentes perspectivas de “letramento” pode ser mais um passo em direção ao alargamento da cosmovisão humana.

Silva (2021, p. 54), ao relatar o processo que desencadeou a criação das modalizações do Letramento de Percurso, afirma que, para atingir o seu objetivo específico, “Identificar, analisar e apresentar aspectos de tipificação do modelo de Letramento de Percurso, sustentando-os com passagens que os revelem;”, reportou-se a diferentes formas de análise de texto, porém, chegou à conclusão de que teria de criar um método de análise, já que as teorias a ajudavam a olhar o objeto, mas davam apenas uma aproximação, foi quando percebeu que o Letramento de Percurso estava sendo criado naquele momento. Assim, após considerar as modalizações já estabelecidas,

resolveu testar definições e nomenclaturas de formas de dizer, ou seja, de modalizações dos discursos. A saber:

Quadro 1 - As modalizações de Letramento de Percurso segundo Silva (2021, p. 140)

Possíveis Funções modalizadoras - Letramento de Percurso	
Dialógicas	Quando as manifestações linguísticas revelam interlocuções, vozes, transitar.
Intervencionistas	Quando as manifestações linguísticas revelam atitudes de interferência nos valores, opiniões e mudanças nas regras.
Viscerais	Quando as manifestações linguísticas revelam atravessamentos via cultura escrita na formação do individual e coletivo.
Identitárias	Quando as manifestações linguísticas revelam pertencimento, união em prol de um ente de sua responsabilidade.

Fonte: Reprodução por parte das autoras.

Com essas ferramentas de análise, Silva (2021) mapeou fragmentos nos textos estudados e apresentados em sua tese e foi classificando o que estava dito, baseando-se na noção de “pré-construídos” de Bronckart (2008, p. 114), tais como processos de educação informal, de educação formal e processos de “transação social”, que segundo o autor se:

[...] desenvolvem nas interações cotidianas entre pessoas já dotadas de pensamento consciente, nas formas de avaliações (geralmente linguageiras) recíprocas, contribuindo para a manutenção das interações – mesmo com a existência de situações conflituosas – e para a redefinição das situações que podem fazer evoluir as práticas e os conhecimentos de cada indivíduo a respeito dos pré-construídos coletivos. (BRONCKART, 2008, p. 114).

Considerando essas reflexões sobre os pré-construídos e as modalizações novas, relativas ao Letramento de Percurso, procurou-se verificar como as modalizações refletiriam uma espécie de marca de

passagem na sequência narrativa (ADAM, 1985 apud Vieira, 2001). No caso do olhar sobre o filme de desenho animado “A fera do Mar-2022”, por ser um texto audiovisual, foram levadas em conta as circunstâncias, as expressões faciais, os locais e os modos como são ditos os textos. Para tal, foram selecionadas cenas-chave, que podem representar os pontos principais da narrativa (macro-proposições), seguindo a noção canônica lançada por Todorov (1973) como “sequência narrativa” e sistematizada por Adam (1985), como resgata Vieira (2001, p. 603), em seu texto “Do Conceito de Estrutura Narrativa à sua Crítica”, para Todorov a narrativa se dividia em cinco macro-proposições:

A primeira macro-proposição (Pn1) corresponderia, assim, à situação estável inicial. A segunda (Pn2), à força que a vem perturbar. A terceira (Pn3), corresponde ao estado de desequilíbrio resultante. A quarta (Pn4), à força em sentido inverso que vem restabelecer o equilíbrio. Finalmente, a quinta (Pn5) corresponde ao novo equilíbrio estabelecido. (TODOROV, 1973; ADAM, 1985; apud VIEIRA, 2001; p. 603).

A história do filme organizada conforme a sistematização de Adam (1985) se divide em: Pn1) Estado Inicial - Maisie conta a história do Capitão Corvo para seus colegas do orfanato; Pn2) Função que abre o processo - é o momento em que, ajudada pelas crianças, ela pula a janela do orfanato e foge; Pn3) Processo propriamente dito - Maisie entra clandestinamente no navio, ela e Jacob caem no mar, quase morrem e vão parar numa ilha; Pn4) Função que fecha o processo - Maisie mostra o livro de história para Jacob e ele não se reconhece nela, então descobrem que a história é uma mentira; Pn5) Resultado - Estado final - Maisie avista o símbolo do Reino e descobre que é o mesmo dos seus livros, entendendo que quem iniciou a guerra foram os Monarcas. Faz um discurso para o povo revelando que as histórias dos livros eram uma mentira, e dessa forma muda a mentalidade daquelas pessoas.

A fera do mar

O filme analisado foi dirigido por Chris Williams (II); os roteiristas foram Chris Williams (II) e Nell Benjamin; a animação da *Sony Pictures Imageworks*, e a trilha sonora de Mark Mancina. O título original é *The*

Sea Beast, o país de origem é os Estados Unidos da América, o gênero é animação, aventura, família, com duração de 119 minutos e sua classificação é 10 anos. Seu lançamento foi no ano de 2022, na plataforma de *streaming* Netflix e trata de uma descoberta que vem a mudar os destinos de pessoas e animais de uma região.

A descrição da estrutura narrativa segue aspectos apontados por Adam (1985), já mencionados, e uma visão mais simplificada dos percursos gerativos de sentido, a partir de algumas reflexões ancoradas na Semiótica de Greimas (1967), como ferramenta, já que serão considerados diferentes aspectos da cena animada. Matte e Lara (2009) fazem uma retomada sobre o significado da Semiótica, em seu texto: “Um panorama da Semiótica Greimasiana”:

Tomando, assim, o texto⁵ como objeto de significação, a semiótica se preocupa em estudar os mecanismos que o engendram, que o constituem como um todo significativo. Em outras palavras: procura descrever e explicar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz, examinando, em primeiro lugar, o seu plano de conteúdo, concebido sob a forma de um percurso global que simula a “geração” do sentido. (MATTE; LARA 2009, p. 340).

Assim, vai-se verificar esse pensamento em três níveis baseados nos princípios da Semiótica Francesa ou Greimasiana, simplificados aqui: a) Nível Fundamental: primeira etapa do percurso de geração do sentido – significado profundo; b) Nível narrativo: meio termo entre o superficial e profundo – acontece uma transformação – a narrativa; c) Nível Discursivo: patamar mais superficial, concreto e complexo do percurso gerativo de sentido (BELLOMO-SOUZA *et al.*, 2018, p. 3-5).

No nível discursivo, aponta-se como está escrita/apresentada a história em si e o que se pode entender dela, de forma descritiva. Nesse plano superficial do filme, a história retrata a vida de Maisie Burlblum, uma menina órfã que gosta de ler as histórias dos caçadores de feras para seus colegas do orfanato. Ela é fascinada por esses livros, pois seus pais eram caçadores e ela julga que morreram em batalha, tentando matar os monstros para proteger o reino. Por esse motivo, fugiu da instituição para ir em busca dos caçadores, pois queria ser um

⁵ Nota de Rodapé 4 – das autoras: 4 Lembramos que, para a semiótica, o texto resulta da junção de um plano de conteúdo (o do discurso), estudado por meio do percurso gerativo de sentido, com um plano de expressão (verbal, não-verbal ou sincrético).

deles, assim como seus pais. Conversou com um dos tripulantes, chamado Jacob Holland, para que a deixasse entrar no navio Inevitável e caçar as feras. Ele não permitiu, então, a menina entrou clandestinamente no navio, sendo descoberta mais tarde, quando já estavam em alto-mar. Em determinado momento, surgiu uma fera chamada Bravata Vermelha e, no momento da batalha, Maisie e Jacob caíram do navio e todos os tripulantes pensaram que a fera os tinha devorado. O que aconteceu, entretanto, foi que eles estavam se afogando e a fera os resgatou com vida e não lhes fez mal. Foi então que Maisie começou a questionar as histórias dos livros e descobriu que a fera não era má e só se protegia dos caçadores. Então ela se perguntou: “Quem iniciou essa guerra?”

No Palácio, o Rei e a Rainha possuíam chifres das feras que eram mortas e os exibiam como troféus, e, ainda, ostentavam riqueza, pois vendiam parte dessa caça para proveito próprio, enquanto muitos caçadores também eram mortos durante essas batalhas. A professora do orfanato dava um discurso de que os monarcas faziam um favor de cuidar dos filhos desses caçadores e que eles deveriam ser muito gratos por serem acolhidos ali. A realidade é que a protagonista descobriu que nos seus livros tinha o símbolo do Reino e que todas as histórias contadas eram mentira contada por eles. Logo, interpretou que em nome da ganância, do prestígio e da fama, a Monarquia iniciou uma guerra entre caçadores e feras que se perpetuou de geração em geração. A criança dialoga com os súditos do Reino, abrindo os seus olhos quanto às histórias contadas, revelando que foram enganados.

Alguns dados sobre as personagens: a protagonista Maisie é uma menina negra, órfã de pai e mãe, que tem o hábito de ler e se aventurar não só na imaginação das histórias, como vivê-las de fato. Ela é corajosa e esperta, e sua postura é a de lutar pelo que acredita, beneficiando não apenas a si mesma, mas a todos do seu meio social. Sendo uma criança leitora, ela sabe refletir criticamente e compreender as situações ao seu redor. Ela é alegre, amorosa, tem empatia e senso de justiça pela história de outras personagens; Jacob é um dos caçadores do Inevitável. Quando criança, perdeu os pais numa batalha contra os animais marinhos, foi salvo e criado pelo Capitão Corvo. Ele é uma personagem com características de bravura, coragem e também protetor, pois cuida para que Maisie esteja em

segurança desde que a conheceu. É alto, loiro, musculoso, forte e determinado a proteger o Reino e os caçadores das feras marítimas.

Capitão Corvo é um pirata que teve o olho arrancado numa das lutas com a Bravata Vermelha, o que o torna a personagem com maior sede de vingança da trama. Isso apenas não foi maior que sua empatia e coleguismo, quando precisou desistir de matar a fera para salvar as pessoas que estavam em outro navio. Ele também representa um pai amoroso para Jacob, a quem quer deixar o legado inevitável. Corvo é um homem alto e forte, com o rosto sofrido e marcado pelo tempo; Bravata Vermelha é uma criatura gigante de cor vermelha que pesa toneladas, mas está com o corpo cheio de marcas das lutas. Ela tem um chifre enorme na testa e os seus olhos são amarelos. Ela tem muita força e instinto de defesa e uma aparência assustadora, mas é boa, apenas se defende dos caçadores; Sarah Sharpe é uma mulher negra que usa uma perna de pau, pois perdeu a sua perna em uma caçada. Ela é imediata do Capitão e suas fortes características são a lealdade ao capitão, a bravura e coragem, inteligência, e o cuidado e empatia que tem com Maisie.

Imagem 1 - Cartaz de Divulgação do filme "A Fera do Mar"

Fonte: Netflix

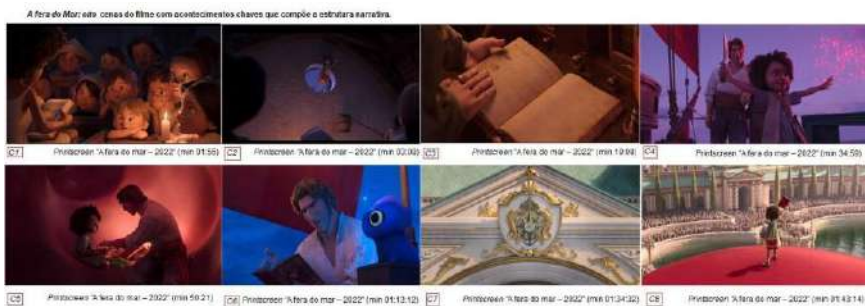


No nível narrativo ou intermediário, pretende-se analisar como a narrativa é construída - suas partes da situação inicial até o resultado final (ADAM, 1985), apresentando as principais cenas de letramento localizadas. Ao todo foram escolhidas 8 cenas significativas e os

critérios de escolha foram uma sequência de acontecimentos que compõem a estrutura narrativa e estão atreladas aos eventos de letramento. A cena 1 é a situação que dá início à narrativa, revelando as personagens, o tempo e o espaço. Apresenta a personagem Maisie e a sua fascinação pelas histórias de caçadores. A cena 2, na janela do orfanato, é a cena que abre o processo, pois ela foge para encontrar os caçadores iniciando um conflito que será desenvolvido ao longo da história.

Nas cenas 3 e 4, o conflito se torna evidente e instigante ao espectador num momento de tensão na história. O capitão revela que passará o cargo para Jacob, mostrando seu livro de bordo e Maisie consegue entrar no navio sem que ele percebesse, fechando o processo (conseguiu o que queria, entrar no navio com os caçadores). As cenas 5 e 6 são o resultado, isso porque revelam o ponto culminante do conflito, ou seja, Maisie e Jacob discutem sobre os fatos e descobrem que a história pela qual acreditaram e lutaram para fazer parte, não era verdadeira. As cenas 7 e 8 são o estado ou situação final, momento quando ocorre o desfecho da história, o conflito é resolvido e traz consequências positivas para Maisie.

Imagem 2: oito cenas do filme com acontecimentos chaves que compõe a estrutura narrativa.



Fonte da composição da imagem e dos *printscreens*: as autoras

Na Cena 1, momento em que a protagonista está lendo a história sobre os caçadores de feras marítimas para seus colegas, as imagens contribuem para ampliar a imaginação das crianças que escutam atentamente a narrativa. O tipo de letramento nessa cena é o literário,

pois Maisie se apropriou da literatura como linguagem e possui habilidades de interpretação e compreensão do texto. A cor das imagens ajuda a dar uma aura de calor humano e a vela acesa remete ao conhecimento como uma luz. Maisie contando a história relata sobre o tempo em que “as crianças temiam a noite, pois a hora de dormir trazia visões de terror. Eram tempos sombrios em que as terríveis feras do mar assolavam nossas praias e nenhum navio estava seguro.” Ela conta, que graças aos heróis caçadores, esses dias acabaram, especialmente os do maior dos navios de caça: o Inevitável (“A FERA DO MAR”/THE SEA BEAST, SONY PICTURES IMAGEWORKS, 2022; min 1:55.).

Considerando que a literatura, para eles, era uma janela para a vida, pode-se ampliar a noção desse momento de letramento, para um Letramento de Percurso, porque a menina não apenas ouvia as histórias, ela também as contava. Experimentando analisar o trecho pelo ângulo das modalizações, a modalização encontrada nesse fragmento onde Maisie lê o livro é identitária, pois essa é a história onde os heróis são os caçadores e se todos que estão ali ouvindo são órfãos dos caçadores, então, faz parte da identidade deles. Segundo Silva (2021), modalizações identitárias revelam pertencimento, união em prol de um ente de sua responsabilidade. A menina não lê apenas para distrair os amigos, ela lê para eles terem ideia de quem são, gerando entusiasmo pela história da sua linhagem e assumindo como sua identidade.

A Cena 2 traz o momento em que Maisie fugiu do orfanato, Nesse momento, Maisie subiu em uma cômoda para alcançar a janela e foi ajudada pelos colegas que alcançaram com um cabo o balde que continha uma marreta dentro. Ela conseguiu abrir a tranca da janela e do alto falou: “Até mais, marinheiros! E não esqueçam: Quem não se arrisca a morrer não sabe o que é viver.” (“A FERA DO MAR”/THE SEA BEAST, SONY PICTURES IMAGEWORKS, min. 03:08). Depois, saiu pelo beiral da janela e escorregou em um cano até o chão e foi em busca dos caçadores. A sua imagem, no alto da cena escurecida para dentro e iluminada para fora, novamente leva a entender o quanto o conhecimento pode trazer luz à vida de alguém. A modalização de Letramento de Percurso neste fragmento “Quem não se arrisca a morrer não sabe o que é viver” é visceral, levando em consideração a fala e o sentimento; e intervencionista, ao levar em conta a atitude, o

fato da personagem ter tomado a iniciativa de escalar uma parede, arrombar uma janela e fugir, mesmo que enfrente perigos, mesmo que ela morra, ela quer muito vivenciar e experienciar as histórias sendo uma caçadora. Segundo Silva (2021), os modos de dizer que se mostram nas modalizações viscerais revelam atravessamentos via cultura escrita na formação do individual e coletivo e as intervencionistas: revelam atitudes de interferência nos valores, opiniões e mudanças nas regras.

A Cena 3 é quando o Capitão mostra o livro de bordo escrito pelos seus antecessores para Jacob. Nesse momento, o Capitão mostra para Jacob o livro de bordo onde os seus antecessores registraram dados sobre as feras que eles mataram. É o momento em que Jacob tem contato com o uso social da escrita, que ele entende como um registro da verdade e da história de cada um. Foi nesse momento que, mais tarde, por associação e lembrança, lhe permitiu entender que o livro que a Maisie tinha não era verdadeiro, porque não relatava de forma real, as coisas que ele tinha vivido. Fala do Capitão Corvo: /“Essa é a minha glória. A do meu pai antes de mim e a do pai dele antes dele. No dia em que pegarmos a Bravata eu vou fazer o último registro como Capitão. E aí será a sua vez/.” A possível modalização neste fragmento “Essa é a minha glória. A do meu pai antes de mim e a do pai dele antes dele” é a identitária, pois o relatório no diário de bordo era escrito por todos os capitães que vieram antes dele, ou seja, a identidade dele e de seus antecessores era de ser capitão e ele iria passar o livro e o cargo de capitão para Jacob, pois era como se fosse seu filho, ele o criou. A forma respeitosa e pomposa como mostra o livro para Jacob demonstra para o jovem o quanto aquele documento escrito poderia ter um grande valor histórico e emocional. O contraste das mãos rudes do caçador com as folhas amareladas do livro, traçam uma comunhão entre os três. (“A FERA DO MAR”/THE SEA BEAST, SONY PICTURES IMAGEWORKS, min 19:08). Segundo Silva (2021), modalizações identitárias revelam pertencimento, união em prol de um ente de sua responsabilidade.

A Cena 4 representa quando Maisie está no navio (“A FERA DO MAR”/THE SEA BEAST, SONY PICTURES IMAGEWORKS, min 34:59). Nesse momento, Maisie fala para Jacob: /“as imagens dos meus livros ganharam vida”/, pois de fato estava no cenário das histórias e ali estava prestes a vivenciar as batalhas entre caçadores e feras. Nessa

parte, ela tem o navio como escola, onde ocorre na prática o que estava na literatura, e é no mar que a personagem desenvolve seu senso crítico, fazendo uma leitura do mundo quando percebe que, em vez de a Bravata devorá-los, como era relatado nos livros, transportou-os com vida para outro lugar. A sua expressão de felicidade e de alegria com o punhal na mão e os braços abertos, em primeiro plano, faz um contraponto com o ar de descrédito de Jacob.

Ele, do lado da vela, cor vermelha (cor da Bravata) e ela de frente para o mar, com brilhos e cores no céu que se abre na sua frente. O fragmento escolhido é a fala de Maisie no navio: /“Eu estou acordada demais para dormir. Eu tô no Inevitável com o Capitão Corvo! As imagens dos meus livros ganharam vida e tão querendo uma baita vingança!”. Considerando as modalizações do Letramento de Percurso, pode-se inferir que há na frase “as imagens dos meus livros ganharam vida”, acompanhada do gestual da menina, uma modalização visceral, pois ela se envolve com todo o seu corpo e sentimentos com a cultura escrita, estabelecendo uma relação indissociável entre o papel do livro e a vida. Segundo Silva (2021), os modos de dizer que se mostram nas modalizações viscerais revelam atravessamentos via cultura escrita na formação do individual e coletivo.

A cena 5 é quando Maisie dialoga com Jacob sobre as histórias dos livros. Após serem jogados numa ilha pela Bravata, Maisie percebe que – talvez – a fera não seja má. Jacob volta para a caverna onde se abrigaram, com alimentos naturais, recolhidos na ilha. A cena é intimista, eles estão numa caverna, seguros, com o essencial, algumas frutas e o livro. Jacob cuida dela com atenção e ela continua inquieta com todas as suas reflexões. As cores em tom vermelho-escuro, em primeiro plano, vão ficando claras para o fundo, justamente onde está o livro, que ela estava relendo antes de Jacob entrar com a comida. Após alguns minutos, diz para ele:

Maisie: - Meu livro diz que as feras iam direto às praias, que nenhum lugar era seguro. É verdade? (min.50:04) Jacob: - É claro que é! Maisie: - Você viu? Jacob: - Isso foi antes de eu nascer, mas todo mundo sabe que é verdade. (min. 50:25) Maisie: - E se essas feras não forem ruins quanto dizem. Quer dizer... O mar é o lar delas. Nós fomos atrás delas, não fomos? E se nós deixarmos elas em paz? Jacob: - Nós matamos elas, porque elas nos matam. Você por acaso esqueceu que uma delas levou

os seus pais? Eles deviam ter deixado elas em paz? É isso? Maisie – Eu... Não sei. Jacob: - Você é um caso perdido! Seus pais morreram como heróis! Maisie: - É no que eu quero acreditar, mas... Acho que dá para ser um herói e estar errado./ (min.51.00). ("A FERA DO MAR"/THE SEA BEAST, SONY PICTURES IMAGEWORKS, 2022, min. 50:04 a 51:00).

Nesse diálogo, encontram-se as quatro modalizações (ver quadro 1): No fragmento 01 tem-se a modalização dialógica, pois a personagem tenta fazer um diálogo entre o que leu no livro e seus pensamentos: “Meu livro diz [...] É verdade?”; No fragmento 02, a modalização intervencionista, onde a personagem soma suas reflexões e percebe que as coisas poderiam ser diferentes, então, faz uma proposta intervenção: “Nós fomos atrás delas, não fomos? E se nós deixarmos elas em paz?”; No fragmento 03, a modalização visceral, pois a personagem sente necessidade de concordar com os pais, pelo fato de serem seus pais, é como se fosse mais forte do que ela: “É no que eu quero acreditar”; No fragmento 04, a modalização identitária, a personagem quer manter sua identidade de heroína como uma extensão de seus pais, mas o seu percurso de vida, aliado aos seus pensamentos críticos, a levam para um avanço em letramento: “mas, acho que dá para ser um herói e estar errado.”

Na cena 6 ("A FERA DO MAR"/THE SEA BEAST, SONY PICTURES IMAGEWORKS, min. 01:13:12), Jacob pega o livro e não se reconhece na história, pois vê que muitas das informações contidas nela não são verdadeiras. Jacob fica em dúvida, se o que diz no livro não é a verdade, então se questiona: /“o que seria a verdade?”/ E começa a pensar, se foram as feras ou os caçadores que iniciaram a guerra. A cena, aparentemente normal, está longe de ser isso, pois se dá sobre o dorso da Bravata Vermelha, que os leva com segurança de volta para casa, pelo oceano. O animal azul que aparece também seria considerado uma fera se Maisie não tivesse olhado para ele com respeito e curiosidade. Sua presença junto a Jacob, naquela tranquilidade, também é uma novidade, ao considerar que ele trabalhava perseguindo criaturas como essa. Tanto a Bravata, quanto o animalzinho azul são fundamentais para a sobrevivência de Jacob e Maisie no mar. O fundo com o azul-escuro e o vermelho da bandeira do pequeno barco que repousa na Bravata, são iluminados pelo animalzinho azul, que tem uma pequena lâmpada na testa. Essa imagem, desse ser iluminado e sorridente, comprova visualmente que

as feras eram apenas seres vivos e que suas ações violentas poderiam se constituir como ações de defesa, não de ataque.

Conversa entre Jacob e Maisie:

/Jacob: - Tá dizendo aqui que durante os tempos sombrios uma fera destruiu uma cidade na costa de Kra'Zoul. Mas nós já rodamos aquela costa e eu não vi cidade nenhuma. Nem destruída, nem inteira. E nós não dizemos Yar tanto assim. Em toda santa página tem um yar. Sabe? não faz o menor sentido.

Maisie: - Você diz isso, mas o livro diz o contrário, e ele vai durar mais do que nós dois. Então o povo vai acreditar que as feras destruíram cidades que não existem e que caçadores gostam de dizer yar.

Jacob: - Mas, se não é verdade, como é que a gente vai saber o que é?

Maisie: - E como vamos saber se as feras do mar arrancavam as donas das hortas delas? Se os tempos sombrios existiram de verdade? E se não foram eles que começaram essa guerra?

Jacob: - Pode ser, mas, por que nós começaríamos?/

Nesse fragmento “/Tá dizendo aqui que durante os tempos sombrios [...] não faz o menor sentido./” a possível modalização é dialógica, pois Jacob está lendo a história e dialogando consigo mesmo, com suas lembranças do que aconteceu e com Maisie. Neste momento ele entende que a história não é verdadeira. Maisie questiona “/E se não foram eles que começaram essa guerra?” e Jacob “Pode ser, mas, por que nós começaríamos?/” a modalização é dialógica, pois Maisie e Jacob conversam e tentam encontrar respostas para essa incógnita.

Na Cena 7 (“A FERA DO MAR”/THE SEA BEAST, SONY PICTURES IMAGEWORKS, min. 01:34:32), quando Maisie avista o brasão do Reino e compara com o brasão impresso nos livros, ela percebe que são iguais: “/Foram eles!/” Então tudo faz sentido, ela descobre que as histórias que leu eram mentira e passa a compreender que quem iniciou a guerra foi a Monarquia. O fragmento da fala de Maisie, quando avista o brasão do reino, “Foram eles!”, é uma manifestação de forma visceral, numa mistura de sentimentos, que revelam espanto, tristeza, raiva, senso de justiça. Porém, pode-se dizer que podem traduzir modalizações dialógicas, porque ela fala consigo: “Foram eles!” como quem diz isso a si mesma, não querendo acreditar que é verdade. A cena é muito impactante, pois a menina se sente voltando para a casa, onde, teoricamente, se sentiria segura, mas justamente no

Portal de Entrada do pequeno Reino, está a marca da verdade, que ela tanto buscou. O passar por baixo do arco de entrada passa a significar mais do que simplesmente entrar na enseada, passa a significar a entrada no esclarecimento. Essa marca fica clara quando as cores das cenas mudam e passam a ser mais claras e em tons mais esbranquiçados.

Na Cena 8 ("A FERA DO MAR"/THE SEA BEAST, SONY PICTURES IMAGEWORKS, min. 01:43:14), depois de libertar a Bravata Vermelha e mostrar que a fera é pacífica e obedece aos seus comandos, Maisie, de cima do animal, mostra o livro de histórias aos súditos e revela que todos foram enganados pela Coroa. O discurso da personagem como função social, liberta o povo da ignorância, resultando no letramento que transforma o meio social no qual ela está inserida.

Observando o discurso de Maisie e a atitude de retorno do Rei e da Rainha e aplicando as ferramentas de mapeamento para verificar se houve Letramento de Percurso na vida da Maisie, encontram-se as modalizações Dialógicas (falando com o povo) “/Os nossos livros, a nossa história, é uma mentira!”. Nesse momento ela revela ao povo que a história que sempre ouviram é uma mentira, dialogando na tentativa de convencê-los a mudar de opinião, parar de caçar feras, ou de acreditar que precisam temê-las. Encontram-se também as Viscerais, no fragmento: “/Eu acredito que as feras nunca ameaçaram as nossas praias. Foi tudo uma história. Uma história contada por eles!” As atitudes dela, defendendo as feras com toda a sua força e apontando para os monarcas, acusando-os com raiva, configura uma modalização visceral. As Identitárias se mostram quando o Rei lhe diz que não tem o direito de falar daquele modo e ela: “/Eu tenho direito, sim! Eu vim de uma longa linhagem de caçadores que se arriscam e morrem por vocês!”. Com a certeza da ascendência dela de uma longa linhagem de caçadores, fala com segurança que tem direito de falar, porque essa é sua identidade, de heroína. É uma função modalizadora identitária. As modalizações Intervencionistas estão claras no fragmento: “/Ponham um ponto final. Ponham um ponto final.” Maisie fala nesse momento para que a monarquia termine com a guerra entre animais e caçadores, para que nenhuma vida se perca mais, para que mais nenhuma criança cresça ouvindo essas histórias mentirosas. Ela interveio dando essa ordem, ao Rei e a Rainha. Essa atitude e fala de Maisie é uma modalização intervencionista.

No nível fundamental, o orfanato, como escola, não oferecia uma educação crítica e emancipadora, mas os livros com seus elementos imagéticos, constituem em Maisie um processo de Letramento de Percurso, pois como destaca Silva (2021), é um letramento que é “inacabado”. O leitor está em constante estado de letramento, compreendendo que existam níveis de letramento pelos quais uma pessoa possa evoluir ao longo da vida e é um letramento que está sempre em movimento e, por isso, inacabado. É um tipo de Letramento que incluiu muitos outros, pois as pessoas não vivem por compartimentos. Elas vivem de forma complexa. Nesse sentido, os outros tipos de Letramento encontrados, se mantêm, como parte de um Letramento maior, o de Percurso.

Considerações finais

No navio e no mar, a protagonista Maisie confronta a narrativa que leu nos livros de história com a sua vivência, em que a ficção vai ao encontro da realidade em mediação, e, após utilizar as modalizações do Letramento de Percurso e analisar as expressões linguísticas que as materializaram, entende-se com a história do filme, que a luta entre o conhecimento e a ignorância pode ser vencida com o uso social da leitura e da escrita - suas inquietações, contradições, seus questionamentos em busca da verdade - configurando todo o processo como um Letramento de Percurso. Além disso, considerando critérios para escolha de filmes para apresentar para as crianças pequenas, julgou-se que essa obra é altamente recomendada.

Agradecimentos: a Gilmar de Azevedo, Leandro Forell e à Maria Alzira Leite e Veronice Camargo da Silva.

Referências

"A FERA DO MAR"/THE SEA BEAST. Direção: Chris Williams. Sony Pictures Imageworks, 2022.

BELLOMO-SOUZA, Ana Paula; GONÇALVES, Luana Bortoletto; SANTOS, Flávio Anthero Nunes Vianna dos; CINELLI, Milton José. **Percurso gerativo de sentido:** uma análise do selo comemorativo do centenário do nascimento de Luiz Gonzaga e da composição de Asa Branca (1947). XI SEMINÁRIO LEITURA DE IMAGENS PARA A EDUCAÇÃO: MÚLTIPLAS MÍDIAS. **Anais...** Florianópolis,

7 de novembro de 2018. ISSN: 2175-1358. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/5937/BELLLOMO__PERCURSO_GERATIVO_DO_SENTIDO_1556135851647_5937.pdf Acesso em 10 jun. 2023.

BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos:** das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Trad. Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. 2. ed. 9 reimpr. São Paulo: Contexto, 2019.

MARTENS, Cinira Nunes Pavani. **Quais os critérios de seleção de filmes para as infâncias?** Porto Alegre, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/152818>. Acesso em: 30 mar. 2023.

MATTE, Ana Cristina Fricke; LARA, Glaucia Muniz Proença. Um panorama da Semiótica Greimasiana. **ALFA:** Revista de Linguística, São Paulo, v. 53, n. 2, p. 339-350, 2009. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/2119>. Acesso em: 10 jun. 2023.

SILVA, Ana Carolina Martins da. **Letramento de percurso:** uma concepção de letramento inspirada em escritas do PIBID. ed. Itapiranga: Editora Schreiber, 2021.

VIEIRA, André Guirland. Do conceito de Estrutura Narrativa à sua Crítica. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 14, n.3, p. 559-608, 2001.

RODAS DE CONVERSA NO PROGRAMA APAC: INTERAÇÕES COM AS RECUPERANDAS NO SISTEMA DE JUSTIÇA RESTAURATIVA EM MINAS GERAIS – EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Robson Figueiredo Brito (PUC Minas) ¹

Izabela Silva Moreira (PUC Minas) ²

Introdução

Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros – não importa se alfabetizando ou participantes de cursos universitários, se alunos de escolas do primeiro grau ou se membros de uma assembléia popular – **o direito de dizer sua palavra.** (FREIRE, 2018, p. 26).

O foco deste artigo é descrever e apresentar possíveis resultados da metodologia de roda de conversa empregada no projeto de extensão “Deus é para todos”³ do curso de Filosofia, que integra o programa Associação de Proteção e Assistência ao Condenado (APAC) da Pró-reitoria de extensão (Proex) da PUC Minas.

A roda de conversa é uma ferramenta que possibilita o diálogo em grupo e tem como objetivo criar um espaço de discussão e reflexão coletivas, permitindo a participação de todos os envolvidos (extensionistas e recuperandas) em torno de temas relevantes para o seu desenvolvimento humano, ético e religioso.

O artigo apresenta algumas estratégias discursivas utilizadas pelos facilitadores (extensionistas e professor-supervisor do projeto) nas rodas de conversa para oportunizar o engajamento das participantes bem como certos resultados desse trabalho com as rodas. Esse procedimento metodológico é capaz de desvelar modos

¹Doutor, Professor Adjunto II, Coordenador do Projeto de Extensão: “Deus é para todos”, Departamento de Filosofia IFT da PUC Minas. E-mail: robsonpucminas@gmail.com

² Pedagoga, Extensionista do Projeto de Extensão: “Deus é para todos”, Mestranda pelo PPG-Educação PUC Minas. E-mail: izabelao90@hotmail.com

³ Projeto de extensão cujo objetivo central é realizar rodas de conversas com os (as) recuperandos (as) para todos que quiserem refletir sobre a palavra filosófica e a Palavra de Deus de modo que possa acontecer a promoção e a valorização do homem enquanto ser que é criatura de Deus. Atualmente o projeto é coordenado pelo Prof^o Dr. Robson Figueiredo Brito, e está presente nas APAC's masculina e feminina nas cidades de Santa Luzia e Belo Horizonte em Minas Gerais.

de dizer que tangenciam as apaquianas nas conversas produzidas no dia das rodas em relação às questões filosóficas e teológicas que perpassam suas histórias como atrizes sociais, além de contribuir para o fortalecimento do vínculo entre elas.

A discussão coletiva produzida nas rodas envolve a escolha de um tema a partir da escuta das recuperandas pelos extensionistas, quando todos os participantes têm a oportunidade de dizer, expor suas opiniões, experiências, dúvidas e sugerir assuntos. É uma prática horizontal e democrática, na qual todos são escutados e têm direito à palavra.

Os extensionistas responsáveis por essa atividade desenharam em supervisão com o professor-orientador do projeto os seguintes objetivos:

- i) garantir um ambiente seguro e acolhedor para todos os participantes, sem qualquer tipo de julgamento ou discriminação;
- ii) escolher o assunto antes da roda da conversa para verificar se é um tema que pode estimular a reflexão crítica e a participação ativa das recuperandas;
- iii) estabelecer regras de participação, como o respeito à fala dos demais, o uso de linguagem e comunicação não violenta no momento dos debates;
- iv) promover a escuta ativa e a empatia, valorizando as experiências e opiniões das recuperandas e buscando compreender suas visões de mundo e sentimentos;
- v) incentivar a participação de todos os membros da roda, garantindo que tenham a oportunidade de falar e se expressar.

Essa prática pedagógica cria um espaço de escuta e acolhimento, em que todos têm a oportunidade de expressão e aprendizado mútuo dos conhecimentos que são partilhados durante o desenvolvimento dessa metodologia porque ancoramo-nos em pressupostos da Encíclica *Fratelli Tutti* (FRANCISCO, 2020), que enfatiza a fraternidade e a amizade social como elementos essenciais para a construção de um mundo melhor, pacífico e com mais justiça. O projeto “Deus é para todos”, como atividade de extensão, é o canal que promove a humanização no campo da espiritualidade e do saber filosófico dentro da APAC feminina.

Fundamentados nas teorias filosóficas do Círculo de Batkhin, particularmente nos conceitos de dialogismo e de polifonia, tratamos

de analisar e refletir as relações dialógicas combinadas entre os integrantes das rodas de conversas que aconteceram no projeto de extensão sob a coordenação do curso de Filosofia durante um ano 2022/2023, marcadamente com as recuperandas da APAC feminina.

Sob a perspectiva bakhtiniana, as discussões e os diálogos estabelecidos com as recuperandas da APAC nessas rodas serão tomados, por nós, como práticas discursivas⁴, uma vez que são atividades dialógicas com e na língua(gem) e, por essa razão, são consideradas como réplicas⁵ produzidas pelos sujeitos em interação nesse processo enunciativo-discursivo que está alicerçado neste contexto sócio-histórico dialogal: de um lado estudantes universitários extensionistas da graduação e pós-graduação e de outro lado mulheres que estão em cumprimento de pena.

Método de justiça restaurativa – o Método APAC

A Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC) é uma entidade civil de direito privado, com personalidade jurídica própria, sem fins lucrativos, que tem por objetivo preparar o retorno e a integração na sociedade daquele/daquela que esteve em cumprimento de pena e terminou o seu prazo de detenção. O sistema apaquiano se constitui como uma alternativa ao presídio tradicional, porque se utiliza do método de evangelização para a ressocialização dos recuperandos/as que dele participam.

⁴ As práticas de diálogos são sempre mediatizadas, carregadas de significações, e os sujeitos que delas participam são sempre interpelados por um dizer que vem do outro. Operamos com esse conceito com base nos estudos do Círculo de Bakhtin no sentido de explicar que o sujeito ao dizer é atravessado por uma série de outros discursos, ou seja, a materialidade do interdiscurso se apresenta nesses espaços discursivos com os quais o sujeito tem de dialogar. Não se pode deixar de mencionar que o dizer faz parte de uma dinâmica própria do diálogo e está sempre orientado por algo que já foi dito, e que as vivências se atrelam aos sistemas ideológicos construídos, como a ideologia do cotidiano, a arte, a moral, o direito, a ciência e, com isso, têm mediação/interferência com réplicas de outrem dentro de um contexto socioideológico, discutidos por Bakhtin (2016) e Volóchinov (2017) e sistematizados em nossa pesquisa (BRITO, 2019).

⁵ É necessário compreender a noção de réplica a partir do que Volóchinov (2017, p. 205) explica quando nos mostra que todo enunciado aguarda possíveis respostas: “Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. [...] O mundo interior e o pensamento de todo indivíduo possuem seu auditório social estável, e nesse ambiente se formam os seus argumentos interiores, motivos interiores, avaliações etc.”.

A APAC nasceu em 1972, na cidade de São José dos Campos, em São Paulo. Criada por Ottoboni (2001), após perceber as falhas no sistema prisional tradicional:

Naquela oportunidade pensamos em desenvolver um trabalho com a população prisional da única cadeia existente na mencionada cidade, com o objetivo único de amenizar as aflições de uma população sempre sobressaltada com as constantes rebeliões e atos de inconformismo dos presos que viviam amontoados no estabelecimento situado na região central da cidade. (OTTOBONI, 2001, p. 23).

O pressuposto desse modelo apaquiano encontra-se no lema: “matar o criminoso e salvar o homem”, que de acordo com o seu enfoque religioso, propõe e afirma a crença de que uma vez o condenado estando dentro da APAC, renomeado recuperando, adaptando-se às propostas e cumprindo as regras do método, e assim recebendo condições dignas e suporte moral, ele conseguirá cumprir sua pena e não reincidir no crime. Seguindo a teoria meritocrática, os (as) recuperandos (as) seguem um sistema de pontos; Ottoboni (2001, p. 47) afirma que “o mérito deve sempre sobrepor-se ao aspecto objetivo da pena, exatamente porque é nele que reside a segurança do condenado e da sociedade”.

O criador do método o divide em duas finalidades: jurídica e espiritual, afirmando que uma ampara a outra, apesar de serem distintas. Essa metodologia baseada na religião e no mérito possui doze elementos, que são fundantes para as duas bases, a fim de oferecer ao condenado condições de recuperar-se, logrando, dessa forma, o propósito de proteger a sociedade e promover a justiça. Para ilustrar os dozes elementos, segue o quadro abaixo que está sistematizado em quatro grandes pilares: a) recuperar o preso, b) promover a justiça, c) socorrer a vítima e d) proteger a sociedade. Dessa forma esses pilares são o fundamento filosófico-religioso e metodológico para o estabelecimento do lema que está desenhado em todos os edifícios que abrigam recuperandos/as egressos do sistema prisional tradicional. Esses elementos são propagados para os/as recuperandos/as e para todos os que participam como voluntários no sistema APAC.

Quadro 01: Os doze elementos do método APAC



Fonte: ASSOCIAÇÃO DE PROTEÇÃO E ASSISTÊNCIA AOS CONDENADOS DE PORTO VELHO (2016).

Em síntese, ancorados no trabalho proposto por Ottoboni (2001), podemos compreender que o método APAC e a estrutura do sistema criam um modelo importante de justiça restaurativa porque estão necessariamente vinculados a uma alternativa da execução penal em nosso país, que ainda se centra no sistema de punição como modelo e método de cumprimento de pena.

O processo de diálogo: contribuições do Círculo de Bakhtin

Em nossos estudos (BRITO, 2016) apresentamos a explicação do dialogismo nos trabalhos do Círculo de Bakhtin quando afirmamos que a composição da construção da teoria de enunciação se faz com a ideia de um sujeito não homogêneo que realiza a interação discursiva no seu modo de ser. (DAHLET, 2005). Essa constituição epistemológica retratada nas teorias de Bakhtin e de outros pesquisadores dos estudos russos da linguagem é reveladora da crítica do sujeito coisa, chamando a atenção para a percepção do sujeito não como coisa, mas sim como sujeito/ser do diálogo.

Neste trabalho entendemos que tanto as recuperandas do sistema APAC quanto os extensionistas do projeto “Deus é para todos” são sujeitos em construção e, ao instituir um laço dialógico em uma atividade que emprega as rodas de conversa como metodologia central, seus atores necessariamente se põem no caminho da partilha, da confiança, a ponto de dialogarem sobre suas histórias de vida, seus conflitos e emoções.

Para exemplificar o processo de dialogia nesse projeto de extensão, trazemos um modo de dizer de uma recuperanda⁶ que faz um endereçamento carregado de sentido para um estudante seminarista: “*Como é ser padre? Por que você tem que usar hábito para ser padre?*” Ao enunciar desse modo essas questões dirigidas ao seu interlocutor mais próximo⁷ (o seminarista) na roda de conversa, esse sujeito (recuperanda) propõe um diálogo para descortinar um saber sobre o ser sujeito religioso e assim expressa nessas perguntas questões relacionadas ao ofício de ser Padre, ou seja, quer saber do que constitui esse sujeito em sua essencialidade que se apresenta vestido de um modo diferente. Assim, nessa interlocução aparece a aposta em um diálogo que pode desvelar um posicionamento identitário e subjetivo de alguém que, mesmo em privação de liberdade, é capaz de olhar e perceber o seu interlocutor para além de uma mera curiosidade subjetiva, mas que atravessa a consciência social e propaga uma voz sobre o Ofício do Sacerdócio, isto é, rememora a figura de um HOMEM-MESTRE que leva a palavra e a faz circular no meio das que estão marginalizadas.

Argumentamos em nossos estudos (BRITO, 2016) que nos aportes conceituais das teorias sobre a língua(gem), os modos de dizer e o processo de enunciação produzidos por Bakhtin (2015) e Volóchinov (2017), a inovação sobre esse balizamento da interação sócio-discursiva presente no dialogismo encontra-se na possibilidade de se pensar e compreender o conhecimento relativo a um sujeito mantido pelo discurso de outros. Essa formulação do círculo bakhtiniano se elabora contra o cogito cartesiano que concebe o

⁶ Em conformidade com as diretrizes da resolução 510/2016 do CNS/Ministério da Saúde em seu artigo I incisos VII e VIII (BRASIL, 2016), utilizamos o termo recuperanda quando fizemos o relato de modos de dizer sobre um assunto que estava em circulação nas rodas de conversa durante as atividades do Projeto “Deus é para todos”. Com essa ação fica protegida a identidade das mulheres que espontaneamente participaram do nosso projeto de extensão.

⁷ Recomendamos ao leitor o capítulo “A interação discursiva” de Volóchinov (2017).

sujeito como puramente racional e, por isso mesmo, tende a substituir a ideia do sujeito pensante pelo sujeito da consciência.

O que Bakhtin e seus seguidores apontam, comenta Dahlet, vai mais além do racionalismo cartesiano e chega ao pensamento freudiano, quando este contrapõe a ideia da ação dos pensamentos inconscientes sobre o sujeito, afirmando que “no fundo do homem não está o id, mas o outro [...]”. (DAHLET, 2005, p. 60).

A noção de consciência, no pensamento bakhtiniano, é proveniente da noção de alteridade que se faz sob o signo da independência de duas vozes do locutor para o interlocutor de uma dada comunidade discursiva e é marcada pelo surgimento da contrapalavra no discurso e no interdiscurso com um traço histórico presente na sua edificação e constituição. Na emergência do discurso pode-se notar a oposição das vozes sendo feita por sujeitos pertencentes a um meio social e ou comunidade linguageira semelhantes.

Continuando essa reflexão sobre a questão da emergência de vozes no discurso, destacamos o termo gerenciamento de vozes – no que Bakhtin (2015, p. 42) diz:

Cada enunciação concreta do sujeito do discurso é um ponto de aplicação tanto das forças centrípetas quanto das centrífugas. Nelas se cruzam os processos de centralização e descentralização, unificação e separação, a um basta não só a sua língua como materialização discursiva individual como também basta ao heterodiscurso, é seu participante ativo.

A transmissão da palavra de outrem é sempre parcial. A noção de diálogo se compõe como o espaço de conflito das vozes sociais que se tensionam, se entrecruzam, se completam, se polemizam, respondendo entre si em seu interior, carregadas de ideologia. O dizer de Dahlet (2005, p. 57) “quando falamos, não estamos agindo sós!” pode fundamentar, na perspectiva do dialogismo, a produção de discurso que é, por si só, repleta de tensões e, por esse motivo, não há discurso sem sujeito. Não existe objeto de discurso que não seja dialógico.

As vozes que se apresentam no diálogo do cotidiano e de toda e qualquer comunidade discursiva são heterogêneas, e os sujeitos que as vocalizam carregam consigo réplicas do dizer e do dito para além de

diálogos concretos e de práticas de conversações, porque são mais amplas. Assim, a contribuição de Bakhtin para a dinâmica do processamento de interação discursiva das vozes sociais, inerente ao universo das criações ideológicas, situa a palavra do falante/ouvinte no campo do dizer alheio e sob o olhar do outro: “[...] a minha palavra está inexoravelmente contaminada pelo olhar de fora [...] Em suma, no universo bakhtiniano, nenhuma voz jamais fala sozinha” (TEZZA, 2005, p. 211).

Nessa perspectiva, o ouvinte, que é falante também, tem uma posição ativa no processo de interação discursiva não sendo um duplicador da fala, mas está imerso no seu processo de produção, oferecendo a contrapalavra como uma expressão de atitude responsiva. Assim, todo o dizer integra uma discussão valorativa/cultural e se exprime sob a influência profunda de resposta antecipada no terreno de múltiplas vozes, tal qual discute Faraco (2013).

Roda de Conversa – uma metodologia do diálogo

A metodologia de "Roda de Conversa" foi escolhida para integrar o projeto “Deus é Para Todos”, baseada no conhecimento e no legado de Paulo Freire a respeito da consciência de sermos seres inacabados e que nos constituímos dialogicamente nas relações que estabelecemos. Essas rodas possibilitam trocas dialógicas sobre experiências, crenças e práticas utilizadas por educadores numa perspectiva de humanizar o processo de extensão em um ambiente prisional.

Afonso e Abade (2008) definem a Roda de Conversa como uma metodologia participativa que pode ser empregada em diversos contextos, tais como escolas, postos de saúde, associações comunitárias, entre outros. As Rodas de Conversa são mecanismos essenciais para estabelecer práticas discursivas sócio-interativas carregadas de sentidos e histórias diferentes e divergentes nesse ambiente de encarceramento, pois se trata num primeiro momento de um encontro entre participantes com identidades e subjetividades aparentemente localizadas socialmente em posições antagônicas e assimétricas: recuperandas (em cumprimento de pena – vida no

cárcere) e extensionistas (estudantes de Filosofia em preparação para o sacerdócio, futuros bacharéis e mestranda – vida em liberdade).

A utilização da Roda de Conversa, em ambientes marcados pela repressão, como o prisional, é bem recebida, uma vez que é uma metodologia que não é configurada por erros e acertos, e livre de punições, pois ainda, segundo Afonso e Abade (2008), a roda de conversa deve se dar em um contexto em que as pessoas podem se expressar sem medo de punição social ou institucional.

Em uma das Rodas de Conversa no regime semiaberto na APAC, regime em que as recuperandas podem “descer” (termo referente à saída do ambiente prisional), para atividades laborais ou educativas, uma das recuperandas que trabalha em uma padaria, no bairro da APAC, relatou como o preconceito com as pessoas em situação de cárcere está incorporado sistemicamente em nossa sociedade: um de seus clientes, que sempre a trata de modo gentil, na época das eleições de 2022, afirmava que não votaria em um dos candidatos à presidência, por ele já ter estado em situação de privação de liberdade.

Essa mulher, recuperanda, em privação de liberdade, traz para a cena da roda de conversa um enunciado que retrata um pré-conceito escancarado socialmente no dizer de seu cliente, porque ao (re)produzir esse modo de dizer de que não votaria no candidato à presidência da República, nas últimas eleições, pelo motivo de sua prisão, deixa entrever um juízo de valor pejorativo em relação a quem esteve ou está em cumprimento de pena; há um possível desvelamento de uma VOZ DO PRECONCEITO por quem já passou ou está passando pela situação de encarceramento.

Desse modo, em seu contexto histórico e teórico, a Roda de Conversa enquanto metodologia é muitas vezes comparada ao método aporético de Sócrates, que consiste na promoção de troca de ideias e no estímulo da reflexão a respeito de situações paradoxais, como no exemplo enunciado anteriormente.

Na obra *Rodas em rede*, Warschauer (2010, p. 93) afirma que “escutar e contar histórias é fonte dessa arte do diálogo, da dialética das contradições, porque os arquétipos que as histórias mobilizam incluem polaridades, abrangem o ódio e o afeto, o bem e o mal”. Nessa construção do diálogo, sem julgamentos, a roda de conversa permite que o sujeito possa enunciar nesse espaço o seu dizer, replicar

atravessamentos e ditos que podem ser reveladores do que a palavra pode causar, como na questão do preconceito com pessoas que estão pagando e ou pagaram pena; isso está no cerne do Projeto de Extensão, que objetiva a valorização do ser humano enquanto criatura de Deus e a preparação de todos os atores envolvidos em diversas situações que podem ocorrer no cotidiano dessas mulheres que se encontram legalmente cumprindo a pena de privação de liberdade.

As estratégias discursivas incorporadas nas rodas de conversa são meios fundamentais para a boa formação de diálogo no contexto da APAC. Essas estratégias são construídas por nós como ferramentas que possibilitam a utilização de textos literários como, por exemplo, o conto do “Mundo de Sofia”, que narra a história de uma menina que vivia em uma ilha e, ao ir para o continente, se depara com as desigualdades e injustiças sociais. A partir do conto foi feito um paralelo entre a ilha e o ambiente de cárcere, e se desenvolveu o diálogo a partir da questão central: deveria Sofia voltar para o isolamento onde tinha conforto e segurança, ou deveria ela enfrentar o mundo externo e procurar melhorá-lo?

Outros textos utilizados como estratégias discursivas foram: *O perigo de uma história única*, da autora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie; a partir dele foi discutido o preconceito dentro e fora do cárcere. E o texto bíblico “A mulher adúltera” gerou a reflexão crítica sobre diversos temas: perdão, justiça e gênero. Nesses textos foi possível vermos a assertividade dessa estratégia discursiva porque impulsiona discussões que criam o diálogo democrático possível nessas rodas, seja por meio de um texto literário, seja narrativo, seja bíblico.

A roda de conversa na prática extensionista – relato de experiência

A prática extensionista acontece antes do contato com as recuperandas do seguinte modo: reunimo-nos semanalmente com o supervisor do projeto e os extensionistas para planejar o trabalho e atividade que será desenvolvida na roda de conversa. Esse planejamento recebe o nome de supervisão preparatória, momento em que iremos construir os passos das rodas de conversa e aplicar os objetivos elencados nos itens *ii* e *iii* já apresentados neste artigo cujas

temáticas são: escolha do assunto e estabelecimento das regras de participação para todos os atores implicados nessa práxis.

Após essa supervisão preparatória, construímos todo o material necessário para a execução da estratégia discursiva que se desenha no objetivo iv cujo assunto é a promoção da escuta ativa. No material temos que deixar pistas/marcas linguístico-discursivas que possam suscitar réplicas em todos os participantes da roda de conversa: identificação das condições de produção – recurso de um texto que traga o tema central da roda; ampliação da temática – uso de excertos de música ou poemas; projeção da temática – escolha de uma parábola contida no Evangelho de Jesus como demonstrado no tópico anterior.

O acontecimento da prática extensionista: as visitas semanais desse Projeto foram marcadas antecipadamente pelo professor-supervisor. A chegada à APAC feminina é sempre carregada de surpresas: as recuperandas normalmente estão já esperando os extensionistas. A roda começa, o assunto central escolhido é colocado para a circulação da palavra com o intuito de efetivar os objetivos i e v, cujo propósito é o acolhimento e a garantia da fala de cada recuperanda.

Com base nessa vivência, como integrante das rodas de conversa, percebemos que, assim como na escola, no sistema APAC uma das características identitárias da roda é marcada pela cumplicidade⁸. O que notamos, durante o processo de dialogia nos depoimentos das recuperandas, em um modo de dizer, enunciado por uma participante, (*“aqui podemos falar e dar nossas opiniões, de nosso modo”*) está ligado ao fato de o projeto ser valorizado por ela, isto é, ser incorporado no cotidiano da vida no cárcere e, com isso, se sente à vontade para discutir, debater e responder a conteúdos diversos, como preconceito, gênero, amor, temas esses que não se reduzem a assuntos estigmatizantes como criminalidade e violência.

⁸ Konrath (2013, p. 19) nos convida a pensar sobre um ritual histórico presente na rotina da escola de Educação Infantil, mas impregnado de sentidos, a partir do olhar e da escuta sensível do educador, que olha para a roda de conversa na sua complexidade. “A cumplicidade da roda e a capacidade que ela tem de absorver a todos, que se unem numa mesma intenção, mas que mantém sua identidade, é o que a faz ser, ainda, um ritual, uma forma de encontro ou uma brincadeira tão contagiante”. Por essa razão, fizemos uma transposição didática para as rodas de conversas com mulheres adultas guardando as características identitárias desse grupo.

Durante as visitas é possível compreender como a subjetividade de cada recuperanda muitas vezes é apagada no ambiente de cárcere, como Almeida (2006) explicita ao discutir a questão da criminalidade feminina. Ao praticarem crimes, as mulheres contrariam e surpreendem a sociedade, uma vez que a criminalidade é associada ao masculino; logo o espaço pensado para punição também é pensado para o masculino, dessa forma é comum que em espaços de privação de cárcere seja feito o possível para apagar a feminilidade dessas mulheres, uma vez que ao cometer os crimes e causar tal desvio do esperado, elas também são julgadas mais severamente. As Rodas resgatam e valorizam a história de cada uma, permitindo com que elas usem suas vozes, que vêm de suas origens e vivências, em um espaço que não haverá julgamento ou apagamento identitário.

O reconhecimento do diálogo estabelecido nas rodas se dá pelas próprias recuperandas na comunicação social cotidiana: em uma das reuniões elas relataram que nos dias em que não ocorre o projeto, elas organizam suas próprias rodas de conversa para refletir mais sobre temas trabalhados pelos extensionistas, ou até novos temas, que nas reuniões seguintes são trazidos como sugestão para novas discussões.

A relação democrática proporcionada pela dialogia construída na Roda de Conversa aproximou a relação extensionista-recuperanda; essa aproximação foi experienciada na prática no primeiro semestre de 2023, quando ao final de um dos encontros, que se dá às 11h30, horário de início de almoço na APAC, as recuperandas convidaram os extensionistas para almoçar com elas. Como explicitado no tópico sobre a APAC, no sistema fundado por Ottoboni, as próprias recuperandas assumem funções dentro do ambiente de cárcere; dentre essas funções, está o preparo da alimentação. Dessa forma, o convite não era apenas compartilhar a refeição, mas também vivenciar na prática uma parte importante da rotina apaquiana, demonstrando como os sujeitos que antes pareciam ter posições antagônicas, se aproximaram pela realização das rodas: partilha da intimidade.

Considerações finais

O significado de trabalhar em um projeto de extensão que emprega rodas de conversas como metodologia ativa é muito importante por duas razões: a primeira está no sentido físico-espacial:

essas rodas possibilitam um senso de igualdade entre todos os participantes, todos ficam em um mesmo nível (assentados e em círculo) e por isso não há diferenciações nessa circularidade; há uma retomada de nossa ancestralidade porque há milhões de anos os seres humanos já conversavam sentados em rodas numa atitude de respeito e manutenção da equidade. A segunda razão está no sentido da dialogia – fundamento do projeto, pois os nossos objetivos foram criados para instituir nesse campo e com essas atrizes sociais uma escuta qualificada – ouvir as vozes de quem está na prisão, e assim possibilitar uma interação que trata de inscrever no aprendizado de estudantes da graduação e pós-graduação os signos da compreensão, da empatia e do reconhecimento de mulheres que escrevem sua história nessa situação de marginalização.

Ainda que a APAC se configure como um sistema de justiça restaurativo, até então é um ambiente de cárcere, com regras e métodos que muitas vezes seguem a lógica da punição e não da escuta; desse modo, nesse espaço, são fundamentais intervenções sociais como, por exemplo, projetos de extensão. Por se tratar de uma APAC feminina, esse cuidado com a escuta e com o lembrete necessário de que as mulheres que lá se encontram são parte da sociedade, ainda que se encontrem privadas de sua liberdade, e que seus modos de dizer são vozes que partem de um lugar comum-social, se dá com ainda mais importância, já que o esquecimento e a invisibilidade da mulher perpassam a história do gênero, e esse apagamento da história e a ação feminina tornam-se mais cruéis quando as mulheres estão privadas de liberdades, entre os muros das instituições penais do Brasil e do mundo.

O trabalho conjunto de extensionistas com o professor-supervisor do projeto traz potencialidades significativas para a articulação entre extensão e ensino, porque o sentido desse pilar da Educação Superior é estender: fazer com que a *Philo-Sophia* cause um aumento de lentes para olhar o outro-diferente-de-mim e, assim, produzir novos modos de conhecer frutos de um diálogo entre os diversos saberes – saberes do cotidiano dessas mulheres recuperandas da APAC e saberes dos estudantes universitários que têm a intenção de multiplicar um conhecimento, o extensionista, capaz de transformar o mundo dentro e fora da Universidade.

Referências

- ALMEIDA, Maria Lucia de Oliveira. **Vozes de dentro de mulheres e de muralhas**: um estudo sobre jovens presidiárias em Salvador, Bahia. 2006. 206 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2006.
- AFONSO, M. L.; ABADE, F. L. **Para reinventar as rodas**: rodas de conversa em direitos humanos. Belo Horizonte: RECIMAM, 2008. BRASIL, Ministério da Saúde.
- ASSOCIAÇÃO DE PROTEÇÃO E ASSISTÊNCIA AOS CONDENADOS DE PORTO VELHO - Rondônia. Doze elementos do método APAC. 7 nov. 2016. Disponível em: <http://apacportovelho.blogspot.com/>. Acesso em: 2 jul. 2023.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Teoria do romance I**: a estilística. Tradução de Paulo Bezerra, São Paulo: 34, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Os gêneros do discurso**. Tradução Paulo Bezerra, São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Resolução 510/2016. 07 abr. 2016. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Ministério da Saúde. 24 maio 2016.
- BRITO, Robson Figueiredo. **Um estudo da construção de posicionamentos identitários assumidos por estudantes pibidianos em relatos orais sobre a temática do tornar-se professor**. Dissertação (Mestrado em Letras) Programa de Pós-graduação em Letras, PUC Minas, Belo Horizonte, 2016.
- BRITO, Robson Figueiredo. **Posicionamentos discursivos e identitários de sujeitos universitários em experiência de letramento acadêmico em um curso de Direito**. 2019. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, PUC Minas, Belo Horizonte, 2019.
- DAHLET, Patrick. Dialogização e paisagens do sujeito. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin**: dialogismo e construção de sentido. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005. p. 65-83.
- FARACO, Carlos Alberto Faraco. **Linguagem e diálogo**: as ideais linguísticas do círculo de Bakhtin. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2013.
- FRANCISCO, Papa. **Encíclica Fratelli Tutti**. Carta encíclica do papa Francisco, sobre o cuidado da casa comum. Tradução Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. São Paulo: Paulus, Col. Magistério, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro, 56ª edição. Paz e Terra, 2018, 158p.
- KONRATH, Raquel Dilly (org.). **Roda de conversa na e da educação infantil**: São Leopoldo: Oikos, 2013.
- OTTOBONI, Mário. **Vamos matar o criminoso? Método APAC**. São Paulo: Paulinas, 2001.

TEZZA, Cristovão. A construção das vozes no romance. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin**: dialogismo e construção de sentido. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005. p 209-217.

VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo, São Paulo, Editora 34, 2017.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Cortez, 2010.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO FERRAMENTA NA PRÁTICA INCLUSIVA

Geysa Rodrigues Costa (IESF)¹

Introdução

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política sociocultural, e pedagógica desencadeada em defesa do direito de todos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.

Nesse sentido, a escola passou a ser a peça fundamental na quebra do paradigma da exclusão, adotando adequações e medidas inerentes ao atendimento da pessoa com deficiência, corroborando com as leis e políticas destinadas à Educação Especial e Inclusiva.

Para tanto, a Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3956/2001 (BRASIL, 2001), afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

A criança da Educação Especial precisa ser acompanhada e incluída de acordo com os marcos legais existentes. Desta forma, a escola passou a ser a peça fundamental para quebrar barreiras da discriminação e exclusão. As leis referentes à educação inclusiva atendem ao anseio de pais e educadores incomodados pela exclusão/discriminação da pessoa com deficiência.

De acordo com a perspectiva histórica, a pessoa com deficiência tem obtido um grande avanço no sentido de serem assistidas em suas necessidades de forma significativa, sendo incluído no processo ensino aprendizagem.

Para tanto, a escola deve adequar seu espaço fazendo uso de ferramentas que auxiliem no processo de desenvolvimento cognitivo, motor, psicológico e social da pessoa com deficiência.

^{1*} Especialista em Educação Especial na Perspectiva de Inclusão pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF); E-mail: geysarodrigues08@gmail.com.

Sob essa perspectiva, o que a escola tem feito para atender a pessoa com deficiência e suas devidas especificidades? A partir desta indagação, este estudo se propõe a fazer uma análise e discussão sobre a prática inclusiva escolar, bem como as estratégias e ferramentas utilizadas em sala de aula.

Deste modo, a pesquisa será desenvolvida metodologicamente conforme Vergara (2014) da seguinte forma: descritiva, porque visa descrever o ambiente físico, educativo e lúdico do Atendimento Educacional Especializado (AEE); explicativa, pois busca uma relação de causa-efeito dos autores envolvidos no contexto escolar. E bibliográfica, no sentido de recorrer a livros, artigos, revistas, hipertextos, entre outros documentos para a elaboração do marco teórico do referido trabalho.

Assim, esse estudo é de extrema relevância por analisar e discutir a prática inclusiva da escola, tendo como base os marcos legais da Educação Especial dentro de um contexto histórico-social. Dessa forma, esta pesquisa analisará a relação destes marcos com a recorrente prática educativa inclusiva no ambiente escolar, discutindo a função do AEE como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência.

Diante do exposto, analisam-se as diversas literaturas e legislações sobre o contexto histórico da Educação Especial, em seguida, se discute sobre o papel da escola dentro de uma perspectiva inclusiva e por último descreve-se o papel do AEE no ambiente educacional.

Educação especial: contexto histórico e marcos legais

A partir do século XVI, a história da educação especial começou a ser traçada por médicos e pedagogos que desafiando os conceitos vigentes na época, acreditaram nas possibilidades de indivíduos até então considerados sem perspectivas de receberem a educação adequada. Centrados no aspecto pedagógico, numa sociedade em que a educação formal era direito de poucos, esses precursores desenvolveram seus trabalhos em bases tutoriais, sendo eles próprios os professores de seus pupilos.

Entretanto, apesar de algumas escassas experiências inovadoras desde o século XVI, o cuidado foi meramente custodial, e a

institucionalização em asilos e manicômios foi a principal resposta social para tratamento dos considerados desviantes. Segundo Mendes (2006, p. 387): “Foi uma fase de segregação, justificada pela crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos ‘anormais’”.

Paralelamente à evolução asilar, a institucionalização da escolaridade obrigatória e a incapacidade da escola de responder pela aprendizagem de todos os alunos deram origem, já no século XIX, às classes especiais nas escolas regulares, para onde os alunos considerados deficientes passaram a ser encaminhados. Assim, o acesso à educação para portadores de deficiências vai sendo muito lentamente conquistado, na medida em que se ampliaram as oportunidades educacionais para a população em geral. Entretanto, tanto as classes quanto as escolas especiais somente iriam proliferar como modalidade alternativa às instituições residenciais depois das duas guerras mundiais.

Na metade do século XX, aparece uma resposta mais ampla da sociedade para os problemas da educação das crianças e jovens com deficiências, em decorrência também da montagem da indústria da reabilitação para tratar dos mutilados da guerra. Até a década de 1970, as provisões educacionais eram voltadas para crianças e jovens que sempre haviam sido impedidos de acessar a escola comum, ou para aqueles que até conseguiam ingressar, mas que passaram a ser encaminhados para classes especiais por não avançarem no processo educacional.

A segregação era baseada na crença de que eles seriam mais bem atendidos em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados. Assim, a educação especial foi constituindo-se como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, até que, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para uma proposta de unificação.

A década de 80 manteve esta tendência, que começou novamente a se modificar nos anos 90, especialmente após a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jontien (Tailândia) (UNESCO, 1990), secundada e fortalecida no que se refere aos direitos das pessoas com deficiência, pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro.

No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; 1945 é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff; e em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

A Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), que altera a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os estudantes com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e acaba reforçando o encaminhamento dos estudantes para as classes e escolas especiais.

Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado. Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da educação de estudantes com deficiência. No que se refere aos estudantes com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as suas singularidades de aprendizagem.

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de

origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208) (BRASIL, 1988).

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001 (BRASIL, 2001), afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

Este Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

O papel da escola na perspectiva inclusiva

O movimento de inclusão no Brasil vem se pautando nas leis nacionais anteriormente citadas como a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), a Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2000 a fim de estabelecer normas para o atendimento das crianças com alguma deficiência, também alinhado aos preceitos da Declaração de Salamanca em 1994. O Brasil fixou metas no intuito de dar melhor atendimento ao sistema educacional, além de melhorar a educação de crianças com necessidades especiais por ocasião da Conferência Mundial de Educação para Todos em Jontien, na Tailândia em 1994.

Após estes eventos, teoria e práticas a respeito da inclusão no Brasil tomaram grande proporção estendendo o interesse entre educadores conforme colocado por Omote (2005, p. 35), em: “A discussão até então essencialmente restrita aos professores do ensino

especial e aos pesquisadores da área de educação especial se estendeu a todos os educadores”.

Nessa perspectiva, a inclusão vem se fixando no Brasil buscando atender não somente aos alunos deficientes do ensino comum, mas as intenções estão voltadas para o atendimento e compreensão da diversidade de diferenças que são representadas por inúmeras necessidades educacionais (OMOTE, 2005).

A escola é um espaço sociocultural em que as diferentes presenças se encontram. E são nessas diferenças que a educação deve atuar como direito de todos, sem discriminação e/ou exclusão. Para Fávero (2004, p. 53) a escola “é o espaço privilegiado da preparação para a cidadania e para o pleno desenvolvimento humano”.

O movimento pela inclusão social e escolar está atrelado à construção de uma sociedade democrática, na qual todos conquistam sua cidadania e na qual a diversidade é respeitada e há aceitação e reconhecimento político das diferenças.

O início de uma possível consolidação para problemas das pessoas com deficiência, surgiu na metade do século XX com a denominação de “normalização” e de “integração”, em função da insistência de familiares de crianças a quem eram negadas espaços nas escolas regulares.

Com o aumento das escolas especiais funcionando de forma paralela, a escola comum com ideia de educação integrada passou a se formar, porém, mantendo o princípio de que para que as pessoas com deficiência vivessem socialmente e nas escolas precisavam ser preparadas e, portanto, somente teria esse direito àqueles alunos que conseguissem se adaptar ao que já estava pronto, sem qualquer modificação no sistema, concorrendo a chance de participar integrando-se aos demais ou sendo excluídos definitivamente.

Nesse sentido, o conceito da integração sofreu uma séria derrota, uma vez que, só permaneceriam os alunos que melhor se adaptassem ao ambiente e isso, propiciou o início do movimento de inclusão na década de 80 aprofundando-se no século seguinte. Dentro dos conceitos da inclusão está principalmente a atenção dada ao aluno e que segundo Omote (2005, p. 34):

Em vez de procurar no aluno algo que não funciona direito e que o torna presumidamente incompetente para as atividades escolares,

procura-se construir um ambiente escolar que seja acolhedor e adequado para as necessidades e particularidades de todos os alunos.

A educação inclusiva é considerada como uma ação política, cultural, social e pedagógica, manifesta-se em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando de atividades sem nenhuma forma de exclusão / discriminação.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial (2007), a educação inclusiva representa um paradigma educacional fundamentado na concepção dos direitos humanos, que estabelece igualdade e diferença como valores inseparáveis. A educação inclusiva é aquela que não segrega os alunos com necessidades especiais educativas dos outros estudantes, porém não deixa de apoiá-los em suas especificidades.

A educação inclusiva deriva do direito que todos têm de frequentar uma escola pública e de qualidade, e ter suas necessidades específicas de aprendizagem atendidas pela instituição. Assim, podem-se criar ambientes mais propícios à aprendizagem de todos, já que os que enfrentam dificuldades não são apenas os estudantes deficientes, mas muitos dos que estão na sala de aula.

A demanda pela educação inclusiva dentro do sistema regular de ensino e em classes comuns surge da percepção de que a convivência na diversidade é benéfica para todos e contribui para um melhor desenvolvimento das crianças e adolescentes. A educação inclusiva pauta-se também pelos princípios da não discriminação e da igualdade de oportunidade, preconizados pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU), de 2006, ratificada pelo Brasil.

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (Lei 13.005) estabeleceu na meta 4 a universalização do acesso à educação por pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades “com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (BRASIL, 2014, p. 55).

Para isso, é necessário que as escolas se estruturam criando diferentes formas de suporte e apoio com trabalhos comprometidos e articulados atrelados à formação de uma equipe que planeja e avalia seus projetos com base nas diretrizes e legislações estabelecidas, e

que talvez, seja o grande desafio das escolas em atendê-los tanto na questão de elaborar o projeto pedagógico bem como construir pensando no currículo do estudante com necessidades educativas especiais.

Tendo em vista esses fatores que permeiam a educação das pessoas com necessidades especiais educativas, é fundamental compreender que as atitudes sociais pautadas e resultantes das suas mudanças no sentido de ampliar as relações humanas focando o respeito e o reconhecimento sobre as diferenças, torna-se peça fundamental para o avanço social do país em relação ao demais, como forma de demonstrar o crescimento e o enriquecimento dos valores humanos.

Por sua vez, a inclusão significa, antes de tudo, ‘deixar de excluir’. Pressupõe que todos façam parte de uma mesma comunidade e de grupos distintos. Assim, para ‘deixar de excluir’ a inclusão exige que o Poder Público e a sociedade em geral ofereçam as condições necessárias para todos.

O atendimento educacional especializado no ambiente escolar

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) vem a ser considerado como um serviço da Educação Especial na qual identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade em que se eliminam as barreiras para plena participação dos educandos, considerando as suas necessidades específicas. O AEE tem como proposta a complementação e/ou a suplementação a formação do aluno com vistas à autonomia e a independência na escola e fora dela.

De acordo com Resolução CNE/CBE n.04/2009 o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é o conjunto de atividades e recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente para atender exclusivamente alunos com algum tipo de necessidade especial, no contraturno escolar. Pode ser realizado em salas de recursos especiais na escola regular ou em instituições especializadas. Complementar e/ou suplementar a formação do estudante por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

O público-alvo do AEE se destina a alunos com deficiências: física, mental, sensorial (visual e pessoas com surdez parcial e total) e alunos com transtornos gerais de desenvolvimento e com altas habilidades (que constituem o público-alvo da Educação Especial) também podem ser atendidos por esse serviço.

O AEE tem como função o desenvolvimento do aluno com deficiência, transtornos gerais de desenvolvimento e altas habilidades. Vem a disponibilizar o ensino de linguagens e de códigos específicos de comunicação e sinalização, oferecer tecnologias assistivas (TA), adequar e produz materiais didáticos e pedagógicos, tendo em vista as necessidades específicas dos alunos, oportunizar o enriquecimento curricular (para alunos com altas habilidades). Embora o AEE tenha suas atividades diferenciadas, elas se articulam com o ensino da escola comum.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar (BRASIL, 1996).

Além do mais, também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37) (BRASIL, 1996).

O AEE é preferencialmente realizado no período inverso ao da classe comum frequentada pelo aluno e na própria escola desse aluno. Há ainda a possibilidade de esse atendimento acontecer em outra escola próxima ou em um centro especializado. O AEE nas escolas comuns é trabalhado na área de informática sendo acessível a este público-alvo, com a comunicação alternativa, com treinamento de recurso óptico, sistema braile e a máquina de escrever e Língua Portuguesa na modalidade escrita para pessoas com surdez.

Pode-se dizer que existe um espaço organizado preferencialmente em escolas comuns das redes de ensino e que pode atender também às escolas próximas, esta é conhecida como: Sala de Recursos Multifuncionais (SRMF).

De acordo com Bersch e Sartoretto (2017) são espaços físicos localizados nas escolas públicas onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado. As SRMF possuem mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento dos alunos que são público-alvo da Educação Especial e que necessitam do AEE no contraturno escolar. A organização e a administração deste espaço são de responsabilidade da gestão escolar e o professor que atua neste serviço educacional deve ter formação para o exercício do magistério de nível básico e conhecimentos específicos de Educação Especial, adquiridos em cursos de aperfeiçoamento e de especialização.

O ensino oferecido no AEE é necessariamente diferente do ensino escolar e não pode caracterizar-se como um espaço de reforço escolar ou complementação das atividades escolares. São exemplos práticos: o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e do código BRAILLE, a introdução e formação do aluno na utilização de recursos de tecnologia assistiva, como a comunicação alternativa e os recursos de acessibilidade ao computador, a orientação e mobilidade, a preparação e disponibilização ao aluno de material pedagógico acessível, entre outros (BRASIL, 2008).

De acordo com a definição proposta pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), tecnologia assistiva,

é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2007b, p.94).

A tecnologia assistiva é um recurso ou uma estratégia utilizada para ampliar ou possibilitar a execução de uma atividade necessária e pretendida por uma pessoa com deficiência. Na perspectiva da educação inclusiva, a tecnologia assistiva é voltada a favorecer a participação do aluno com deficiência nas diversas atividades do

cotidiano escolar, vinculadas aos objetivos educacionais comuns. São exemplos de tecnologia assistiva na escola: os materiais escolares e pedagógicos acessíveis, a comunicação alternativa, os recursos de acessibilidade ao computador, os recursos para mobilidade, localização, a sinalização, o mobiliário que atenda às necessidades posturais, entre outros.

Nesse sentido, segundo a Nota Técnica n.11/2010 (BRASIL, 2010), cabe aos professores do AEE: elaborar e executar o plano de AEE do aluno identificando suas habilidades e necessidades educacionais específicas; definir e organizar estratégias pedagógicas; programar e avaliar a aplicabilidade e funcionalidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala comum e nos demais ambientes escolares; produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis considerando as necessidades de cada aluno; estabelecer uma articulação com os professores da sala de aula comum e com os demais profissionais da escola visando à disponibilização dos recursos e serviços; etc.

Considerações finais

A concepção da inclusão educacional expressa o conceito de sociedade inclusiva, aquela que não elege, classifica e segrega indivíduos, mas que modifica seus ambientes, atitudes e estruturas para tornar-se acessível a todos. Dando como garantia o direito de todos à educação e pela valorização das diferenças culturais, étnico-raciais, sexuais, físicas, sensoriais, intelectuais, sociais, linguísticas e outras.

Deve-se, portanto, promover o acesso, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares.

Sabe-se que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, como por exemplo, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos.

Nesse sentido, na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola,

promovendo o atendimento às necessidades educacionais específicas dos estudantes.

É importante frisar que a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o Atendimento Educacional Especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. Tendo em vista que, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Quanto ao AEE, este deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

O AEE é organizado para suprir as necessidades de acesso ao conhecimento e à participação dos alunos com deficiência e dos demais que são público-alvo da Educação Especial, nas escolas comuns. Vem a constituir oferta obrigatória dos sistemas de ensino, embora participar do AEE seja uma decisão do aluno e/ou de seus pais/responsáveis. Para os alunos com altas habilidades é oferecido programas de enriquecimento curricular, desenvolvimento de processos mentais superiores e outros.

Nessa perspectiva, para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Além de ser realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino de: LIBRAS, língua portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua de pessoas com surdez, sistema Braille, Soroban, orientação e mobilidade, utilização de recursos ópticos e não ópticos, atividades de vida autônoma, tecnologia assistiva, desenvolvimento de processos mentais, adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, dentre outros.

Apesar de ter todo esse aparato, ainda ocorrem no contexto atual a discriminação e a exclusão da pessoa com deficiência. As inúmeras legislações vigentes nos revelam que as experiências sobre a

educação inclusiva nem sempre parecem aos olhos de muitos como práticas, efetivamente positivas. Hoje, devem ser seguidas, uma vez que, o nascimento de uma sociedade mais consciente e menos preconceituosa é essencial para uma educação significativa. Além do mais, as legislações referentes à Educação Especial exigem mudanças de atitudes em que uma das responsáveis por este processo é a própria escola.

O presente trabalho nos permitiu concluir que o atendimento e a valorização da pessoa com deficiência avançaram consideravelmente, porém ainda há lacunas em que a sociedade, bem como a escola precisam se sensibilizar e abrir caminhos da equidade a fim de promover uma educação de qualidade para todos.

Diante disso, para que a inclusão aconteça é necessária a adequação de currículos, avaliações, aplicações, gestão, formação de professores até as intenções, atitudes e comportamentos que permitam que isso efetivamente ocorra. Lembrando que cada escola é única e precisa ser, como os seus alunos, reconhecida e valorizada nas suas diferenças.

Referências

BERSCH, Rita; SARTORETTO, Maria Lúcia. **Atendimento Educacional Especializado (AEE)**. Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br/aee.html>>. Acesso em: 18 mar. 2017.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: Centro de Documentação e Informação, 2014.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 18 mar. 2017.

_____. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 18 mar. 2017.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1961.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 28 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Nota técnica SEESP/GAB nº. 11/2010.** Brasília, 7 maio. 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial.** Brasília: MEC/SEESP, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva.** Brasília: SEESP/MEC, 2008. v. 4.

_____. Ministério de Ciência e Tecnologia. **Chamada pública MCT/FINEP/Ação Transversal Tecnologias Assistivas** - Seleção pública de propostas para apoio a projetos de pesquisa e desenvolvimento de tecnologias assistivas para inclusão social de pessoas portadoras de deficiência e de idosos. Brasília, 2007a. Disponível em: <<http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/10253.html>>. Acesso em: 18 mar. 2017.

_____. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia assistiva.** Brasília: CORDE, 2007b.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade.** Rio de Janeiro: WVA, 2004.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

OMOTE, Sadão. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.11, n.1, p. 33-47, 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien/Tailândia: UNESCO, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 15. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

EDUCAÇÃO E GÊNERO EM MOÇAMBIQUE: DESIGUALDADES NO ACESSO À EDUCAÇÃO FORMAL DE RAPARIGAS/MULHERES DAS REGIÕES URBANAS VERSUS DAS REGIÕES RURAIS

Domingos Neto João Joaquim (UERJ) ¹

“Se nós educamos um homem estamos a educar apenas um indivíduo, mas se nós educamos uma mulher estamos a libertar uma nação”

(Malcolm X)

Introdução

Tudo de sensato e fundamentado que se fizer e propuser no sentido de acelerar a inclusão social e política das populações pobres no desenvolvimento económico, para com ele compatibilizar o ritmo do desenvolvimento económico, para com ele compatibilizar o ritmo do desenvolvimento social, será historicamente bem-vindo. Tanto no âmbito do Estado e das políticas públicas quanto no âmbito da sociedade civil. Seria igualmente perverso recusar a diversidade das inspirações e das ações de intervenção na realidade problemática. (MARTINS,2002)

Nenhum povo do mundo [consegue alcançar] uma posição superior sem que tenha habilitado os seus filhos [e as suas filhas] no manejo das ciências. O futuro do nosso povo [...] dependerá da qualidade [da] educação que os nossos filhos [e as nossas filhas] poderão obter, e esta depende do grau de sacrifício que nós responsáveis pela sua educação estamos preparados a dar. (MONDLANE, 1954).

No artigo, o objetivo é analisar como o governo de Moçambique está implementando suas políticas públicas para promover a igualdade de gênero na educação. Busca-se destacar a importância de investir na educação formal das meninas e mulheres como uma maneira essencial de superar as desigualdades sociais, que têm sido causadas pelas

¹ Doutorando em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais na Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Mestre em Comunicação Educacional e Mídias Digitais pela Universidade Aberta de Portugal e Licenciado em Ensino de Matemática pela Universidade Católica de Moçambique; Bolsista CAPES/Brasil, integrante do Grupo de Pesquisa e Estudos de Géneros, Sexualidades e Diferença (GESDI). dnjoaquim@ucm.ac.mz

estruturas patriarcais e pós-coloniais, resultando no atraso, opressão e submissão das mulheres.

De acordo com os ensinamentos de Manthiba Phalane (2014), ao abordar o tema do gênero e desenvolvimento, é essencial reconhecer a diversidade e heterogeneidade das mulheres em qualquer sociedade. As mulheres não formam um grupo homogêneo, e sua experiência é moldada por várias outras características, como classe social, raça, idade, etnia, entre outras.

A autora enfatiza que a promoção da igualdade de gênero por meio do discurso do desenvolvimento é fundamental para alcançar uma estratégia efetiva de desenvolvimento que beneficie tanto mulheres quanto homens. Ao compreender e abordar as diferentes identidades das mulheres, é possível criar políticas e programas que permitam que todas as pessoas, independentemente do gênero, escapem da pobreza e melhorem suas condições de vida. Em suma, uma abordagem inclusiva que reconheça a diversidade das mulheres é crucial para alcançar o progresso e a equidade na sociedade. (PHALANE, 2014, p. 245).

A garantia do direito à educação em Moçambique é uma questão importante

Em Moçambique, a garantia dos direitos sociais, com ênfase especial no direito à educação, tem sido sempre uma das principais prioridades do governo.

Este comprometimento do país relativamente à educação fez com que Moçambique atingisse resultados importantes. As taxas de escolarização aumentaram substancialmente, e as taxas de analfabetismo reduziram de cerca de 90,5% no início dos anos 1970² para 48% em 2008 [...] e a proporção de raparigas³ no ensino primário aumentou de 33,8% após a independência para 47,2% em 2009. (AFRIMAP e OSISA, 2012, p.19).

² 1970 corresponde a década da independência de Moçambique, alcançada em 25 de junho de 1975 contra a opressão colonial portuguesa.

³ O termo rapariga refere-se a uma mulher na fase entre a infância e a adolescência, até aos 17 anos de idade.

A primeira constituição de Moçambique independente, adotada em 1975, fez da educação não somente um direito, mas também um imperativo para o desenvolvimento nacional (AFRIMAP e OSISA, 2012, p.19), daí que o artigo 31º da Constituição da República Popular de Moçambique consagrou que “na República Popular de Moçambique o trabalho e a educação constituem direitos e deveres de cada cidadão” (CRPM, 1975, p. 5). Com o propósito de combater o atraso criado e/ou deixado pela situação colonial, o Estado moçambicano promove as condições necessárias para a extensão do júbilo destes direitos a todos os cidadãos⁴.

Os primeiros anos após a independência foram marcados por um grande entusiasmo, voluntarismo e altos níveis de apoio popular às iniciativas do governo. O número de crianças a frequentar as escolas aumentou de 600.000 em 1975 para 2,3 milhões em 1980, a proporção de raparigas dentre estas crianças também subiu de 33% em 1975 para cerca de 43% em 1980 (AFRIMAP e OSISA, 2012, p.19).

No projeto do governo, na época, segundo Samora Machel, as escolas deviam ser “verdadeiros espaços centrais de divulgação da cultura nacional e do conhecimento político, técnico e científico”; nelas não devia haver lugar para a discriminação social, racial ou com base do sexo (gênero). A difusão do conhecimento devia ter como fim “a mobilização da natureza e do potencial para o desenvolvimento e progresso.” (MACHEL, 1983, p. 17)

De 1975 a 2004, o ano da última revisão constitucional, algumas medidas práticas foram tomadas para dar continuidade com o projeto nacional de educação para todos. Dentre elas podemos citar a elaboração da Lei 4/83 de 23 de março sobre o Sistema Nacional de Educação e posteriormente substituída pela Lei 6/92 de 26 de maio também sobre o Sistema Nacional de Educação, o Plano de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta (PARPA, 2001-2005), o Plano curricular do Ensino Básico em 2020, o Plano estratégico da Educação 2020-2029 e outras aqui não mencionadas.

⁴ Nos termos da constituição da República Popular de Moçambique (1978), um dos objetivos fundamentais do Estado era “a eliminação das estruturas de opressão e exploração coloniais [...] tradicionais e [da] mentalidade que lhes [fosse] subjacente (Constituição da República Popular de Moçambique, título 1, cap. 1, art. 4. 1978).

O Sistema Nacional de Educação de 1983 definiu como seu objetivo a erradicação do analfabetismo, a introdução da escolaridade obrigatória, a formação de quadros para as necessidades do desenvolvimento econômico e social e da investigação científica, tecnológica e cultural, (lei nº 4/83).

A mesma legislação, no seu artigo 1º, apregoa que a educação é um direito e dever de todo o cidadão, o que se traduz na igualdade de oportunidades de acesso a todos os níveis de ensino e na educação permanente e sistemática de todo o povo. No artigo 4º referente aos objetivos, na alínea b), estabelece, erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo o povo o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento pleno das suas capacidades.

Um elemento muito importante, é que esse sistema foi criado num momento em que se pretendia acabar com a tradição e criar uma sociedade nova, um rapaz/homem e uma rapariga/mulher nova, alicerçados na cientificidade (MACHEL, 1973). O projeto do governo implicava na criação de uma escola de tipo novo, rompendo com a “mentalidade tradicional” de economia de subsistência, incompatível com a “mentalidade da modernidade” (MAZULA, 1995). Acreditava-se que este rompimento do “tradicional” para o “moderno”, que seria alcançado através da educação formal, levaria os moçambicanos ao tão almejado progresso⁵.

Se olharmos para os dados apresentados pelo AfriMap e Ocisa em relação ao aumento de crianças no setor da educação nos primeiros cinco anos depois da independência (1975-1980), houve um incremento quase 300% de crianças (homens e mulheres) e analisando particularmente nas raparigas foi de 10%.

⁵ As palavras de ordem que sinalizavam não só o fim do passado colonial e tradicional bem como o nascimento do ‘homem novo’ socialista eram: ‘abaixo o feudalismo’, ‘abaixo o colonialismo’, ‘abaixo o capitalismo’, ‘abaixo o obscurantismo’, ‘abaixo o tribalismo’ e ‘a luta continua’. O ‘feudalismo’, ou seja, o sistema de governo das populações rurais através dos líderes escolhidos por seus parentes e antepassados, confirmados pela administração colonial como régulos (pequenos reis), foi substituído pelas ‘estruturas’ do partido FRELIMO: secretários e ‘grupos dinamizadores’. O ‘obscurantismo’, ou seja, as cosmologias ‘tradicionalistas’, cristãs e islâmicas, foi reprimido e substituído pelo ‘socialismo científico’. ‘Abaixo a tradição’ significava suprimir as diferenças étnicas e culturais, tidas como um impasse para a construção de um espírito de unidade nacional, como também para o progresso. (FRY, 2001; SUBUHANA, 2001, 2005)

O questionamento que decorre dessa realidade é aonde se encontravam as raparigas, se os dados estatísticos do censo 1980 mostravam que tínhamos mais crianças do sexo feminino que masculino. E uma vez que não estavam na escola onde deveriam estar por direito?

Com a introdução do Sistema Nacional de Educação de 1992, conforme a lei 6/92 de 06 de maio e tendo em conta a conjuntura social e política do país, saídos de uma guerra civil de 16 anos entre o governo da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) e o maior partido da oposição - Resistência Nacional de Moçambique (RENAMO), e apaziguados por um acordo geral de paz, em 1992 (Roma/Itália), desaparece na sua estrutura social, a educação como o sistema que deve no seu conteúdo, estrutura e método conduzir à criação do 'homem novo' e o papel dirigente da classe operária-camponesa e trabalhadora. O ensino passa a ser promovido como parte integrante da ação educativa e inclui atores comunitários, cooperativas, empresariais e setores privados neste processo.

Este 'sistema nacional de educação' ainda tem como os seus princípios, a educação como o direito e dever de todos os cidadãos, a "escolaridade obrigatória e o seguro acesso a todos os moçambicanos à formação profissional", mas, "considerando que a escola enquanto parte integrante do sistema educativo, por sua vez, integrado num sistema social complexo assume assim um papel socializante e reprodutor da cultura e valores da classe dominante" (SILVA, 2007, p. 31), o acesso à educação para as mulheres ainda era restrito.

Sobre a educação, o Programa de Ação para a Redução da Pobreza (PARPA) define que:

A educação é um dos direitos humanos básicos. O seu papel fundamental para a redução da pobreza é universalmente reconhecido. O acesso à educação contribui diretamente para o desenvolvimento humano, aumentando as capacidades e oportunidades para os pobres, promovendo maior equidade social, regional e do gênero. Sem dúvida, o conhecimento é um meio indispensável para a elevação das condições de vida do homem. (GOVERNO DE MOCAMBIQUE, 2001, p.5).

Numa entrevista feita ao diretor provincial do Instituto Nacional de Ação Social⁶ de Sofala⁷, DIQUISSONE, em 2020, afirma que:

Entre os homens e as mulheres quem mais tem tido apoio do Instituto são as mulheres, porque são mais vulneráveis em relação aos homens. A maior parte delas, são as que perdem os seus maridos, e como tradicionalmente ficavam em casa porque os homens é que iam a busca do sustento, elas se desestabilizam. Ficam com menos possibilidade de trabalhar, pelas responsabilidades domésticas que têm e pela ausência de um nível de escolaridade considerável. (Entrevista com José DIQUISSONE, 2020)

Em 2020, com a aprovação do Plano Curricular do ensino Primário, fala-se da promoção da educação da rapariga (GOVERNO DE MOÇAMBIQUE, 2020). Esta abordagem estratificada nos permite analisar que apesar de todo o sistema educativo do país pós-independência envidar esforços para proporcionar uma educação equitativa e inclusiva entre rapazes/homens e raparigas/mulheres, fatores socioculturais como pobreza, casamentos prematuros, emigração para a cidade e algumas práticas e atitudes enraizadas nas tradições culturais, a exemplo dos ritos de iniciação e a falta de informação, enquanto cidadãs, as raparigas/mulheres eram remetidas quase que exclusivamente aos seus papéis de esposas e mães. A este fenômeno não são indiferentes os sistemas de ensino, que raramente tinham em conta a educação das mulheres (cujos papéis sociais não eram aprendidos na escola), apesar de hastearem bem alto a bandeira da sociedade igualitária (SILVA, 2007).

Na etnia Sena⁸ quando uma rapariga nasce, a família e os amigos saúdam a recém-nascida dizendo: *tamuona madzi* (bem-vindo a água), *tinadia naye* (que entre o dinheiro), *tamuona na ngombe* (bem-vindo o gado). O nascimento de uma rapariga significa mais uma força de ajuda a transportar água, mais dinheiro ou gado cobrado pelo lobolo⁹ [...] Na

⁶ O Instituto Nacional da Ação Social (INAS) é uma instituição pública, subordinada ao Ministério da Mulher e da Ação Social (MMAS), criado pelo Decreto-Lei 28/97, cujo mandato é implementar programas assistenciais e de promoção e desenvolvimento com vista a redução da pobreza absoluta em Moçambique.

⁷ Província localizada no Centro de Moçambique

⁸ Os Senas são um grupo étnico de Moçambique, localizados no vale do Zambeze, possuem uma organização patrilinear.

⁹ Segundo Fabiane Furquim, considera-se Lobolo, a cerimônia de casamento entendida como “tradicional” no centro de Moçambique, na qual a família do noivo oferece bens para a família da

infância a rapariga brinca à mamã ou a cozinheira, imitando as tarefas da mãe. São momentos muito felizes, os mais felizes da vida da mulher sena. Mal vê a primeira menstruação é entregue ao marido por vezes velho, polígamo e desdentado ou um jovem de uma família procurada e escolhida pelos seus pais. Às mulheres não são permitidos sonhos nem desejos. A única carreira que lhe é destinada é casar e ter filhos e cuidar da família. (ROSÁRIO, 2010).

Este cenário não é espelho da realidade de muitos centros urbanos, sendo mais frequente em áreas rurais, onde pais forçam as meninas a se casarem com homens mais velhos em busca de um dote ou de uma redução nas despesas domésticas (LISBOA, *et al.* 2016).

Moçambique encontra-se entre os países com maior prevalência de casamento prematuro no mundo e apresenta índices de prevalência acima dos restantes países da África Austral e Oriental, ficando apenas atrás do Malawi (UNICEF, 2008).

Quase uma em cada duas raparigas (49,2%) casou antes dos 18 anos e destas, 15,3% casaram antes dos 15 anos. O casamento prematuro contribui para a reprodução do ciclo de pobreza que afeta o desenvolvimento do país e as próprias raparigas que ficam, assim, mais expostas à violência, a riscos de saúde associados à gravidez precoce, ao HIV/SIDA e ao abandono escolar (UNICEF, 2008).

O plano Estratégico da educação estabelece como prioridades para os próximos anos “assegurar a inclusão e equidade no acesso e retenção na escola” (GOVERNO DE MOÇAMBIQUE, 2020), assumindo que a opção pela educação formal é um processo excludente e seletivo, onde as maiores possibilidades de permanecer nele se encontram em alunos do sexo masculino, pelos fatores socioculturais acima enunciados.

Por uma sociedade na qual homens e mulheres sejam reconhecidos como agentes ativos e protagonistas na construção da educação

Para além da constituição e demais regulamentos normativos tratem os homens e mulheres como cidadãos, sem nenhuma distinção em direitos e deveres, existem outros elementos importantes a analisar quando se trata de inclusão e/ou exclusão social de grupos de cidadãos nos benefícios proporcionados pelo Estado.

noiva em troca do casamento.

As mulheres, apesar de maioria, conforme os dados do censo populacional de 2017, são consideradas e incluídas em grupos de minorias sociais, normalmente associados aos grupos excluídos. Segundo a apuração feita pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), atualmente Moçambique conta com uma população de 27.909.798, desse número, 13.348.448, correspondente a 48%, é a população masculina e 14.561.352, correspondente a 52%, é a população feminina (INE, 2017).

Em setembro do ano de 2000, refletindo e baseando-se na década das grandes conferências e encontros da Organização das Nações Unidas (ONU), líderes de 189 países se reuniram na sede das Nações Unidas, em Nova York (EUA), para adotar a Declaração do Milênio da ONU. Com a adoção dessa Declaração, as Nações presentes se comprometeram a uma nova parceria global para reduzir a pobreza extrema, em uma série de oito objetivos que se tornaram conhecidos como os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), que deveriam ser alcançados até 2015 e com metas estabelecidas, a saber:

1. Erradicar a pobreza extrema e a fome;
2. Alcançar a educação primária universal (Garantir que todos os meninos e meninas completem o curso de educação primária);
3. Promover a igualdade de gênero e capacitar as mulheres;
4. Reduzir a mortalidade infantil;
5. Melhorar a saúde materna;
6. Combater o HIV/SIDA, a malária e outras doenças;
7. Assegurar a sustentabilidade ambiental;
8. Desenvolver uma parceria global para o desenvolvimento.

Com vista a fazer uma medição da evolução e um acompanhamento, foram estabelecidas metas quantitativas para a maioria dos objetivos (ONU BRASIL, 2010). Para o presente artigo, nos interessa o objetivo que versa sobre a promoção da igualdade de gênero e capacitação das mulheres, onde a meta estabelecida era de eliminar a disparidade entre os gêneros no ensino primário e secundário, preferencialmente até 2005 e em todos os níveis de ensino até 2015.

Na brochura sobre os indicadores dos Objetivos do Desenvolvimento do Milênio elaborada pelo Ministério da Economia e Finanças, dando um informe sobre a atuação de Moçambique durante os 15 anos, para o pilar acima citado, estabelece que:

A igualdade de gênero no ensino primário (1^a/7^a classe), avaliada pelo índice de paridade [...], registou um ligeiro incremento entre 2014 e 2020, tendo passado de 0,92 para 0,94 e continua a registar uma frequência de rapazes superior à das raparigas, sobretudo a nível das regiões rurais. É importante notar que quanto maior foi a classe frequentada, mais raparigas estão fora da escola do que rapazes. O índice de paridade de gênero, entre as crianças que frequentam o ensino primário, situa-se entre 0,98 aos 6 anos de idade e 0,97 aos 9 anos de idade, ou seja, há uma tendência de paridade de gênero nas primeiras idades de escolarização. Portanto, pode-se inferir que quanto maior for a idade das crianças há uma tendência de redução do índice de paridade das raparigas, o que favorece o incremento do índice dos rapazes. (GOVERNO DE MOÇAMBIQUE, 2021, p. 18).

O não alcance das metas dos ODM pelos Estados acordantes, fez com que se estabelecesse a sua continuidade em Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), com um prazo de até 2030. A Agenda 2030 tem um objetivo muito simples e muito complexo: não deixar ninguém para trás. Todos podem participar da implementação dos ODS em Moçambique (CASTRO, s.d). Desses objetivos, o 4º objetivo versa sobre educação de qualidade, onde visa assegurar a educação inclusiva, equitativa, de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos e o 5º objetivo sobre a Igualdade de gênero e tem em vista alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas.

Em Moçambique, segundo os dados apresentados pelo INE (2017), a taxa total de analfabetização é de 39%, sendo que 27,2% são homens e 49,2% são mulheres. Por áreas de habitação, 18,8% corresponde ao meio urbano e 50,7% ao meio rural. No meio urbano 11,2% de analfabetos são homens e 25,7% são mulheres e no meio rural 36,7% são homens e 62,4% são mulheres.

Ainda sobre os dados de 2017 elaborados pelo INE, 38,6% de crianças com idade entre 6 a 17 anos estão fora da escola e dessa percentagem, 38,4 são homens e 38,8 são mulheres. No que concerne à conclusão de um curso superior, 60,9% dos homens é que concluíram o curso e 39,1% as mulheres.

Os dados, apesar da omissão de 3,7%, classificada pela ONU como bom, mostram que a educação da mulher embora com algum avanço de 15%, considerando o censo de 2007, onde a taxa geral de

analfabetização da mulher era de 64,2%, ainda continua, principalmente no meio rural, como uma atividade secundária e de menor relevância. Atualmente, no meio rural, onde se registram maiores números de abandono e desistência escolar, entre 10 mulheres, 6 são analfabetas. São as mesmas analfabetas que, na sua maioria, exercem o papel de educadoras. Sem tirar o mérito de algumas mulheres que na sua condição de analfabeta conseguem proporcionar a educação para os seus filhos.

Que futuro reserva para Moçambique e alguns países da África e no mundo, que não encontram elementos suficientes para apostar na educação da rapariga/mulher? Se 33% da população em Moçambique vive no meio urbano, como se desenvolver excluindo 67%? E mais ainda, como fazer uma inferência de dados apresentados pelo censo, particularmente sobre a fecundidade que em 2007 era de 42,2% e em 2017 passa para 37,9% e o número médio de filhos de 5,7% para 5,2% se nessas comunidades a educação formal exclui as mulheres e como consequência dessa exclusão é o desconhecimento dos seus direitos, incluindo os sexuais e reprodutivos? E como falar em direitos num contexto tradicional/patriarcal em que ela apenas bebe da educação tradicional que enfatiza o seu papel de boa mãe e boa esposa?

Como diz a Paulina Chiziane sobre as suas memórias mais remotas das noites frias à volta da lareira, ouvindo histórias da avó materna,

nas histórias onde havia mulheres, elas eram de dois tipos: uma com boas qualidades, bondosa, submissa, obediente, não feiticeira. Outra era má, feiticeira, rebelde, desobediente, preguiçosa. A primeira era recompensada com um casamento feliz e cheio de filhos; a última era repudiada pelo marido, ou ficava estéril e solteirona. (CHIZIANE, 2013, p. 3).

Bourdieu estabelece uma relação entre a escola e a cultura nos seguintes termos:

O fracasso escolar e o papel seletivo da escola deve-se ao facto de esta desprezar a língua, a cultura e os valores das classes desfavorecidas e ao *habitus*, forma através da qual as classes dominantes usam a ação pedagógica para selecionar os aspetos da cultura que mais lhes interessam, impondo-os às classes desfavorecidas através da autoridade pedagógica, cujos agentes (os professores) promovem a

interiorização de valores da cultura dominante. Desta forma, o *habitus*, construído através da educação, é ao mesmo tempo responsável pela produção e reprodução cultural. (BOURDIEU *apud* SILVA, 2007, p. 34).

Segundo a teoria de Bernstein em Sociologia da Educação, “entre a escola e a comunidade a que pertencem alguns alunos, pode existir uma descontinuidade cultural, baseada em dois sistemas de comunicação radicalmente diferentes – o da família/comunidade e o da escola” (DOMINGOS et al, 1986, p.61 *apud* SILVA, 2007), ou seja, as agências de controle social, a escola e a família, ao usarem códigos sociolinguísticos diferentes visam determinar a desigualdade entre os alunos, pois os discursos escolares são apenas acessíveis às crianças provenientes das classes dominantes. “Os indivíduos vêm a aprender os seus papéis sociais através do processo de comunicação” (DOMINGOS et al, 1986 *apud* SILVA, 2007) e assim, o problema da educabilidade consiste na “[...] descontinuidade existente [entre] a família e a escola, quanto às exigências de papel social e aos códigos de comunicação” (DOMINGOS, et al, 1986 *apud* SILVA, 2007).

Ainda no tocante à importância da educação, Steer afirma que, “se tomarmos mil garotas na África e lhe dermos um ano e meio mais de educação primária, elas terão quinhentas crianças a menos. A ligação entre educação e o tamanho das famílias já foi comprovada inúmeras vezes”. (STEER, s.d *apud* MUNHOZ, 2002).

Segundo Dias (2002), as desigualdades biológicas, psicológicas, econômicas, sociais e culturais “só se transformam em desigualdades de aprendizagem e de êxito escolar por causa da forma como o sistema trata estas desigualdades extraescolares” (DIAS *apud* SILVA, 2007, p. 34).

Ao convidar os homens que querem um mundo melhor para as mulheres, Elizabeth Nyamayaro, ativista zimbabweana e funcionária da ONU mulheres, criou uma ideia que visa erguer todos juntos, homens e mulheres. A iniciativa inovadora foi chamada *HEforSHE*¹⁰ e visava convidar homens e meninos de todo o mundo a serem solidários uns com os outros e com as mulheres para criar uma visão comum de igualdade de gênero. A iniciativa segundo a ONU mulheres era simples:

¹⁰ Expressão inglesa que traduzido para o português, significa, Ele por Ela. Trata-se de uma campanha de solidariedade que defende os direitos das mulheres iniciada pela ONU Mulheres em 20 de Junho de 2014.

a de que o que temos em comum é muito mais forte do que o que nos separa. Todos temos os mesmos sentimentos, todos queremos as mesmas coisas, mesmo quando essas coisas às vezes ficam veladas. Após o lançamento da iniciativa, em apenas 3 dias mais de cem mil homens tinham aderido à causa, em uma semana, pelo menos um homem em cada país do mundo se comprometeu com a causa, na mesma semana foram geradas mais de 1,2 bilhões de conversas nas redes sociais, um homem em Zimbábwe criou a escola dos maridos, recolhendo homens que agrediram suas mulheres e se comprometendo em transformá-los em bons maridos e pais e vários outros exemplos mencionados pela ativista durante a sua palestra. (NYAMAYARO, 2018).

Por sua vez, a prática de *Isirika*¹¹ abordada por Musimbi Kanyoro (2017), ativista social e CEO do *Global Found for Woman*, enfatiza que acima de qualquer diferença biológica e/ou social entre as pessoas, somos todos humanos e se a sociedade pensar dessa forma se enxergarão um ao outro de forma diferente. A ser assim, todas as contribuições e ideias são válidas e serão igualmente valorizadas o que cada um tem para oferecer, seja ela pequena ou grande. Dessa forma, a autora convida a todos a abraçar o *ISIRIKA* e a imaginar uma sociedade em que todos fazem dessa prática um padrão e se questiona o que se poderia alcançar um pelo outro, pela humanidade, pelas questões de paz e pela ciência médica. O *ISIRIKA* significa que as pessoas que possuem mais, aproveitem o privilégio de dar mais, e dar mais é um privilégio. Agora é a hora das mulheres darem mais para outras mulheres, essa é uma responsabilidade de quem teve acesso à escola e tem uma renda.

Ainda na ótica de Kanyoro, se a sociedade pretende resolver os maiores problemas do mundo, deve investir em mulheres e garotas, elas não só expandem o investimento, mas se importam com todos da comunidade, não só quanto às suas necessidades, mas também as de suas crianças, as necessidades dos mais velhos e o mais importante, elas protegem a elas mesmas e à comunidade. Mulheres que sabem

¹¹ Palavra inserida no idioma maragoli, falado no Quênia ocidental. Significa um modo de vida pragmático, que abraça caridade, serviços e filantropia. A essência do *ISIRIKA*, é que todos são guardiões de todos e responsável para cuidar um do outro. O espírito de solidariedade, humanidade, educação para todos e ajuda mútua eram as suas características.

como se defender, sabem o que significa fazer a diferença. Investir em mulheres é a coisa mais inteligente a se fazer (KANYARO, 2018).

Michel Kimmel (2015), na sua alocução sobre a igualdade de gênero, afirma que a igualdade é boa para todos, incluindo para os homens. Questiona-se por que apoiar a igualdade de gênero? Primeiro, porque é sensato, certo e justo e segundo porque interessa aos homens. Para o segundo argumento, o autor afirma que a igualdade de gênero é um jeito dos homens conseguirem a vida que desejam viver e ao mesmo tempo que é bom para os países. De acordo com os seus estudos, Kimmel conclui que,

Aqueles países que tem maior igualdade de gênero, são também os que tem maior índice de felicidade [...] ela é boa para as empresas. Uma pesquisa feita pela Catalyst e outros, concluiu que, quanto mais igualdade de gênero as empresas promovem, é melhor para os seus funcionários, a força do trabalho é mais feliz, elas têm baixa rotatividade de emprego, baixos níveis de desgaste [...] e taxas elevadas de produtividade. A desigualdade de gênero é mais cara para uma empresa. (KIMMEL, 2015)

Ainda na ótica de Kimmel:

Os homens mais novos de hoje, esperam conseguir equilibrar o trabalho e a família. Ambos, homens e mulheres, querem ter a carreira e cuidar dos filhos, eles querem conseguir equilibrar o trabalho e família com os seus parceiros, querem ser pais envolvidos e quanto mais igualdade houver no relacionamento, mais feliz é o casal. Segundo dados de psicólogos e sociólogos, a igualdade de gênero não é um jogo de soma zero, mas um jogo onde todos ganham. Quando os homens começam a se dedicar mais ao processo de equilibrar trabalho e família, geralmente usamos duas palavras para descrever o que fazemos: nós colaboramos e ajudamos.

Quando os homens compartilham tarefas domésticas, as crianças vão melhor na escola, elas têm menor índice de absenteísmo e se sentem mais realizadas, têm menor probabilidade de serem diagnosticados com TDAH, menores probabilidades de serem tratados com psicanalistas, menor probabilidades de tomarem remédios. Quando os homens compartilham as tarefas domésticas, as crianças são mais felizes e saudáveis e os homens querem isso. Quando eles compartilham tarefas domésticas e cuidados com as crianças, suas esposas são mais felizes, mais ainda, elas são mais saudáveis. Elas têm menos probabilidade de ir ao terapeuta, de ter depressão e tomar remédios e ir à academia, apresentando níveis mais elevados de

satisfação conjugal. Suas esposas são felizes e saudáveis, e os homens querem isso com certeza.

Quando os homens compartilham tarefas domésticas e cuidados com as crianças, eles fumam e bebem menos, usam menos drogas lícitas, vão menos ao [Pronto Socorro] e vão mais ao médico para exames de rotina. (KIMMEL, 2015)

Ao compartilhar tarefas domésticas e cuidados com as crianças, os homens são mais felizes e saudáveis e pergunta o autor, quem não quer isso?

Ao compartilhar tarefas domésticas e cuidados com as crianças, os homens fazem mais sexo. Segundo a descoberta da revista *Men's Health*, a igualdade de gênero é do interesse dos países, das empresas, dos homens, das mulheres, das crianças, não é um jogo de soma zero, todos ganham. Não podemos engajar mulheres e meninas, sem engajar homens e meninos. (KIMMEL, 2015).

Na obra “Sejamos todos feministas”, a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2015) evidencia como a prática rotineira se torna em habitual e regra. “Se repetimos uma coisa várias vezes, ela se torna normal, se vemos uma coisa com frequência ela se torna normal” (ADICHIE, 2015, p.14). Se somente os meninos são escolhidos para continuar com a formação, então em algum momento nós todos vamos achar, mesmo que inconscientemente, que só os meninos podem continuar com a formação (ADICHIE, 2015). O mesmo exemplo se aplica às situações de casamentos prematuros, tomadas de decisão no seio familiar, a cargos de chefia e ao estabelecimento de papéis sociais.

No mesmo livro, a autora em conversa com o seu primo Louis que ela considera brilhante e progressista, ele diz a ela: “não entendo quando você diz que as coisas são diferentes e mais difíceis para as mulheres. Talvez fosse verdade no passado, mas não é mais. Hoje as mulheres têm tudo o que querem” (ADICHIE, 2015, p.15), ela pasma, se questiona como ele não via o que para ela era tão óbvio. A essa questão, responde Kimmel, “o privilegio é [...] um luxo [...] invisível para aqueles que o possuem” (KIMMEL, 2015).

No movimento reflexivo do texto, achamos interessante trazer para o artigo o conceito de “campo de possibilidades”, fundamental para a compreensão da maneira pela qual os projetos se movimentam

ao longo de uma trajetória de vida, coerentemente ou não e apresentado com as alternativas construídas do processo sociohistórico e com o potencial interpretativo do mundo simbólico da cultura. O campo de possibilidades é definido por Velho (1999, p. 40) como “o espaço para formulação e implementação de projetos”. Esse espaço, no entanto, além de dinâmico e não determinista, como reconhece Velho, tem também limitações. Portanto, falar em projetos é falar em possibilidades, mas também em limites.

Segundo Gilberto Velho (1999), o campo de possibilidades pode encontrar limites na própria família ou mesmo nos valores que orientam a sociedade. Assim, por exemplo, em casos em que a família acredita que menina é para casar e menino para trabalhar, passa a assumir atitudes que orientam os projetos de vida desses jovens nessas direções. Situações como essas acabam por limitar o campo de possibilidades.

Ao relacionar os dados do Instituto Nacional de Estatística sobre as taxas de analfabetismo, onde mostram que na sua maioria são raparigas/mulheres e dessas mulheres, maior porcentagem são das zonas rurais, com os posicionamentos partilhados pela Paulina Chiziane (2013) e Mia Couto (2015), ambos moçambicanos, de que a opressão da mulher é pela condição humana do seu sexo, daí todas as formas sociais e culturais de submissão, a autora indiana Gayatri Spivak, ao refletir sobre a situação das mulheres indianas, da imolação das viúvas, questiona: “Pode o subalterno falar?” (SPIVAK, 2010).

Ao relatar a história de uma jovem indiana que não pode se auto-representar e, logo, não pode ‘falar’ fora do contexto patriarcal e pós-colonial, Spivak exemplifica o seu argumento de que o subalterno, nesse caso em especial, a mulher como subalterna, não pode falar, e quando tenta fazê-lo, não encontra meios para se fazer ouvir (SPIVAK, 2010, p. 6).

Assim sendo, de acordo com Nelson Mandela, a educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo. É o grande motor do desenvolvimento pessoal. É através dela que a filha de um camponês se torna médica, que o filho de um mineiro, pode chegar a chefe da empresa mineradora, que um filho de trabalhadores

rurais pode ser o presidente de uma grande nação. E a democracia com fome, sem educação e saúde para a maioria, é uma concha vazia¹².

Considerações finais

A educação desempenha um papel crucial na construção de bases para viver em sociedade. Garantir o acesso à educação formal para todas as pessoas é essencial para que elas possam desenvolver seu conhecimento pessoal, cidadania e integração em grupos e famílias.

No contexto atual de Moçambique, a realidade mostra que metade das mulheres são analfabetas, sendo essa taxa ainda maior (6 em cada 10) em áreas rurais devido à influência da educação tradicional e falta de recursos financeiros. Além disso, as sociedades de predominância patrilinear que se fazem sentir em quase todo o país, com menor incidência no Norte, que é matrilinear, mas também caracterizada por uma dominação masculina, o ser mulher se torna o objeto do sujeito (homem) e o *segundo sexo*, como escreve a autora francesa Simone de Beauvoir (1970). A mulher se torna a dona do silêncio e a razão da pergunta da Gayatri Spivak (2010), se o subalterno pode falar. Falar não na lógica do patriarcado e do pós-colonial. Falar de si, dos seus sentimentos, das suas mágoas invisíveis, tal como fala Paulina Chiziane (2013), dos suspiros de cansaço e de infelicidade no lar, mas sem nunca poder desistir do tão almejado casamento, para o qual a sociedade tanto a prepara e lhe lembra a condição do papel submisso, dos seus sonhos perdidos e dos seus direitos que sem a educação, se tornam difíceis de saber.

Meninas e meninos são educados de maneiras diferentes, um para mandar e outro para obedecer, ambas posições para a dita harmonia e progresso da sociedade. Se essas regras são alicerçadas pelas instituições sociais (família, religião, educação/escola, economia, lei, Estado, etc.), em algum momento reproduzem os estereótipos de gênero, as desigualdades entre homens e mulheres, por estarem inseridas neste complexo social. Entretanto, a escola tem um papel fundamental para a desconstrução dessas barreiras socialmente

¹² Informação disponível em <https://www.citador.pt/frases/a-educacao-e-o-grande-motor-do-desenvolvimento-pe-nelson-mandela>

construídas, quando mostra que o homem e a mulher, ambos, podem fazer as disciplinas de ciências sociais e humanas e que as ciências exatas não são um tabu e nem devem constituir motivo de espanto. Homens e mulheres podem estudar de forma solidária para as máximas notas e ambos podem ser chefes de turma, com opiniões igualmente válidas e que devem igualmente respeitar e se apoiar.

Incluir cada vez mais as mulheres na educação formal, significa que mais pessoas poderão contribuir para o desenvolvimento e crescimento do país e conseqüentemente aliviar a pobreza nas famílias, que é uma das causas para o abandono escolar. Mulheres não serão silenciadas e novos modelos e exemplo de ser mulher e mãe que vê na educação a sua base e seu suporte profissional, emite opiniões e juízos próprios, corre atrás dos seus sonhos, respeita ao próximo e do próximo recebe o mesmo respeito se transmitem para as crianças. Como diz a Chimamanda (2015), a naturalidade é resultado da frequência e das vezes que repetimos determinada ação.

É preciso empoderar as mulheres e as mocinhas, pensar em caminhos de reconstrução das bases sociopolíticas, rompendo concomitantemente com o que está posto (BERTH, 2019). A lógica de acesso ao poder não deve ser determinada pela classe, casta, etnia e gênero (SARDENBERG *apud* BERTH, 2019). E para que o poder seja acessível a todos é necessário o prefixo ‘auto’ que aqui cabe como indicativo de que embora possam receber estímulos externos, é uma movimentação interna de tomada de consciência e de despertar (COLLINS *apud* BERTH, 2019), e essa tomada de consciência é apenas possível dentro de um quadro de campo de possibilidades e oportunidades originárias de políticas públicas oriundas de projetos societários democráticos e fundamentados no bem comum e na igualdade entre homens e mulheres nos territórios de vida compartilhadas.

Referências bibliográficas

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- AMODA, José Luís. [Entrevista cedida à Catarina da Esperança Maquile de Melo]. Quelimane/Zambézia/Moçambique, 2017. 1 arquivo MP3.

- ANÓNIMO. **Principais Grupos Étnicos de Moçambique. Cultura Moçambicana: Hábitos e cultura moçambicana.** [s./l.], 31 jul. 2017. Disponível em <http://culturamocambicana.blogspot.com/2017/07/principais-grupos-etnicos-de-mocambique.html>. Acesso em: 11 Jun. 2022.
- BEAUVOIR, Simone de. O Segundo Sexo: fatos e mitos. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970. Disponível em: <http://brasil.indymedia.org/media/2008/01/409660.pdf>. Acesso em: 30 Jun. 2022.
- BERTH, Joice. **Empoderamento.** São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.
- CASTRO, Márcia de. **Desenvolvimento Sustentável Em Moçambique.** In: ONU News. [s./l.], [200-?]. Disponível em: <https://news.un.org/pt/focus/desenvolvimento-sustentavel-em-mocambique>. Acesso em: 23 mai. 2022.
- CHIZIANE, Paulina. **“Eu, mulher... Por uma nova visão do mundo”.** In: Revista do Núcleo de Estudos de Literatura Portuguesa e Africana da UFF, vol. 5, nº 10, Abr. 2013.
- COUTO, Mia. **Murar o medo.** Mia Couto. [s./l.], 22 abr. 2015. Disponível em: <https://www.miacouto.org/murar-o-medo/>. Acesso em: 30 dez. 2021.
- DAVID, Manuel. **Desistência de raparigas no ensino moçambicano preocupa autoridades.** DW. [s./l.], 23 fev. 2015. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-002/desist%C3%Aancia-de-raparigas-no-ensino-mo%C3%A7ambicano-preocupa-autoridades/a-18274142>. Acesso em: 16 mar. 2022.
- FRY, Peter (org.). **Moçambique: ensaios.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.
- GOVERNO DE MOÇAMBIQUE: **Constituição da Republica de Moçambique.** Maputo, 1975.
- GOVERNO DE MOCAMBIQUE. **Plano Estratégico da Educação, 2020-2026,** Maputo, 2012.
- GOVERNO DE MOÇAMBIQUE. **Plano de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta,** Maputo, 2001.
- GOVERNO DE MOÇAMBIQUE. **Plano Curricular do Ensino Básico,** Maputo, 2020.
- GOVERNO DE MOCAMBIQUE. **Brochura sobre os indicadores dos Objetivos do Desenvolvimento do Milénio.** Maputo, 2015.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICAS. **Censo 2017, IV Recenseamento Geral da População e Habitação.** Maputo, 2019.
- KANYORO, Musimbi. **Para solucionar os maiores problemas do mundo, invistam nas mulheres e nas garotas.** TEDWomen. [s./l.], nov. 2017. Disponível em: https://www.ted.com/talks/musimbi_kanyoro_to_solve_the_world_s_biggest_problems_inv_est_in_women_and_girls?language=pt-br. Acesso em: 15 Dezembro. 2022.

- KIMMEL, Michael. **Porque ela é boa para todos – incluindo os homens.** TEDWomen. [s./l.], maio 2015. Disponível em: https://www.ted.com/talks/michael_kimmel_why_gender_equality_is_good_for_everyone_men_included?language=pt. Acesso em: 10 maio. 2022.
- LISBOA, Isabela; MORENO, Marina; RUDGE, Tayná; LUCENA, Rebeca; IMBIMBO, Isabela. **Eliminar casamento prematuro é grande desafio para o desenvolvimento humano em Moçambique.** *Olhares do Mundo*. [s./l.], 10 ago. 2016. Disponível em: <https://olharesdomundo.wordpress.com/2016/08/10/eliminar-casamento-prematuro-e-grande-desafio-para-o-desenvolvimento-humano-em-mocambique/>. Acesso em: 20 Jan. 2022.
- MACHEL, Samora Moisés. **A luta contra o subdesenvolvimento.** Maputo: Partido Frelimo, Coleção “Textos e Documentos 4”, 1983.
- MACHEL, Samora Moisés. **Educar o homem para vencer a guerra; Criar uma sociedade nova e desenvolver a pátria.** Maputo: Partido Frelimo, Coleção “Estudos e Orientações”, 2, nov. 1973.
- MARTINS, José, **A sociedade vista do Abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais,** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- MAZULA, Brasão. **Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985.** Maputo, 1995
- NYAMAYARO, Elizabeth. **Um convite aos homens que querem um mundo melhor para as mulheres,** disponível em: <http://inovasocial.com.br/solucoes-de-impacto/ods-5-igualdade-de-genero/>. Acesso em: 15 maio. 2022.
- ONU Brasil. **Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio.** [s./l.]. 22 jun. 2010. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/os-oito-odms/>. Acesso em: 13 maio. 2022.
- PHALANE, Manthiba. “Localizar o gênero no discurso do desenvolvimento”. In: HOUNTONDJI, Paulin J. (Org). **O Antigo e o Moderno: a produção do saber na África contemporânea.** Mangualde; Luanda: Edições Pedagogo; Edições Mulemba, 2014
- SILVA, Gabriela Maria Moreira da. **Educação e Gênero em Moçambique.** Porto: Centro de Estudos Africanos (CEA) da Universidade do Porto, 2007.
- SPIVAK, Gayatri. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.
- UNICEF. **25 milhões de casamentos prematuros impedidos na última década.** UNICEF. Nova Iorque, 6 mar. 2018. Disponível em: <https://www.unicef.org/mozambique/comunicados-de-imprensa/25-milh%C3%B5es-de-casamentos-prematuros-impedidos-na-%C3%BAltima-d%C3%A9cada>. Acesso em: 12 mar. 2022.
- VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

UM PERCURSO DIASPÓRICO: A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO MIGRANTE NORDESTINO EM A HORA DA ESTRELA, DE CLARICE LISPECTOR

Leandro Freitas Menezes (UFES)¹

Carla Valéria da Silva Freitas Menezes (UNESA)²

Introdução

O universo literário de Clarice Lispector permite o mapeamento e a análise de diversas situações inerentes ao indivíduo enquanto ser social e em constante deslocamento. Isso quer dizer, em sua trajetória na busca pela felicidade o ser humano vive um processo de inter-relacionamento com o mundo que o constrói, destrói e o reconstrói constantemente.

A autora denomina o alcance da felicidade por alguém como “epifania”. Esse aspecto da obra da autora mostra o homem como inconstante, inconcluso e propenso a novas descobertas³. Por exemplo, na obra *A Hora da Estrela* da ucraniana, mas escritora brasileira, pela personagem principal Macabéa, que é nordestina, mostra como esta vive socialmente suas experiências na cidade grande, porém compreendendo o mundo a partir de códigos próprios, os quais a levam a empreender vários questionamentos.

Esse aspecto faz com que o leitor trave reflexões sobre essa obra, uma vez que Macabéa indaga assuntos que vários filósofos ao longo dos séculos procuram respostas. Apesar dessas particularidades

¹Licenciado em Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa pela UFES. Licenciatura plena em Pedagogia pela FATEC/SP. Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira / Linguística Aplicada na Educação pela Universidade Cândido Mendes – RJ. Especialista em Docência do Ensino Superior / FATEC/SP. Mestre em Estudos Linguísticos pela UFES. Membro do Grupo de Estudo sobre Discursos da Mídia – GEDIM/UFES.

²Bacharel em Filosofia Cristã (Faculdade de Teologia Filadélfia Internacional); Licenciatura em Pedagogia (Estácio de Sá); Licenciatura em Artes Visuais (UNIJALLES); Pós-graduação em Artes na Educação (Faculdade Ateneu); Pós-graduação em Metodologia do Ensino em Artes; e Pós-graduação em Ciências da Religião (FATEC).

³Com razão, acerca das características da obra de Clarice Lispector apresenta-se um de seus pensamentos muito sugestivo: “[...] Perco a identidade do mundo em mim e existo sem garantias. Realizo não o realizável, mas o irrealizável, eu vivo e o significado de mim e do mundo não é urgente. É fantástico” (C. Lispector).

curiosas, Clarice apresenta também algo que interessa a essa pesquisa: um histórico da migração nordestina nos idos dos anos 70.

Tal fato se evidencia no contexto histórico nacional na medida em que são apresentados exemplos da diáspora, das características e das vivências da protagonista. Isso ilustra a mesma diáspora que envolve outros nortistas que largam sua terra natal para se aventurar nas cidades grandes, especialmente em São Paulo e Rio de Janeiro, com o objetivo de buscar melhores condições de vida e, portanto, momentos de felicidade negados pela falta de condições geradas pela seca das terras nordestinas. Mas não negamos para outros a felicidade que se encontra no contexto da seca nordestina.

Certamente, Macabéia viveu seu momento feliz ou epifânico. Mas, saber que Clarice fala sobre esse assunto é um dado importante, porém a questão é compreender de que forma ela aborda esse tema no romance. Por esse motivo, diante disso elaborou-se o seguinte questionamento: de que maneira a escritora aborda a representação social da trajetória diaspórica do migrante nordestino na personagem datilógrafa de *A Hora da Estrela*?

As escolhas teóricas para fundamentação deste artigo foram pautadas à luz dos estudos de Hall (2003, 2005) que discorre acerca dos conceitos inerentes à cultura, à identidade e à diáspora. Tratar temas como: a situação da mulher brasileira, excluída e oprimida pela desigualdade social; essa mulher é uma migrante nordestina que trava um contato com a cidade grande, isso por si traz uma forte carga política. Esses são assuntos abordados de forma sensível por Clarice (1977), mas em um tom existencialista, que abordados de acordo com o ponto de vista de Hall (2003, 2005) acabam por denunciar e explicitar o desconforto de Macabéia e, por conseguinte, de outras milhares de mulheres brasileiras que migram do nordeste para as metrópoles brasileiras e que vivem cindidas, porque são atravessadas por outras culturas

Comentários acerca de do romance *A hora da estrela*

Publicado em 1977, é o último romance de Clarice Lispector. Trata-se de uma narrativa comovente, instigante, ousada, e original auxilia na dramaticidade clariceana e celebra o irreprimível prazer de viver de sua personagem principal: a nordestina Macabéia. Clarice

Lispector é a autora, contudo, cria um narrador – Rodrigo S.M. – que em uma das ruas do Rio de Janeiro teve sua inspiração ao ver de forma inesperada e casual Macabéa, a moça nordestina (LISPECTOR, 1997).

A protagonista do romance, nascida no sertão de Alagoas ficou órfã de pai e mãe aos 02 anos de idade, sendo criada as pancadas pela tia. O romance mostra que teve duas trajetórias ao se tornar uma jovem de dezenove anos de idade: primeiro foi “para Maceió com a tia beatã, única parenta sua no mundo” (LISPECTOR, 1997, p. 43). E em segundo, de forma expressiva e intraduzível: “Depois – ignora-se por quê – tinham vindo para o Rio, o inacreditável Rio de Janeiro [...]” (LISPECTOR, 1997, p. 45). Nesse sentido, observa-se que a autora desafia as noções de identidade, migração e diáspora para permitir que sua protagonista escape do domínio delimitador do interior do sertão alagoano a partir de uma nova perspectiva por melhores condições de vida para poder encontrar sua identidade pessoal.

A autora enfatiza a sobrevivência inumana de Macabéa principalmente através da sua falta de habilidade e de preparo para lidar com as limitações inerentes à vida, pois não dispõe de palavras para expressar tudo o que sente e deseja, como descreve o narrador Rodrigo S.M. no início do romance, “[...] ela como uma cadela vadia era teleguiada exclusivamente por si mesma. Pois reduzira-se a si” (LISPECTOR, 1997, p. 32).

Ela vai morar na rua do Acre em uma pensão onde divide o quarto com quatro colegas, namora com Olímpio de Jesus que depois a abandona por causa de sua colega de trabalho Glória. Esse fato trouxe-lhe indagações, contudo a busca da identidade continuava. Mas ao consultar com uma cartomante indicada por Glória encontra seu desfecho final. A mulher deu-lhe esperanças nostálgicas que a fizeram ficar radiante, entretanto, ao sair da consulta foi atropelada por um Mercedens-Benz. Dessa forma, a crença de que se tornaria atriz famosa e se casaria com um estrangeiro Alemão levou-a ao único momento de glória que teve na vida, situação em que foi notada pela multidão.

Assim, é essa moça nordestina, vinda para o Sudeste em busca de melhores condições de vida com a sua tia, parente com quem vivia desde os dois anos de idade, que será o fio condutor da tessitura literária desse narrador e, conseqüentemente, a abordada nessa pesquisa.

O pensamento de STUART Hall

Hall (2005) aborda características acerca dos sujeitos ao longo da história, período da Idade Média, Modernidade e Pós-modernidade com o objetivo de mostrar que este vem sofrendo uma “descentração do sujeito” que resulta em uma “crise de identidades”.

Hall (2005) admite a complexidade que existe na discussão desse tema. Inicialmente, o autor caracteriza o sujeito da Idade Média como individualista e centrado em si mesmo e sem formas de variação; o sujeito Sociológico configura-se pela relação com outras formas de subjetividade, ou do eu com a sociedade; entretanto, o sujeito Pós-Moderno não apresenta uma identidade fixa.

Assim, por sofrer constantes variações ao longo do seu processo de existência adquire muitas vezes identidades contraditórias e não resolvidas. Esses aspectos de todo o processo histórico sobre a identidade do sujeito podem ser confirmados pelas palavras do autor: “[...] o sujeito do iluminismo, visto como tendo uma identidade fixa e estável, foi descentrado, resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas, do sujeito pós-moderno” (HALL, 2005, p. 46).

Contudo, um dos motivadores dessa “crise de identidade” apontada pelo autor é o processo de globalização, pois este incide diretamente sobre a identidade cultural do sujeito, uma vez que ela se apresenta em forma de multicultural. Dessa maneira, nem mesmo as culturas nacionais, as quais refletiam ou deveriam comungar aspectos quanto ao pensamento ideológico, político, econômico e social tem se mantido unificada nesses aspectos. Porém, a partir da influência cultural de uma nação a outra tem ocorrido uma mescla que em alguns casos torna difícil caracterizar uma nação, o autor denomina isso de “híbridos culturais”. Com efeito, assim como pode ocorrer o afrouxamento da cultura nacional em alguns aspectos, pode ocorrer também o enrijecimento em outros.

O efeito geral desses processos globais tem sido o de enfraquecer ou solapar formas nacionais de identidade cultural. Eles argumentam que existem evidências de um afrouxamento de fortes identificações com a cultura nacional, e um reforçamento de outros laços e lealdades culturais, acima e abaixo do nível do estado-nação (HALL, 2005, p.73).

Se se observar desde as discussões iniciais sobre a “descentração do sujeito”, ver-se-á que Hall (2005) vem tratando de uma evolução ou de uma saga diaspórica pela qual o homem vem sofrendo ao longo dos séculos. Esse processo torna-se cada vez mais acirrado, promovendo mudanças drásticas no seu modo de ser, fraguimentando-o e introduzindo-o numa crise sem precedentes.

Noção de diáspora para Stuart Hall

No livro *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais*, Hall (2003) trata da dispersão e da mistura do negro com outras etnias. Como jamaicano radicado na Inglaterra, o autor relata aquilo que vivenciou “para um caribenho negro como qualquer outro”. Nesse sentido, para ele a política de identidade essencialista se tornou uma causa relevante, contudo não liberta o caribenho da dominação. Isso porque, ela se constitui de várias frentes: em um território cultural amplificado, que inclui a vida cotidiana; a cultura popular; e a cultura de massa.

No período do pós-guerra, em 1948, surge a diáspora afro-caribenha com o navio-transporte SS *Empire Windrush* que transportava imigrantes do Caribe para a Grã-Bretanha. A partir de fato histórico, Hall (2003) enfatiza que a diáspora é uma questão complexa e se refere à construção do imaginário da nação e da identidade.

Dizemos que o caribenho nesse processo diaspórico tornou-se um sujeito propenso a adquirir múltiplas identidades, uma vez que mesmo fazendo parte de um assentamento de negros na Grã-Bretanha ainda continuou apegado a suas raízes no Caribe.

Assim uma minoria étnica emerge através da identificação com os locais de assentamento, com (re)identificações simbólicas com culturas africanas e afro-americanas. Essencialmente presume-se a experiência diaspórica e a identidade cultural, que é tanto fixada no nascimento e parte da natureza quanto é impressa pelo parentesco e constitutiva do nosso interior.

Hall (2003), a fim de legitimar seu ponto de vista sobre diáspora, busca conceitos na história como no período em que os judeus que foram escravizados pelos Egípcios; posteriormente o êxodo comandado por Moisés; e pela significação do holocausto nazista. É

interessante notar como após tantas dispersões os judeus não perderam sua identidade.

O autor assinala que os mitos fundadores do judaísmo são a-históricos, imutáveis e atemporais porque ligam o passado, o futuro e o presente numa linha da tradição mitológica.

Nisso observamos que ocorreu o retorno a Israel (a diáspora judia), porém isso causou conflitos com os palestinos e o povo do Oriente Médio. Da mesma forma, em relação à África, destacamos que mesmo sendo um continente representado por uma variedade de povos, tribos, culturas e línguas, essas etnias têm algo em comum: o tráfico de escravos, um processo diaspórico que é a causa de múltiplos conflitos de identidade.

Alicerçados nesse conceito histórico de diáspora, Hall (2003) caracteriza os caribenhos como híbridos, pois vivem numa lógica 'transcultural', ou seja, a cultura caribenha é atravessada por outras culturas; ao mesmo tempo passam também por um processo de 'crioulização', sendo representados como grupos marginais.

Dessa forma, esses caribenhos são sujeitos que em outrora eram isolados, mas agora se cruzam numa zona de contato, de co-presença espaço-temporal. Dizemos que a concepção diaspórica desses sujeitos é binária de diferença (passagem, deslize), fronteira de exclusão que resulta na construção de um outro em oposição rígida.

Segundo Hall (2003), essa formação sincrética e também desigual tem explicação em Salman Rushdie, ensaísta e autor de ficção britânico de origem muçulmana indiana, e no conceito de hibridismo que tem relação com a luta cultural, a dependência e a subordinação às histórias imperiais.

Análise de *A hora da estrela*

Nesta obra o narrador Rodrigo S. M., ao descrever a situação migratória de Macabéa, menciona nas entrelinhas do *corpus* da obra uma série de deslocamentos da protagonista. Esta trajetória diaspórica forçada pelas condições precárias de vida e a obriga a buscar uma nova alternativa de vida ou uma identidade, motivada pelo desejo de se libertar do estado subumano em que vivia no interior alagoano.

Na verdade, Macabéa é a representação das práticas culturais que constroem a figura do nordestino e de tantos outros migrantes desvalidos que estão em marcha pelo mundo afora à procura de sua identidade, é a significação cultural e social de um momento de construção que traduz as posições e interesses de parcela da sociedade que a forja. Um apontamento dessa situação está no trecho a seguir:

Como a nordestina, há milhares de moças espalhadas por cortiços, vagas de cama num quarto, atrás de balcões trabalhando até a estafa. Não notam sequer que são facilmente substituíveis e que tanto existiriam como não existiriam. Poucas se queixam e ao que eu saiba nenhuma reclama por não saber a quem. Esse quem será que existe? (LISPECTOR, 1997, p. 28).

Nesse trecho, compreendemos que a autora apresenta Macabéa, moça nordestina que mora junto com outras mulheres em um quarto alugado em um cortiço, e assim como Macabéa elas trabalham em empregos simples. Assinalando-a dessa forma, Listector (1997) a insere como uma referência de outras mulheres nordestinas que, ao saírem do nordeste em busca de condições melhores nas cidades grandes, são confrontadas com outras culturas que as tratam de preconceito, assim como a própria cultura nordestina. Frisamos que ser mulher em nossa sociedade, especialmente na década de 70, era bem mais discriminada se comparada aos momentos atuais.

Nesse sentido, ser negra, divorciada, trabalhar fora, sair sozinha, ter filhos fora do casamento e a virgindade são alguns motivos em que a mulher sofria discriminação. Contudo, acentuamos o fato de Macabéa ser nordestina, ou seja, a questão regional em voga eleva o grau de discriminação. A respeito disso Cavnac (1997) diz:

[...] o Nordeste também é visto como uma região de selvagens e de místicos, sem história e sem cultura. Assim, o sertão é tido como uma sociedade arcaica e o sertanejo como um homem primitivo (CAVIGNAC, 1997, p. 31).⁴

⁴ Texto conforme o original: Il existe une dualité dans la représentation du sertão. Il est décrit tantôt comme le berceau de la culture brésilienne, terre des poètes et de la << tradition >>, tantôt comme une région de << sauvages >> et de << mystiques >>, sans histoire et sans culture. Ainsi, on parle souvent du sertão comme d'une société archaïque, et le sertanejo est généralement comparé à un primitif. (CAVIGNAC, 1997, p. 31).

Nessa citação a autora revela o pensamento discriminatório acerca do nordeste e de sua população: pessoas selvagens, místicas, sem história e cultura. Um lugar de primitivos e retrógrados. Embora reconheçamos que o nordeste nos deu vários artistas renomados como, Luiz Gonzaga, Dominguinhos, Alcione, Elba Ramalho, Alceu Valença, Raul Seixas, além de ser o berço da poesia no Brasil, o preconceito estrutural incide sobre essa região, nos levando a classificá-lo como uma atrasada. Nesse meio ambiente preconceituoso, pensamos na situação da mulher.

De acordo com Neves e Ferreira (2012, p. 03) a mulher nordestina é representada como: “sofredora”, “submissa”, “apática”, ou como, “mulher macho”, “arretada”, “feia”, castigada pelo sertão nordestino. Esses estereótipos dizem respeito a muitas mulheres nordestinas, mas refletindo sobre eles, pensamos qual deles que Macabéa se enquadra.

Há muitos seres como Macabéa: de existência duvidosa e que representam as silenciadas pela história. Isso revela a ausências de fatos eternizados em documentos históricos e nos literários de mulheres nordestina como: Maria José de Castro Rebelo Mendes (1891-1936), a primeira mulher a entrar para o Itamarati; Etelvina Amália de Siqueira (1872-1935) foi uma poetisa, contista, jornalista, oradora e declamadora brasileira, autora de vários hinos escolares e participante da campanha abolicionista na Sociedade Libertadora Sergipana; Bárbara Pereira de Alencar (1760-1832) foi uma comerciante e revolucionária brasileira. É uma das personagens mais importantes da Revolução Pernambucana e da Confederação do Equador. Era avó do escritor José de Alencar, e tem como um dos seus descendentes o escritor Paulo Coelho em sexta geração; Anaíde Beiriz (1905-1930) foi uma professora e poetisa brasileira. Tem seu nome ligado à História da Paraíba, devido à tragédia em que foi envolvida, juntamente com o advogado e jornalista João Duarte Dantas, com quem mantinha um relacionamento amoroso; Nísia Floresta Brasileira Augusta (1810-1885), pseudônimo de Dionísia Gonçalves Pinto, foi uma educadora, escritora e poetisa brasileira. Primeira na educação feminista no Brasil, com protagonismo nas letras, no jornalismo e nos movimentos sociais.

Referimo-nos a essas mulheres nordestinas para mostrar que, embora tenham contribuído para a construção da história brasileira, não foram relatadas nela, porque a história de nossa sociedade foi escrita para atender ao pensamento androcêntrico. Contudo, apesar disso, essas mulheres representaram uma forma de resistência. Nesse sentido, ouvem-se os gritos ensurdecidos de protesto dos que se distanciam do determinismo socioeconômico e falam por meio da arte. Encontra-se aí, a dialética entre realidade social e representação estética, na medida em que, uma é determinante da outra.

Rodrigo S. M. enfatiza que para conseguir narrar a saga de Macabéa teria que ficar semanas sem fazer a barba, teria que andar com roupas velhas, teria que viver às margens, ou seja, teria que descer ao nível de Macabéa.

Dessa forma, simbolicamente, podem-se destacar algumas características descritas pelo narrador que representam e sugerem a imagem negativa de Macabéa como nordestina ligada a sua trajetória cultural, social, política e econômica: a seca, a fome, a solidão, a migração, o abandono, o atraso social, mas sem ter a consciência do que é e do que quer, confirmada pelo recorte que diz: “Vagamente pensava de muito longe e sem palavras o seguinte: já que sou, o jeito é ser” (LISPECTOR, 1997, p. 49).

Inscrita numa perspectiva histórica ampla, essa personagem protagonista da novela mantém-se viva na solidão abissal numa vaga de quarto. Segundo o narrador, ela nunca nem se deu conta de que vivia em uma sociedade técnica onde era um parafuso dispensável.

Assim, além desses comentários, ao longo da obra apresentam-se vários outros que sugerem a caracterização da personagem de forma irônica e sarcástica, mas, contudo, o intuito de Clarice é, por meio da linguagem literária, mostrar os estereótipos criados socialmente acerca do povo nordestino: “[...] ela vive num limbo impessoal, sem alcançar o pior nem o melhor. Ela somente vive, inspirando e expirando, inspirando e expirando. [...] o seu viver é ralo” (LISPECTOR, 1997, p. 38); “[...] A datilógrafa vivia numa espécie de atordoado nimbo, entre céu e inferno. Nunca pensara em eu sou eu” (LISPECTOR, 1997, p. 52); “Glória era toda contente consigo mesma: dava-se grande valor” (LISPECTOR, 1997, p. 82); [...] ao contrário de Macabéa que tinha o desejo de se parecer com Marilyn.

Dentre todos esses contrastes, venho ressaltar, no entanto, por via das palavras de... Glória era agora sua conexão com o mundo. Tinha um vago senso de maternidade por Macabéa. [...] Mentia também para si mesma em devaneio volátil na sua inveja da colega. [...] pois Glória era inventiva (LISPECTOR, 1997, p. 87).

Por meio das citações, é possível compreender que o mundo de Macabéa fora composto por dois grupos que forneceram códigos culturais a ela: pessoas ligadas à situação diaspórica e de sua terra natal (o Olímpio⁵ e a tia); e os demais do Rio de Janeiro, Glória (a amiga), o Seu Raimundo (o patrão), de muito longe as companheiras de quarto (Maria da Penha, Maria Aparecida, Maria José, e Maria) e pela rádio relógio que ouvia sempre.

Nota-se que embora tenha tido contato com os diferentes códigos sociais, sua identidade, seus códigos nordestinos e sua forma de compreender o mundo permanecia em relação aos códigos culturais utilizados pelos personagens da cidade Maravilhosa. Sobre estes, ela os absorvia de forma dificultosa, com inúmeras dúvidas, tinha vários “porquês”, pois aquilo não fazia muito sentido para ela.

Dessa forma, esse aspecto mostra de maneira coerente que Macabéa vivia não somente entre culturas ou “entre-lugares”, causando uma sensação de “não-pertencimento”, de desajustamento, mas também em algumas situações de sua vida é possível perceber uma heterogenia cultural ou ainda um “híbrido cultura”, conforme Hall (2005). A partir disso, é possível perceber na obra que a representação e os estereótipos supracitados desenvolvidos socialmente em relação ao nordestino criam na prática uma resistência em relação a sua identidade e cultura.

Ao afirmar que *A hora da estrela* foi escrita de forma regionalista tal qual Guimarães Rosa, Oliveira (1987) diz:

⁵ Outro exemplo diaspórico empreendida pelo narrador está relacionado com o Ex-namorado de Macabéa: Olímpio de Jesus. Seu nome é irônico, uma vez que da mesma forma a palavra “Olímpio expressa as virtudes que não possui, o nome “Jesus” exprime “aqueles que não têm pai” nas palavras do próprio narrador. De origem paraibana, carrega características de homem inseguro, trulento e petulante. É denominado de “cabra safado”, pois já havia matado um homem. Ao vir para o Rio de Janeiro, encontrou trabalho em uma metalúrgica. No decorrer da história deixa Macabéa e inicia um relacionamento com glória, porque ele via nela algo que Macabéa não tinha: “a força da mulatice” e, ele via isso com uma ascensão social (LISPECTOR, 1997, p. 60 e 68).

[...] nesse último romance, dos "dois brasis" – o nordeste, com sua "resistente raça anã teimosa" e o "ambicionado clã do sul do país" – a nota que, para muitos parece predominar na obra da romancista é a intimista e metafísica, associada à vertiginosa renovação da linguagem que coloca a escritora, ao lado de Guimarães Rosa, na vanguarda da literatura brasileira (OLIVEIRA, 1987, p. 96).

Por meio dos aspectos de representação e prática teorizados por Chartier (2005) torna-se evidente esses matizes sociais. Igualmente, esse mesmo aspecto é identificado na citação de Oliveira (1987) quando comenta a obra comparando-a a aos romances regionalistas de Guimarães Rosa dizendo: os “dois brasis”: o nordeste e o sul.

Entretanto, assim como estas, as expressões “resistente raça anã teimosa” representa um povo sofrido que luta pela sua sobrevivência, e “ambicionado clã do sul do país” sugerem um povo com a prerrogativa de superioridade social. Portanto, essas representações são coerentes com a ideia de confronto na prática social dos nordestinos pela afirmação da identidade e da cultura.

Considerações finais

A análise da temática sobre a diáspora dos nordestinos entre as décadas de 50 e 70 em *A hora da estrela* de Clarice Lispector, notamos que Macabéa representa essa temática de forma geral. Por meio da linguagem literária fica coerente a ideia estereotipada do nordestino em relação à cultura das cidades grandes do Brasil. Entretanto, a partir dessa representação cultivada pela sociedade é possível observar que Macabéa não adere facilmente aos códigos culturais das pessoas que vivem na cidade maravilhosa, porque não lhe faz muito sentido, causa-lhe um desajuste. Nota-se com isso que estar entre culturas e permanecer com a sua própria, de certo modo há nessa prática social uma forma de afirmação da identidade e da cultura.

Referências

CAVIGNAC, Julie. **La littérature de colportage au Nord-Est du Brésil**. De l'histoire écrite ao récit oral. Paris : CNRS Éditions, 1997.

NEVES, S. de J.; FERREIRA, M. de J. “Sexo Frágil? Mulher Macho Sim Sinhô!”: Reflexão sobre as representações da mulher nordestina na sociedade brasileira (1990-2010). **Para entender a história...** ISSN 2179-4111. Ano 3, Vol. maio, Série 14/05, 2012, p.01-10. Disponível em: <http://fabiopestanaramos.blogspot.com/2012/05/sexo-fragil-mulher-machosimsinho.html#:~:text=Nesse%20contexto%20social%20inventado%2C%20a,%E2%80%9D%2C%20castigada%20pelo%20sert%C3%A3o%20nordestino>. Acesso em: 20 de novembro de 2022.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. São Paulo: Ed. Rocco, 1997.

OLIVEIRA, S. R. de. O seco e o Molhado: a transubstanciação do regional no romance de Clarice Lispector. n. 14 (1987). **Travessia**: Programa de Pós-graduação em Literatura da UFSC. Disponível em: www.periodicos.ufsc.br. Acesso em: 10 de Junho de 2022.

HALL, Stuart. Pensando a diáspora reflexões sobre a terra no exterior. In: SOVIK, Liv (Organizadora) **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-Modernidade**. 10a ED. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

RELAÇÕES ENTRE O LETRAMENTO LITERÁRIO E A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTO NO ENSINO MÉDIO

Neide Araújo Castilho Teno (UEMS)¹

Elza Sabino da Silva Bueno (UEMS)²

Introdução

Propor um estudo que versa sobre o Letramento Literário no ensino médio à luz dos multiletramentos significa refletir sobre o ensino da literatura e sobre o leitor literário. A literatura tem constituído uma área de conhecimento valiosa para a formação de leitores, porém, tem se modificado ao longo dos tempos, entre as diferentes culturas e, na contemporaneidade, ela tem sido apreciada em todas as sociedades letradas.

A sua relação com o letramento encontra-se fundamentada enquanto “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2004, p.19), um conceito bastante pertinente para o viés dos estúdios literários. Assim, este estudo tem a finalidade de realizar um estudo teórico acerca da concepção do Letramento Literário, na perspectiva da pedagogia dos Multiletramentos enfocando aproximações e o papel do professor. O letramento literário no Ensino Médio pode trazer para o aluno, possibilidades de vivências e práticas de relação e interação, com o

¹Doutora 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

² 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

domínio da leitura, e proporcionar um desenvolvimento crítico no aluno.

Os avanços tecnológicos e a influência das novas tecnologias da informação e da comunicação, bem como as questões multiculturais, têm exigido, do ensino da linguagem e da literatura, enfoques multiletrados dos textos literários, ou seja, uma prática pedagógica de ordem mais colaborativa e reflexiva, ocasionando momentos de reflexão acerca da heterogeneidade da linguagem e da cultura dos multiletramentos. Diante do exposto, para esta escrita realizamos um recorte de um estudo maior que vimos desenvolvendo sob o título “(Multi) letramentos e os gêneros textuais e ou discursivos: contribuições para o ensino e aprendizagem de línguas em tempos digitais”, vinculada aos Programas de Mestrado em Letras e ao Proletras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

Nesse sentido, esse recorte de estudo, justifica-se, não só pela relevância da temática para desenvolvimento social do sujeito, como também para compreender que as práticas leitoras no ensino médio podem ocorrer em diferentes gêneros textuais, inclusive nos literários, uma vez que a literatura é bem cultural, pois ela proporciona acesso às competências leitoras do sujeito letrado ou não, além de proporcionar a sensibilidade e conhecimento dos aspectos cognitivos e linguísticos à medida que o professor considera todas as formas de escrita, em particular a escrita literária.

Por que falar da literatura no ensino médio? Um recorte proposital, dada a frequência de equívocos que tem ocorrido, de que ensinar literatura no ensino médio restringe a presença da proximidade do vestibular. Apreciando ou não as narrativas literárias, o aluno nessa etapa da sua formação já deveria apresentar-se como leitor literário e crítico. Considerando que a escola é o espaço ideal para a leitura de textos literários, e quando o aluno do Ensino Médio evidencia dificuldades de leitura e compreensão, e não são capazes de ler uma obra inteira, relacionar com as questões sociais, a literatura passa a constituir um componente curricular aprendido em sua periodização do que um bem cultural ou social.

Esse descuido da leitura dos textos literários de forma fragmentada, e não a obra na íntegra, explica Cosson (2011), que no ensino médio o ensino da literatura muitas vezes se resume no livro didático e o conteúdo ensinado restringem sobre as características do

autor, das escolas literárias, “raras são as oportunidades de leitura de um texto integral, e, quando isso acontece, segue-se o roteiro do ensino fundamental com preferência para o resumo e os debates” (COSSON, 2011, p.23). Este estudioso defende a descaracterização da literatura escolarizada, ou seja, aquela que se preocupa tão apenas com resolução de exercícios para compreensão do período da escola literária. Aposta numa aprendizagem que envolve os conhecimentos múltiplos e interdisciplinar e um ensino que evoca saberes e habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus leitores.

Ao discorrermos acerca do letramento literário e os impasses contemporâneos que tem envolvido a literatura, as pesquisas de Rildo Cosson surgem como leitura essencial para familiarizar-se com os desafios e sugestões para pensar a literatura em um contexto pós moderno. Sua obra “Paradigmas do ensino de literatura” (2020) traz discussões efetivas para entender a literatura nas escolas brasileiras, além de alertar que letramento literário inicia muito antes do contexto da escola, pois “trata-se de um processo simultaneamente social e individual, que nos insere em uma comunidade de leitores à medida que progressivamente nos constituímos como leitores” (COSSON, 2020, p. 172).

Pensando em processo contínuo, as práticas de letramento literário sugerem um modo de leitura: a leitura literária, conforme sugere Cosson (2014, p. 30) é “justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo”, diferente do modelo autônomo que traz evidências de um letramento que legitima um “processo educativo específico” (COSSON, 2014, p.11-2). Aliás, é com esse tipo de literatura que Cosson tem se preocupado, uma vez que “o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio” (COSSON, 2014, p.11-2).

O modelo autônomo só vai construir sentido para produção de sentido e, a adoção desse enfoque na literatura traz exigências para a prática do professor pelo fato de não incorrer risco de fazer com que os textos literários nas aulas de literatura sejam utilizados como pretexto apenas para o ensino da gramática. Para evitar tais equívocos

Cosson (2014)³ propõe duas estratégias para o ensino da literatura a partir do modelo autônomo: as Sequências Básica e Expandida. Como a primeira refere-se ao ensino da literatura no ensino fundamental ficamos com as considerações da segunda (Expandida) destinada ao ensino médio, tema do nosso estudo.

[...] o uso da sequência expandida do letramento literário tem como centro a formação de um leitor cuja competência ultrapasse a mera decodificação dos textos, de um leitor que se aproprie de forma autônoma das obras e do próprio processo da leitura, de um leitor literário (COSSON, 2014, p. 120).

Essa estratégia da Sequência Expandida, trata da continuidade da aprendizagem da Sequência Básica com uma complexidade maior nas atividades a serem desenvolvidas. Essa complexidade de trabalho é de responsabilidade do professor em selecionar textos que envolvam as múltiplas linguagens, a diversidade cultural, entre outros princípios, passando pela contextualização do material de leitura, etapa mais significativa do letramento literário.

Entrelaçar o letramento literário às concepções dos multiletramentos é reelaborar os modos de ensinar, de forma que proporcione as multiplicidades de linguagens A Sequência Expandida, enquanto estratégia de ensino pode estar incorporada nos espaços da pluralidade de linguagens. Por isso, estão nas diversas práticas sociais a contribuição dos multiletramentos, uma vez que a dimensão da pedagogia dos multiletramentos ocorre pela linguagem verbal articulados com imagens, sons, gestos, e outros recursos semióticos.

Outra estratégia para a formação do leitor literário recai sobre a organização do trabalho do professor. É ele que seleciona, escolhe quais textos, e de que suportes pode utilizar para o ensino da literatura. Estudiosos como Rouxel (2013) e Rojo (2014) fazem propostas similares para os estudos literários. Enquanto o primeiro considera os gêneros tradicionais a porta de entrada para o ensino e, a partir de então, apresenta os novos gêneros com diversidade histórica (obras canônicas, clássicas), indo desde a literatura nacional à estrangeira, incluindo as traduzidas “do passado e do presente que

³As duas estratégias de Cosson (2014) são destinadas para o ensino de literatura A primeira é destinada aos alunos/professores do Ensino Fundamental, e a segunda aos alunos/professores do Ensino Médio.

se abrem para outras culturas e constituem lugares de compartilhamento simbólico na era da globalização” (ROUXEL, 2013, p. 24).

A segunda destaca o letramento como as relações entre os textos, buscando enfatizar os usos e práticas sociais de linguagem de maneira que envolva “escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais e globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escolas etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural” (ROJO, 2009, p.98). Esta estudiosa aponta que o papel da escola é colocar o aluno próximo à cultura letrada, proporcionar acesso a livros e aos espaços valorizados de cultura e mídia, no sentido de incentivar o diálogo multicultural tão pouco considerado pelos espaços escolares.

Buscar compreender o letramento literário à luz dos multiletramentos é ajuizar um ensino pautado em alguns benefícios, como por exemplo, o de implantar na prática pedagógica do professor um programa que envolva uma multiplicidade de linguagens, gêneros, culturas e instrumentos, de acesso aos bens culturais, à comunicação e à informação. Isso porque o cotidiano das escolas, na contemporaneidade, apresenta-se muito mais adverso, dinâmico, com uma pluralidade híbrida de gêneros, suportes e culturas, diferente do século XIX, em que as teorias da aprendizagem eram cerceadas pela objetividade.

A literatura encontra nesse espaço (a escola) a pluralidade de linguagens, um campo fértil para convivência com diversos gêneros, enfatizando essa ideia de hibridização dos gêneros, fundamentada sobre os ensinamentos de Kleiman (2004, p.19), quando explica que letramento trata de “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” Ao entender que o letramento são práticas sociais, em espaços específicos não estamos considerando qualquer campo, mas o campo da literatura, no seu aspecto da ficcionalidade e como tal podemos dizer que encontramos multiplicidades de culturas e com isso vários exemplos de letramento literário.

Quando falamos em multiplicidade de culturas, reportamos a Garcia Canclini (2008[1989] *apud* (ROJO; MOURA, 2012, p.13-14), ao explicar que somos rodeados de “produções culturais letradas em

efetiva circulação social”, caracterizando a ideia de vários textos híbridos, circulando, ou seja, uma harmoniosa aceitação dos diferentes letramentos: o popular, o erudito, o clássico, o moderno, os da periferia, os impressos, o virtual. Veja que a multiplicidade cultural permeia um processo em “sociedades de híbridos impuros, fronteiriços” (ROJO 2012, p. 14) uma hibridização que possibilita que cada professor possa fazer seu próprio planejamento, a partir das novas tecnologias.

E quanto à multiplicidade de linguagens Rojo (2012) acrescenta a semiose nos textos de circulação social sejam eles impressos, na mídia, audiovisuais, digitais o que podemos chamar da relação do letramento literário com a multimodalidade ou multisseiose. *O que podíamos dizer de uma classificação de gêneros literários programados, com o advento das ferramentas tecnológicas?* Essa categorização ultrapassa os muros da escola, uma vez que, os usuários ganham acesso as produções culturais de várias naturezas, oportunizando acesso a novos textos que requerem outros letramentos de caráter Multi, Hiper, como por exemplo: hipertextos, hipermídias, assim entendidos como “[...]dos novos (hiper) textos e (multi) letramentos é que eles são interativos, em vários níveis (na interface, das ferramentas, nos espaços em rede dos hipertextos e das ferramentas, nas redes sociais” (ROJO e MOURA, 2012, p. 23).

Essa possibilidade de criação de novos textos, com o impacto de novas mídias e tecnologias é o que possibilita a criação dos termos o multiletramento: a multisseiose ou multimodalidade. Em outras palavras “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exige capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO; MOURA, 2012. 19). Nesse contexto da contemporaneidade podemos encontrar a literatura inserida nesse ambiente plural, que vai se apropriar desses novos modos de elaborar textos literários, por meio do uso das imagens, do som ou da simbiose de todas essas modalidades.

Isso é o que mostra o poder do multiletramento, subsidiando o fazer pedagógico dos professores como um desafio para o ensino com novas práticas de ensino e aprendizagem. O desafio colocado ao professor está vinculado ao seu planejamento e na organização de um trabalho multimidiático para poder ensinar essa nova prática nos

textos literários. Ademais, importante dizer sobre o papel do professor e os saberes pedagógicos para combinar multimídia, áudio, vídeo, animações, música, voz, no rol do planejamento e no envolvimento com as salas de informática, espaços importantes para o letramento multissemiótico.

Quando Martins Dias (2012, p. 101) discute sobre multiletramentos na escola, sugere ao professor envolver os alunos com os diferentes gêneros digitais apontando a necessidade de “descoleção e de hibridação”, termos utilizados por Gracia Canclini⁴ 2008[1989]. A estudiosa Martins Dias está convidando o professor para ser um “agente de democratizador dos letramentos” (denominação dos autores), pois com essa denominação o professor passa a ser o dono das suas escolhas, do conteúdo a ser utilizado com gêneros digitais, que muitas vezes não são contemplados no livro didático, são desvalorizados. O que torna viável uma de “descoleção”, ou seja, sair da coleção pronta, estigmatizada, para outras que promovam as práticas orais e escritas letradas solicitadas socialmente. Assim, dentre os gêneros da literatura digital podemos encontrar “poesia hipertextual, ciberpoesia, hiperconto, minicontos, imagens cotidianas, como expansão do letramento literário” (MARTINS DIAS, *apud* ROJO e MOURA, 2012, p.101).

Uma literatura que envolva as modalidades semioses chama atenção para a necessidade da reestruturação da escola, do professor e da sala de aula em si. Já não se concebe mais um ensino que não considere as mudanças ontológicas, epistemológicas oriundas das novas tecnologias. Martins Dias (2012, p.100) recorre aos estudiosos do GNL (Grupo da Nova Londres), particularmente em Kalantis e Cope (2006) para corroborar a ideia de trabalhar com projetos que considerem as diferenças culturais dos alunos, não deixando de considerar as diferentes dimensões: pessoal, cívica e participativa. Acrescentamos nesse rol de projetos o letramento literário para justificar a importância do trabalho com a literatura sob viés do multiletramento.

Cosson (2014) em seu livro “Círculos de leitura e Letramento literário” reúne observações e reflexões de leitura coletiva de textos

⁴ CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas – Estratégias para entrar e sair da Modernidade*. Trad. Ana Regina Lessa e Heloísa Cintrão. São Paulo: Edusp, 2008.

literários, fruto de suas experiências com alunos do ensino médio. Essa expressão círculo, foi citada por Cosson (2014) para denominar os cursos, oriundos dos Projetos de Extensão realizados entre 1999 a 2001. Assim, relata a metodologia de suas ações “todas as atividades do curso eram preparadas antecipadamente nas aulas da disciplina Metodologia do Ensino de Literatura” (COSSON,2014, p.7). Ao descrever sua prática nessa disciplina privilegia o trabalho em grupo, limitando cinco alunos por grupo e nomeando um coordenador para cada grupo, além de utilizar contos e poemas de acordo com a cultura dos alunos de Letras. Na sequência descreve os passos das atividades:

O **primeiro** consistia em um aquecimento ou motivação em forma de oficina textual, ou seja, uma atividade prática destinada a produzir um texto oral ou escrito relacionado com o texto literário que seria lido em seguida. No **segundo** passo, discutia-se o texto, lido previamente em casa, com os grupos. O **terceiro** era o registro dessa interpretação por escrito. O **quarto** consistia no compartilhamento das leituras dos grupos em um debate geral de toda a turma, visando à formação de uma comunidade interpretativa. No final do curso, os participantes preenchiam um formulário de avaliação da atividade e vários deles registraram o contentamento em participar das discussões que gravavam a interpretação coletiva do texto literário, destacando como eram diferentes das aulas de literatura que haviam experienciado na escola (COSSON,2014, p.7-8). (Grifo nosso).

Trata-se de uma experiência que cumpria dois objetivos: proporcionar aos futuros licenciados em Letras uma forma de prática docente supervisionada e oferecer aos alunos do Ensino Médio um encontro e reencontro com o texto literário. Foram encontros sistematizados em espaços diferentes: sala de aula, biblioteca, pequenos aptos, clube do livro, livrarias, praças shopping, restaurantes, supermercados entre outros.

Cosson (2014), considera o círculo de leitura, como uma prática pedagógica distinta de reconhecimento de uma leitura coletiva. O multiletramento aparece a partir da leitura dos textos literários que consideram os diferentes multissemiótica ou multimodalidade presentes na leitura. O pesquisador considera três pontos essenciais como uma maneira de compreender o trabalho com o letramento literário: “[...]o caráter social da interpretação dos textos[...] estreita os laços sociais, reforça identidades e a solidariedade entre as

pessoas[...] círculos de leitura possuem um caráter formativo” (COSSON, 2014, p. 139).

A obra “Sobre ler, escrever e outros diálogos” de Queiroz (2012) trata de uma coletânea de vinte e dois ensaios, organizados em dois blocos: a primeira parte denominada de “Leitura e memória”, contempla sete ensaios, e a segunda parte sob o título “Leitura e educação”, abarca quinze ensaios. Consideramos essa obra uma confissão de ideias da literatura envolvendo escritor, professor, entre outras personagens ensinando como lidar com os fios que enredam memória, ficção, leitura e educação. O destaque para o papel do professor, enquanto mediador da leitura literária, permeia todos os textos, à medida que depõe que o “professor é, antes de tudo, aquele que acredita na realidade como possível de ser alterada pelas constantes buscas de realizações pela humanidade” (QUEIRÓS, 2012, p. 87).

As práticas do professor ao longo da história, acerca da leitura são denunciadas pelo estudioso quando explica : “encher o caderno de fileiras e fileiras de a, e, i, o, u foi o primeiro exercício” de leitura que vivenciou (QUEIRÓS, 2012, p.22), e vai mais além nas suas narrativas mencionando os ditados, as cópias, os exercícios com as famílias silábicas, as composições sobre a primavera, as férias, mas considera toda essa experiência como “a certeza do afeto como a primordial metodologia” (QUEIRÓS, 2012, p.25).

Diante dos relatos do estudioso da literatura há um diálogo que conduz o leitor a momentos que entrelaçam sonhos e amarguras para um pressuposto do que é ser professor de literatura. Se as copias não lhe agradaram, se os exercícios dos grupos silábicos não foram experiências boas, são práticas pedagógicas que se vivencia para a aprendizagem da leitura.

O Letramento Literário e os Multiletramentos

E possível pensar o letramento literário entrelaçando às concepções da pedagogia dos multiletramentos? Para discorrer acerca dessa simbiose é importante pensar numa literatura inserida num contexto dinâmico e plural. Nessa perspectiva da pluralidade, a literatura, encontra um campo fértil para convivência com diversos gêneros, enfatizando a ideia de hibridização dos gêneros,

fundamentada nos ensinamentos de Kleiman (2004, p.19), quando explica que letramento trata de “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Ao apreender que o letramento são práticas sociais, em espaços específicos não estamos considerando qualquer campo, mas o campo da literatura, no seu aspecto da ficcionalidade e como tal podemos dizer que encontramos multiplicidades de culturas e com isso vários exemplos de letramento literário.

Desta forma, é possível pensar em práticas pedagógicas articuladas para a dimensão da pedagogia dos multiletramentos que considerem as diversas práticas sociais da linguagem e dos textos multimodais, congregando, nos textos, a interação visual e verbal no processo de leitura, sobretudo, a literária. Rojo e Moura (2012 p. 13-14), estudiosos dos multiletramentos, explicam que somos rodeados de “produções culturais letradas em efetiva circulação social”, assinalando a ideia de vários textos híbridos, circulando, ou seja, uma harmoniosa aceitação dos diferentes letramentos: o popular, erudito, clássico, moderno, da periferia, o impresso, o virtual, entre outros. A favor da multiplicidade e variedade das práticas letradas, os estudiosos enfatizam dois tipos específicos de multiplicidade presentes em nossas sociedades: “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO, MOURA, 2012, p. 13).

Barbosa, Teno e Sampaio (2018) ao refletir acerca dos multiletramentos e o letramento literário, lança uma indagação que consideramos pertinente: o que podemos fazer para uma classificação de gêneros literários com o advento das ferramentas tecnológicas? A resposta dos estudiosos não descarta a classificação dos gêneros textuais já existentes , todavia faz uma nova sugestão de uma classificação que ultrapassa os livros didáticos, uma vez que a escola passa a ter acesso às produções culturais de várias naturezas, oportunizando acesso a novos textos que requerem outros letramentos de caráter multi, hiper, como por exemplo: hipertextos, hipermídias, subsidiando novas formas de leituras literárias, pois esses novos hiper e multi possuem características interativas proporcionando um vínculo: leitor, autor, obra. Nesse sentido, Rojo e Moura (2012), explicam:

Uma das principais características dos novos (hiper) textos e (multi) letramentos é que eles são interativos, em vários níveis (na interface, das ferramentas, nos espaços em rede dos hipertextos e das ferramentas, nas redes sociais). Diferentemente das mídias anteriores (impressas e analógicas como a fotografia, o cinema, o rádio e a TV pré-digitais), a mídia digital, por sua própria natureza “tradutora” de outras linguagens para a linguagem dos dígitos binários e por sua concepção fundante em rede (web), permite que o usuário (ou o leitor/produzidor de textos humanos) interaja em vários níveis e com vários interlocutores (interface, ferramentas, outros usuários, textos/discursos etc) (ROJO e MOURA, 2012, p. 23).

Essa possibilidade de novos textos e letramentos tem consequência com o impacto de novas mídias e tecnologias que favorece os multiletramento: a multisssemiose ou multimodalidade, em outras palavras “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO; MOURA, 2012, p. 19).

Promover o letramento literário, observando a representatividade dos textos, pensar numa formação do cânone, mas incluir a pluralidade e a diversidade de autores, obras e gêneros na leitura de textos, são ensinamentos de Cosson (2014) e em suas discussões acerca do papel da escola e na habilidade do professor em pensar a leitura e a escrita como função da criticidade. Nessa mesma linha de raciocínio, estudiosos como Rojo e Barbosa (2015) ao referir-se ao ensino de literatura e às relações entre textos consagrados fazem referência a importância da esfera artístico-literária, na hipermodernidade, e indicam que a literatura no ensino médio pode ser trabalhada com o cânone e hibridismos, em hipermídias de base escrita, de áudio, vídeo, foto e design.

Recorrendo aos documentos oficiais, apontamos nesta investigação a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que reconhece a necessidade da promoção de atividades em torno de práticas da cultura digital, dos gêneros oriundos dessas práticas e das ações que demandam o desenvolvimento de novas habilidades no cenário de convergência de mídias e de novas formas de ler e produzir sentidos (BRASIL, 2017). A prática de linguagem, no referido documento, aponta o campo artístico-literário na formação do leitor

literário e para esse fim indica a aproximação com textos das mídias, formatos híbridos, ferramentas e ambientes digitais e no diálogo com aqueles textos que circulem em outras esferas.

Ler imagens, textos escritos e ler literatura passa pelos suportes digitais, pelas mídias, aplicativos, vídeos, áudios, pois são ferramentas necessárias na proposta do multiletramento. A BNCC (2017) quando trata do ensino da língua portuguesa oferece pistas para que dizer o que e como deve ser o ensino “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BRASIL, 2017, p.27-28).

O documento aponta para um trabalho efetivo com o multiletramento e o uso das tecnologias para que o aluno tenha competências de ler textos em suas diferentes formas de expressão (sites, jogos, vídeos) de maneira que o sujeito tenha contato com os diferentes gêneros textuais e as diversas linguagens. A literatura, nesse contexto enquanto gênero literário, também acompanha essa nova estrutura multimodal e as histórias literárias nesse ambiente plural, vão se apropriando desses novos modos, e fazendo uso de imagens, do som entre outros movimentos.

Não obstante, nos anos 80 já vivenciamos um conflito velado entre quem se dedica ao ensino de língua e quem ensina literatura, a ponto desse conflito gerar impasses em secretarias de Educação e ocorrer a divisão da disciplina de Língua Portuguesa, a literatura e os conteúdos a serem ensinados “apesar de reunidas em uma mesma disciplina e na mesma figura do professor, a língua e a literatura permaneciam como dois campos separados, didaticamente distribuídos em horários diferentes” (GERALDI 2011, p. 17). Não se trata de dar ênfase para esta ou aquela disciplina, do ponto de vista do ensino da literatura, os multiletramentos colocam uma nova forma de leitura de textos literários na escola.

A pedagogia dos multiletramentos a que nos referimos neste estudo, são pressupostos de um grupo denominado The New London Group (1996), cujos estudiosos que foram destaques no ensino foram Mary Kalantzis e Bill Cope. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) na obra Letramentos expande o conceito de letramentos e descrevem a pedagogia dos multiletramentos, como uma pedagogia centrada na

construção de significados. Os estudiosos sustentam na obra o caráter do multiletramento, apontando duas acepções: diversidade social e os múltiplos modos de construção de significados.

Essa pedagogia estuda linguagem humana, como prática social, e encontramos nessa obra o vocábulo “designs” definidos como “recursos disponíveis para construção de significado: artefatos encontrados de comunicação, ferramentas para representação e materiais expressivos que podem ser retrabalhados para novas mensagens” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020; p. 173), acentuando que toda forma de construção de significados é multimodal, sobretudo com o surgimento dos novos meios digitais. Os designs podem sofrer transformações gerando novos designs (redesigns) e assim sucessivamente os designs servem de referência para a criação dos redesigns, formando um ciclo de construção e transformação de significados nas diversas práticas sociais.

Embora nossa intenção não seja a de fazer uma análise dos designs, mas para o ensino do letramento literário essa temática faz sentido, pois entendemos que o processo de ensino e a relação do letramento literário e a aprendizagem dos multiletramentos passa por “reformulamos significados contínua e ativamente, pois estamos sempre atribuindo sentidos ao mundo de novas maneiras; nossas próprias maneiras” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 171). Na atribuição de sentidos as marcas tipográficas, as cores, os designs assumem significados que conferem ao letramento literário o caráter semiótico multimodal.

Ao olhar para letramento literário e para as dimensões do multiletramento concordamos com Cosson (2014) quando aconselha um ensino da literatura envolvendo músicas, filmes, histórias em quadrinhos, literatura eletrônica, livros e cânone, pois com essa alternativa a escola estará cumprindo seu papel social, humano, estético, crítico, ético e emotivo. Veja que se abandonarmos o ensino do texto literário, ou não considerar a multimodalidade haverá um apagamento do letramento literário pois “se a presença da literatura é apagada da escola, se o texto literário não tem mais lugar na sala de aula, desaparecerá também o espaço da literatura como lócus de conhecimento” (COSSON, 2014b, p. 15).

A BNCC-EM (2017) defende a formação baseada e fundamentada nas novas exigências sociais, dando destaques à

cultura local, e “requer o desenvolvimento de competências para aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais[...]” (BRASIL, 2017, p. 14). Como a língua é considerada um instrumento prático na base, o estudo focaliza para um conhecimento pragmático, o que não deixa de sofrer críticas na evolução de seu nível teórico que norteiam todo conteúdo literário.

As críticas devem-se ao fato de a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (PCN) não trazer registro de uma proposta para o ensino da Literatura em específico. Faz registro de uma previsão de não dividir o ensino da Língua Portuguesa em língua e literatura como componentes curriculares e, com isso, muitas interpretações geraram impasses, pois a Literatura perde seu lugar e fica relacionada ora às artes e ora à língua. Nesta perspectiva, o letramento literário passa a ser visto com uso artístico da linguagem e pela capacidade de uma vivência estética, e os diferentes textos literários acabam constituindo pretexto para o ensino da língua.

Essa lacuna foi resolvida com a publicação de um documento completar acerca da Literatura, o PCN + EM, de 2002, com uma proposta de ensino de Literatura no viés dos aspectos culturais e históricos, “alguns alunos poderão pesquisar, em romances ou em pinturas, a história dos esportes, dos transportes, das comunicações, dos recursos energéticos, da medicina, dos hábitos alimentares, dos costumes familiares, das organizações políticas” (BRASIL, 2002, p. 19) não contemplando a dimensão das potencialidades do texto literário.

Embora saibamos dos impasses que a literatura tem sido aclamada nos contextos das Universidades e escolas, defendemos o letramento literário na perspectiva dos multiletramentos, pois pode constituir uma porta de entrada para subsidiar o professor em sua prática pedagógica e na transformação de atitudes. O letramento literário tem fortes vínculos com a pedagogia dos multiletramentos, e ambos apresentam modos de representação da linguagem e da multiplicidade da cultura.

Considerações finais

O estudo teórico ora realizado proporcionou uma reflexão acerca da docência, da prática pedagógica, das práticas sociais da

leitura e do papel do professor no ambiente escolar. Enquanto a sociedade atual aponta para uma literatura do multiletramento, com a presença de materiais de leitura que vai além dos livros, podemos encontrar multiplicidades de leituras na sociedade como: nas placas de trânsito, e-mails, web, propagandas, jornais, desenhos, enfim, os códigos semióticos estão presentes em todos os espaços.

O Letramento Literário, muito bem explicitado por Cosson (2014) em seu livro *Letramento literário: teoria e prática*, como um artifício de ensinar, considerando o extra escolar, as mídias, os códigos semióticos, porque considerar leitor hoje na escola, não basta ler por fruição um livro ou se aprazer das rimas de uma poesia. Mais do que isso, o letramento literário permite identificar e questionar se “protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos” (COSSON, 2014) para o texto.

O estudo realizado à luz dos multiletramentos, possibilitou compreender a pertinência da compreensão dos multiletramentos, o conhecimento dos textos semióticos na formação do leitor contemporâneo e, assim, inserir o aluno num contexto de letramento diverso, especificamente, o letramento literário.

Referências

- BARBOZA, Sandra Noeli Rezende de Oliveira, TENO, Neide Araujo Castilho, SAMPAIO, Emilio Davi. O Letramento Literário no Ensino Médio sob a perspectiva dos multiletramentos. **Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFSFeira de Santana**, v. 19, n. 3, p. 38-53, 2018
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: DF, 2017.
- BRASIL. **PCN+ Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Parte II Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.
- CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Trad. Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa. 2.ed. São Paulo: Edusp, 1998. 392p. Boletim Goiano de Geografia, vol. 27, núm. 3, julho-diciembre, 2007, pp. 173-181 Universidade Federal de Goiás Goiás, Brasil

- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. The Things you do to know: an introduction to the pedagogy of multiliteracies. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Orgs.). **A pedagogy of multiliteracies: Learning by design**. Springer, 2015.
- COPE, Bill.; KALANTZIS, Mary. (Eds.) **Literacy Learning and the Design of Social Futures**. New York: Routledge, 2000 [1996].
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- GERALDI, João Wanderley (org). **O texto na sala de aula**. 5ª ed. São Paulo, Ática, 2011.
- KALANTZIS, Mary.; COPE, Bill.; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas: Editora Unicamp, 2020
- KLEIMAN, Ângela Bustos. Introdução: O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: ____ (org.). **Os significados do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004
- KLEIMAN, Ângela Bustos. Texto e Leitor: Aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2004.
- KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. (orgs). **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2006[2000], pp121-148.
- KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. Changing the role of schools. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds). **Multiliteracies–Literacy Learning and the design of social futures**. New York: Routledge, 2006, p. 121-148.
- KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; CLOONAN, Anne. A multiliteracies perspective on the new literacies. In Baker, Elizabeth A. (ed), **New literacies: multiple perspectives on research and practice**, The Guilford Press, New York, NY, 2010, pp.61-87.
- MARTINS DIAS, Anair Valenia. Hipercontos multissemióticos. In: ROJO, Roxane Helena R; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. P. 95-122.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- SOARES, Madga. **Letramento – um tema em três gêneros**. 3ª ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2012.
- ROJO, Roxane Helena R; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.
- ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Hipermodernidade, Multiletramentos e Gêneros Discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.).

Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.)

Multiletramentos na Escola. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e os multiletramentos. In: ROJO, Roxane (Org.). **Escola Conectada:** os multiletramentos e as TIC. São Paulo: Parábola. 2013.

METODOLOGIAS ATIVAS E O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA: DESAFIOS, PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA PROFESSORES

Aquesia Maciel Góes (UFAC)¹
Ghislaine Brito de Arruda (UFAC)²

Introdução

É consenso na atualidade que a educação deve servir à formação de cidadãos críticos, éticos, autônomos e com habilidades e destrezas suficientes para viver e conviver com os demais, em um mundo altamente dinâmico e tecnológico dos tempos pós-modernos. Para alcançar esses objetivos os educadores têm papel essencial, e devem pesquisar, elaborar e aplicar metodologias de ensino com foco em desenvolver plenamente esses sujeitos.

Portanto, como professoras de língua espanhola, acreditamos que as metodologias ativas podem contribuir significativamente para capacitar esses cidadãos de modo que, ao saírem das escolas e universidades sejam capazes de contribuir positivamente com sua comunidade, com ideais voltados para a construção de um mundo mais democrático. Que consigam também prosseguir com a assimilação e elaboração de novos conhecimentos com plena liberdade, ética, atitude criativa, habilidade social e sócio-emocional. Para isso, o conhecimento de pelo menos uma língua estrangeira é fundamental, pois o mundo - com a popularização do acesso à internet, que ainda não é democratizado, mas é inegável sua abrangência - está cada dia mais interconectado o que possibilita intercâmbios instantâneos entre diferentes sujeitos com distintas finalidades. Além disso, temos as diversas ondas migratórias entre os países, que nos colocam em contato direto ou indireto com diferentes línguas e culturas.

¹ Mestra em Literatura Comparada pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Professora do curso de Letras Espanhol da Universidade Federal do Acre. E-mail: aquesia.goes@ufac.br

² Mestra em Letras: Linguagens e Identidades da Universidade Federal do Acre. Professora de Língua Espanhola da Secretaria de Educação do Estado do Acre. E-mail: gybrito.arruda@gmail.com

Dessa forma, o estudo da língua espanhola no contexto do Brasil é imprescindível já que nos configuramos como uma ilha linguística, dado que a maioria dos países sul-americanos tem como idioma oficial o espanhol, língua que serve como ponte capaz de nos conectar com esses outros povos e suas culturas. Além disso, politicamente falando, o espanhol se constitui como uma das línguas oficiais do Mercado Comum do Sul (Mercosul) junto ao português e o guaraní, fato que nos impulsiona ainda mais a lutar pelo fortalecimento do ensino dessa língua no Brasil, pesquisando e aplicando metodologias inovadoras capazes de potencializar esse aprendizado em nossos estudantes.

Assim, para o brasileiro, a partir do seu contexto geopolítico, é elementar aprender a língua espanhola, pois dessa forma conseguirá se conectar com as diversas expressões culturais dos demais povos latino americanos. Ao compreender a cultura e a cosmovisão por meio da aquisição de habilidades comunicativas, muitos preconceitos se dissipam, pois estes surgem da ignorância e do receio ao desconhecido.

Disto isto, cientes do nosso compromisso e responsabilidade no processo educativo, faremos um breve panorama histórico sobre as metodologias ativas aplicadas às aulas de língua espanhola, bem como apresentaremos possibilidades pedagógicas para a utilização dessas metodologias. Além disso, para realizar essa reflexão, alinhamos nosso pensamento ao de Paulo Freire (2021) em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, pois acreditamos que a aplicação das metodologias ativas nas aulas de língua espanhola contribui para a autonomia do aluno ao possibilitar o seu protagonismo no processo de assimilação dos conhecimentos mediados pelo professor.

Ao final deste texto, pretendemos apresentar reflexões, diálogos e subsídios para professores de línguas, sobretudo de língua espanhola, para o trabalho com as metodologias ativas visando o desenvolvimento da autonomia e protagonismo do aluno.

As metodologias ativas: um breve panorama histórico

A forma como ensinamos e a forma como nossos alunos aprendem estão diretamente direcionadas ao contexto social, político e filosófico que a educação está inserida. Para Barilli (2020) o conceito de ensinar e aprender ativamente se baseiam em três dimensões

fundamentais que consistem em uma educação consciente e democrática, sendo elas: a filosófica, a social e tecnológica (BARILLI, 2020, p. 245).

O referido autor ainda coloca que:

Para abordar o marco teórico-filosófico que sustentará a prática da aprendizagem ativa, cabe chamar a atenção para a relação modelo econômico – sociedade, já que a educação, historicamente, tem assumido o papel de “preparar” o cidadão para desempenhar funções calcadas em padrões que fortalecem o capital, mesmo que a mercê de suas contradições internas (BARILLI, 2020, p. 246).

É nesse sentido que podemos pensar que as práticas educativas são pautadas em bases político-administrativas. A escola, desde os tempos mais remotos, busca preparar os cidadãos para atuarem em sociedade a partir de seus princípios e ideologias fundamentais.

É com esse contexto que surgem as metodologias de ensino dentro da ideia de fornecer direcionamentos e subsídios concretos sobre como a forma de ensinar deve conversar, diretamente, com os objetivos da aprendizagem. Assim, os muitos avanços na sociedade propiciaram diversas mudanças no campo educacional e no surgimento de metodologias que estejam pautadas no contexto ideológico e político-social.

Barilli (2020) ainda esclarece que:

[...] as tendências pedagógicas que constituíram a Escola Tradicional, passando pela Escola Nova, Construtivista e Histórico-Crítica, seguiram e seguem marcos teórico-pedagógicos resultantes da adesão ou enfrentamento aos princípios da base político-administrativa que, através das décadas, vem orientando a própria sociedade e fazendo da escola lócus de perpetuação de sua ideologia. Não devemos esquecer que vivemos uma realidade capitalista na qual a produção de bens e prestação de serviços são institucionalizadas e regidas por interesses econômicos (BARILLI, 2020, p. 246-247).

Dessa forma, dentre as concepções metodológicas para o ensino de línguas, o método da gramática e tradução esteve atrelado à Escola Tradicional e foi a metodologia que mais se perpetuou na história do ensino de línguas.

Para Leffa (1998) essa metodologia de ensino:

[...] consiste no ensino da segunda língua pela primeira. Toda a informação necessária para construir uma frase, entender um texto ou apreciar um autor é dada através de explicações na língua materna do aluno. Os três passos essenciais para a aprendizagem da língua são: (a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema). É uma abordagem dedutiva, partindo sempre da regra para o exemplo (LEFFA, 1998, p. 04).

Com isso, essa metodologia se preocupava muito com a forma escrita da língua, sem dar ênfase aos aspectos orais. A leitura e o foco na gramática se davam como os principais aspectos a serem considerados pelo professor nas práticas didáticas e pedagógicas, onde o aluno se tornava passivo em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

O ensino de línguas ainda passou por diversas metodologias como, por exemplo, o método direto, que não aceitava o uso da língua materna nas aulas, como também o método audiolingual, que priorizava a repetição e audição constante da língua alvo. Ambas as metodologias enfatizavam a oralidade e estavam ligadas às necessidades de falantes fluentes³ na língua.

Com os avanços sociais e, conseqüentemente, as mudanças educacionais fortalecidas pela era da globalização e pela difusão das tecnologias digitais da informação e comunicação, buscou-se estratégias de ensino e metodologias nas quais o aluno estivesse mais ativo em sua aprendizagem.

Corroborando com esse pensamento, Diesel, Baldez e Martins (2017) também afirmam que:

São incontestáveis as mudanças sociais registradas nas últimas décadas e, como tal, a escola e o modelo educacional vivem um momento de adaptação frente a essas mudanças. Assim, as pessoas e, em especial, os estudantes, não ficam mais restritos a um mesmo lugar. São agora globais, vivem conectados e imersos em uma quantidade significativa de informações que se transformam continuamente, onde

³ Sobre o método audiolingual Lefta (1998) coloca que ele “Surgiu durante a Segunda Guerra Mundial quando o exército americano precisou de falantes fluentes em várias línguas estrangeiras e não os encontrou. A solução foi produzir esses falantes da maneira mais rápida possível. Para isso nenhum esforço foi poupado: lingüistas e informantes nativos foram contratados, as turmas de aprendizagem foram reduzidas ao tamanho ideal, e o tempo, apesar da urgência, foi dado com liberalidade: nove horas por dia por um período de seis a nove meses” (LEFTA, 1998, p. 11).

grande parte delas, relaciona-se à forma de como eles estão no mundo. Esse movimento dinâmico traz à tona a discussão acerca do papel do estudante nos processos de ensino e de aprendizagem, com ênfase na sua posição mais central e menos secundária de mero expectador dos conteúdos que lhe são apresentados (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, p. 273).

É dentro desse contexto que surgiram as metodologias ativas como processos de ensino que visem ativar a aprendizagem do aluno colocando-o como o centro do processo, fortalecendo sua autonomia e seu protagonismo. Sem desconsiderar o que as outras metodologias defendem desde seus princípios norteadores, as metodologias ativas podem oferecer subsídios para professores de línguas e fazer com que as práticas docentes estejam cada vez mais interativas e inseridas no cenário global atual.

As metodologias ativas e as aulas de línguas: possibilidades pedagógicas para professores de língua espanhola

Como o próprio nome sugere, a proposta das metodologias ativas é colocar o aluno como agente ativo de sua aprendizagem, sendo o principal responsável pela aquisição de seu conhecimento. Portanto, o professor usa de recursos e estratégias que buscam colocar os alunos em situações de interações para resolver problemas, realizar tarefas em pares ou times, realizar jogos a partir de temas e conteúdos que dialoguem diretamente com a realidade.

A partir de vários estudos ficou evidenciado que ao usar metodologias como estas, é possível haver um melhor aprendizado do conteúdo estudado. Assim como se visualiza na pirâmide proposta pelo psiquiatra americano Willian Glasser:

Figura 01: Pirâmide de William Glasser



Fonte: <https://editoragp.com.br/piramide-de-aprendizagem-william-glasser/> Acesso em 25/07/2023

Dessa forma, conseguimos compreender que quando estamos ativos no processo de ensino e aprendizagem temos uma melhor retenção do conhecimento. Com as metodologias ativas é possível desenvolver nos alunos habilidades e competências que estejam relacionadas com a autonomia, colaboração, senso crítico, confiança, responsabilidade e participação.

É possível que os professores de línguas se apropriem e usem as metodologias ativas como estratégias para melhor desenvolver suas práticas pedagógicas.

Apresentaremos algumas sugestões e explicações sobre estas metodologias e como elas podem estar incluídas na didática da sala de aula de línguas, sobretudo de língua espanhola:

- Gamificação:** A proposta da gamificação é engajar os alunos em atividades que promovam desafios, competições ou interações que contribuem na aprendizagem do tema que está sendo estudado. Ao utilizar-se da gamificação é importante pensar desde o planejamento da aula, o objetivo, a realização em sala (tempo destinado e explicação) e o momento de feedback. Além de jogos ou dinâmicas físicas, o professor também pode usar jogos digitais ou uso de aplicativos que contemplem o mesmo propósito. A gamificação é também utilizada para o momento de atividades ou explicação de conteúdos, pois contribui para o engajamento e interação entre os alunos.

- **Aprendizagem Baseada em Problemas:** Outra metodologia ativa que pode contribuir para o desenvolvimento da oralidade é a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). Seu principal propósito é fazer com que os alunos resolvam problemas, a partir de situações reais ou hipotéticas, aplicando o uso da língua, ou seja, o professor apresenta uma situação para que os próprios alunos identifiquem a problemática apresentada e busquem solucioná-la aplicando o conteúdo aprendido. No momento da aula que é destinado à produção dos estudantes, no qual necessitam empregar a língua alvo, por exemplo, pode-se aplicar essa metodologia como forma de potencializar a autonomia dos alunos, já que a ideia é deixá-los mais livres para socializarem e interagirem entre si. O professor deve orientar bem os discentes e destinar o tempo suficiente para a execução das atividades com essa metodologia. É sempre importante engajá-los e motivá-los para uma participação efetiva de todos e, também, realizar a atividade conforme as orientações dadas previamente. No caso específico dessa metodologia, o professor poderá levar situações relacionadas a expressar a opinião na língua alvo após terem o domínio das estruturas linguísticas de uso. Assim, o professor poderá levar anúncios de jornais, casos hipotéticos ou outros recursos para que os alunos identifiquem o problema e apliquem os vocabulários e os sistemas linguísticos que foram aprendidos. Com isso, o professor conseguirá perceber se seus alunos possuem as habilidades e competências necessárias para desenvolver a língua em situações comunicativas.

A imagem a seguir nos ajuda a entender melhor o funcionamento dessa metodologia na sala de aula:

Figura 02: Aprendizagem Baseada em Problemas (ABT)



Fonte: <https://tutormundi.com/blog/aprendizagem-baseada-em-problemas/> Acesso em 25/07/2023

- **Aprendizagem Baseada em Tarefas:** Esta metodologia contribui para o desenvolvimento da oralidade/expressão com o uso de tarefas nas aulas. Essas tarefas são executadas a partir de três etapas: **Pré-tarefa** – momento de instruções e ativação dos conhecimentos dos alunos; **Durante a tarefa** – momento de partilha, interação, planejamento e apresentação do que foi orientado e o **Pós-tarefa** - momento de feedbacks, devolutivas, análises e discussão do que foi apresentado. É comum que o professor utilize cartões-tarefas como material de apoio para o desenvolvimento dessa metodologia. Os cartões podem apresentar as instruções para o desenvolvimento da atividade. Para isso, é necessário entregá-los aos alunos e pedir que eles, de maneira mais livre e autônoma, desenvolvam o que está sendo orientado na tarefa. É importante também que essas tarefas tenham propósitos comunicativos para emprego da língua estudada e se apresentem de maneira atraente, com temas que visem relacionar os conteúdos estudados a contextos reais de uso. Esta metodologia pode ser desenvolvida nos momentos de práticas, já que as tarefas vão estimular os alunos na realização de atividades que auxiliem no desenvolvimento oral e de expressão da língua.
- **Sala de Aula Invertida:** A sala de aula invertida é uma das metodologias relacionadas ao ensino híbrido, que visa contribuir no momento da apresentação do conteúdo a ser estudado, pois ela contribui para a aquisição de conhecimentos prévios. A proposta dessa estratégia metodológica é trabalhar com o material pré-aula, isto é, a disponibilização de materiais para os alunos sobre o tema da lição antes da aula. Para isso, o professor pode utilizar de plataformas digitais como o *Google Classroom* ou *WhatsApp* para disponibilizar textos, lista de verbos, vocabulários, vídeos e músicas, a fim de instigar e chamar a atenção do aluno ao que será estudado na aula que ainda acontecerá. Além disso, a sala de aula invertida também auxilia o professor a destinar mais tempo aos momentos de práticas para que os alunos consigam estabelecer um maior contato possível, pois ao conhecer o assunto que será trabalhado e realizar pesquisas por conta própria o aluno conseguirá interagir de maneira diferente na sala de aula ampliando e amadurecendo os conhecimentos previamente adquiridos.

Existem diversas possibilidades que, a partir das metodologias ativas, o professor de línguas pode levar para suas práticas na sala de aula. As ideias e as reflexões apresentadas acima são algumas das muitas perspectivas que colocam o aluno como esse agente ativo do seu processo de aprendizagem.

O uso das metodologias ativas para promover a autonomia e o protagonismo do aluno

A educação tem papel fundamental na autonomia do sujeito. Porém, há que destacar de que tipo de educação estamos falando, pois aquela conteudista e que se utiliza de métodos obsoletos, pode tolher a liberdade dos alunos. Por isso, acreditamos que as formações continuadas para professores, previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96 -, bem como cursos de atualização e pós-graduações, que promovam os diálogos entre os profissionais das diferentes áreas, possibilitando o surgimento de novas ideias que contribuam positivamente com a busca de soluções a problemas educacionais e no desenvolvimento de abordagens de ensino inovadoras, é imprescindível para que o processo educativo seja efetivado. Segundo Freire:

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 2021, p. 40).

Portanto, a educação é um trabalho genuinamente coletivo, no qual quanto mais a comunidade acadêmica estiver sincronizada e comprometida, mais satisfatórios serão os resultados na vida dos alunos. Nesse sentido, para Freire (2021, p. 39) “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Para “pensar sobre o fazer” o professor deve ter o compromisso com a sua própria formação continuada, pois sem a busca por mais conhecimento na sua área de formação e atuação, a sua prática se torna obsoleta.

O conhecimento não é estático, está sempre em movimento, e nós devemos acompanhá-lo, principalmente em diálogo com nossos pares, alimentando o processo tratado por Paulo Freire como reflexão-ação-reflexão. Além disso, devemos incentivar nossos alunos, na esteira da produção coletiva de conhecimento, a aprenderem também ensinando, compartilhando os conhecimentos adquiridos, pois

conforme Freire (2021, p. 25) “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Desta maneira, entendemos que, para conduzir o nosso aluno por uma rota de desenvolvimento de sua autonomia e protagonismo, devemos desenvolver em nós mesmos também essa atitude autônoma e protagonista. A autonomia é um processo constante de conhecimento de si e do outro, capaz de construir uma atitude de compreensão e relação dinâmico-crítica com os diversos saberes. Portanto, para alcançar a autonomia, o sujeito deve ser protagonista do seu percurso formativo, e o papel do professor é propiciar ferramentas e mediar esse processo. De acordo com Freire:

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (FREIRE, 2021, p. 105).

Neste sentido, autonomia e protagonismo estão diretamente ligados ao compromisso do professor com uma prática educativa libertadora. A liberdade/autonomia no pensamento freiriano se refere à promoção de uma educação capaz de formar sujeitos politicamente conscientes, críticos, socialmente participativos e, portanto, protagonistas de seu processo evolutivo na comunidade que está inserido, plenamente consciente de seu papel social.

Acreditamos que as metodologias ativas são atravessadas por uma pedagogia da autonomia (FREIRE, 2021), que proporciona ao aluno a reflexão e a elaboração de conhecimentos com sentido, muitas vezes, práticos e perfeitamente aplicáveis à sua realidade.

Considerações finais

As metodologias ativas ao serem compreendidas como potencializadoras da autonomia dos alunos, tornam-se ferramentas indispensáveis para as aulas de língua estrangeira, pois possibilitam ao professor a criação de atividades que conseguirão envolver os alunos de tal forma que eles sejam capazes de desenvolver com proficiência as habilidades comunicativas de ler, escrever, ouvir e falar com

autonomia e desenvoltura para fazer uso da língua em contextos reais de comunicação.

Para isso, tanto os professores quanto seus alunos devem estar comprometidos e profundamente implicados com o processo educativo. O compromisso do aluno surge por meio do interesse na forma como o conteúdo é ensinado, então cabe ao professor observar, refletir e aplicar a metodologia ativa mais adequada de acordo com a prévia análise de seu público-alvo.

No que se refere ao ensino, especificamente da língua espanhola, como professoras devemos realizar tarefas, jogos e problemas que mais se aproximem da realidade linguística da língua alvo dos nossos alunos, despertando seu interesse na busca por mais conhecimento sobre a língua e a cultura dos povos falantes nativos, pois os conhecimentos linguísticos adquiridos, devem ser constantemente praticados e atualizados pelo estudante.

Portanto, concluímos que, para desenvolver uma atitude autônoma frente aos conteúdos voltados para a aquisição de habilidades linguísticas em uma língua estrangeira, deve-se incentivar a autonomia e o pensamento crítico por meio de metodologias que estimulem essas habilidades. Tais habilidades devem ser construídas coletivamente na interação com seus pares e com os professores, pois como vimos na figura 1, na pirâmide de Willian Glasser, quando interagimos, trocamos experiências e ensinamos o que aprendemos, a nossa própria assimilação do conhecimento se amplia no diálogo.

Referências

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico] - Porto Alegre: Penso, 2018. e-PUB.

BARILLI, Eliomar Castilho. Aprendizagem ativa e metodologias ativas, de onde vêm? Uma abordagem teórico-prática. In: **Metodologias ativas: métodos e práticas para o século XXI / GercimarMartins Cabral Costa** (Org). Quirinópolis, GO: Editora IGM, 2020.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thelma**, volume 14, n. 1, p. (268-288), 2017, DOI <http://dx.doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 68ª ed. - Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

Metodologias ativas: métodos e práticas para o século XXI / Gercimar Martins Cabral Costa (Organizador). – Quirinópolis, GO: Editora IGM, 2020.

INFOGRAFIA PARA AUXILIAR NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR PARA CRIANÇAS AUTISTAS E SEUS COLEGAS NEUROTÍPICOS

Angela de Souza Lopes Galvão (UNIOESTE) ¹

Caroline Elias Rippel (UNIOESTE) ²

Solange de Fátima Corbolin Mergener (UNIOESTE) ³

Reinaldo Antonio Silva Sobrinho (UNIOESTE) ⁴

Adriana Zilly (UNIOESTE) ⁵

Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio complexo do neurodesenvolvimento comportamental de etiologia genética e ambiental com graus variáveis de comprometimento, podendo ser leve, moderado ou severo. A forma como se apresenta clinicamente é diferente de indivíduo para indivíduo e o diagnóstico é clínico e multidisciplinar. Os sinais podem ser observados nos primeiros meses de vida, porém, se manifestam com maior percepção na infância, transcorrendo a adolescência e a fase adulta, com prejuízos de interação social, déficit qualitativo e quantitativo de comunicação e comportamentos estereotipados, restritivos e repetitivos (NICOLETTI; HONDA, 2021). Conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), os critérios diagnósticos para o TEA incluem comprometimentos qualitativos nos domínios da interação e comunicação social, assim como os padrões comportamentais (APA, 2014).

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), as pessoas com TEA são frequentemente sujeitas à estigmatização, discriminação e violações de direitos humanos. O TEA afeta uma em cada 160 crianças no mundo (OPAS, 2017). As dificuldades na comunicação acontecem em níveis variados, tanto na habilidade

¹ Mestranda do Programa em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. E-mail: angelagalvao@gmail.com

² Mestranda do Programa em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. E-mail: carol_eliasrippel@hotmail.com

³ Mestranda do Programa em Saúde Pública em Região de Fronteira pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. E-mail: solangemergener@hotmail.com

⁴ Doutor em Ciências. Docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. E-mail: reisobrinho@yahoo.com.br

⁵ Doutora em Ciências Biológicas. Docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: aazilly@hotmail.com

verbal quanto não verbal de compartilhar informações com outros. Algumas crianças não desenvolvem habilidades de comunicação, outras têm uma linguagem imatura, algumas preferem o isolamento social, comportamento social impróprio, outras apresentam contato visual prejudicado, afetividade e percepção indiferente ou inadequada, atenção compartilhada comprometida, autoagressão, comportamento fóbico, não reconhecem perigo, hiperatividade e falta de atenção (BARBOSA, 2020).

As crianças com TEA têm dificuldades de obedecer às regras, se adaptar e se relacionar com o mundo externo. Esse comportamento é confundido com falta de educação e limites, contudo, elas passam por diversos problemas de socialização devido aos seus padrões comportamentais peculiares. Os movimentos corporais estranhos, ruídos, falta de expressão no rosto, problemas de impulso, atraso na fala, sistema sensorial muito sensível, entre outros aspectos, são fatores que contribuem para a exclusão destas crianças por parte de sua comunidade escolar (MUSZKAT; MIRANDA; RIZZUTTI, 2017).

Depois da família, o ambiente escolar é o primeiro contato de interação social da criança. Geralmente é um local barulhento, com muitas crianças em uma mesma sala, professores instituindo regras e limites, ao mesmo tempo em que estimulam a reciprocidade na comunicação por meio da interação social. Neste cenário, é importante destacar que cada autista é diferente e a abordagem social e educacional deve ser feita de forma individualizada por meio de uma escola acolhedora e inclusiva, otimizando um espaço de produção e socialização de conhecimentos para todos os alunos, sem distinção (OLIVEIRA, 2020).

Por volta do final do século XX, o Brasil passou por algumas mudanças na legislação que se direcionaram à inclusão educacional de crianças autistas. Destaca-se a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015). Tais leis regulamentam a inclusão dos alunos em salas de aulas de ensino regular, bem como a igualdade da condição e a permanência dos alunos envolvidos.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estudantes com transtornos globais do desenvolvimento, deficiência,

altas habilidades ou superdotação devem ser inseridos na modalidade de Educação Especial, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2018). Desse modo, a conscientização por parte dos gestores escolares, professores e principalmente dos colegas de classe sobre os diversos tipos de transtornos, entre eles o autismo, deve fazer parte do currículo escolar.

Se a escola é para todos, é primordial que a criança autista também tenha a oportunidade de aprender. De acordo com Piaget (1948, p. 102) “o professor não ensina, mas arranja modos de a própria criança descobrir. Cria situações-problemas”. É da natureza do construtivismo, a troca entre os alunos para construírem uns com os outros a sua aprendizagem, respeitando e potencializando as diferenças. As crianças devem aprender desde cedo a diferença que podem fazer na vida de seus colegas autistas se souberem incluir, bem como não discriminar. Cabe aos professores, equipe pedagógica e comunidade escolar criar mecanismos de incentivo à inclusão e socialização.

Nesse sentido, é positivo utilizar a tecnologia como aliada no processo de inclusão. Segundo o processamento de informações modelo - estrutura usada por psicólogos cognitivos para explicar e descrever processos mentais, a aprendizagem acontece através de estímulos externos que atraem a atenção do indivíduo, a informação é gravada na memória de curto prazo e, logo em seguida, armazenada com o conhecimento existente (ISMAEEL; MULHIM, 2021).

Uma das tecnologias de informação e comunicação utilizada com êxito na comunidade escolar para colaborar com o processo de aprendizagem é o infográfico. Trata-se de um método de apresentação de informação e conhecimento na forma de um conjunto sistematicamente organizado de dados gráficos, que utiliza uma infinidade de recursos, como a utilização de imagens animadas, áudio e textos curtos. O objetivo é apresentar informações sistematizadas e estruturadas de forma qualitativa e eficaz e ainda é uma ferramenta que motiva e facilita o processo de aprendizagem (LAPOLLI et al., 2014; LIMA et al., 2015; TARKHOVA, 2020).

No ambiente escolar, o uso de tecnologias como os infográficos vêm ganhando destaque devido sua maior aplicabilidade, pois despertam o interesse do aluno em conhecer o novo. Elas são

facilitadoras do aprendizado e geram um conhecimento duradouro e eficaz (SOBRAL et al; 2020).

A utilização de recursos tecnológicos por si só não promove mudanças no processo de aquisição do conhecimento nem supera antigas práticas, embora a busca por informação e tecnologia aconteça naturalmente com a evolução do ensino e demanda da população. Quando há a necessidade de mudança e sentimento de insuficiência, novas metodologias surgem, pois as antigas já não satisfazem, transformando cada indivíduo no protagonista das buscas por algo novo, promovendo autonomia desses (Diesel; Baldez; Martins, 2017). Sendo assim, a infografia pode ser vista como processo, meio e, ferramenta de comunicação, interligando-a ao ensino, como possibilidade real de maior interatividade entre todas as partes do processo de aprendizagem (BEZERRA; SERAFIM, 2016).

Esse trabalho visa construir uma alternativa para aceitação e socialização no ambiente escolar de crianças com TEA, utilizando-se de um infográfico animado com a intenção de sensibilizar os colegas de sala de aula sobre o comportamento estereotipado e as especificidades dos autistas. Propõe-se o desenvolvimento de um infográfico como recurso tecnológico e pedagógico para ajudar e incentivar a empatia dos estudantes neurotípicos⁶ para com os seus colegas autistas.

Metodologia

Trata-se de um estudo descritivo, documental e aplicado de produção tecnológica. Para alcançar o objetivo desse estudo, foi realizada uma busca em bases de dados da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), Scielo e Google acadêmico, com os descritores: autismo, tecnologia educacional e inclusão escolar. Utilizou-se também documentos oficiais sobre a educação inclusiva e legislações sobre o Transtorno do Espectro Autista.

Após consultas na bibliografia, foram feitas reuniões para discutir os passos seguintes da criação do infográfico animado. A

⁶ Uma abreviação de neurologicamente típico, é um neologismo amplamente utilizado na comunidade neurodivergente como um rótulo para pessoas que não possuem nenhuma neurodivergência.

pesquisa foi desenvolvida nas dependências da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), na cidade de Foz do Iguaçu/PR.

Etapas do desenvolvimento

A produção tecnológica contemplou o desenvolvimento de um infográfico animado utilizando-se de linguagem informal, com utilização de voz de uma criança na narrativa, a fim de tornar a mensagem mais compreensível para o público pueril. A criação ocorreu no processo interativo, sendo assim é possível retornar a qualquer fase para aperfeiçoamento.

Com o intuito de levantar evidências científicas sobre a sensibilização dos colegas de classe para entenderem o comportamento estereotipado do autista e suas especificidades, bem como a utilização de infográfico como recurso tecnológico, o embasamento teórico foi realizado em bases de dados citadas acima.

Para a construção do infográfico animado, foram adotadas três fases, conforme Winder e Dowlatabadi (2011), que contou com i) Pré-produção, ii) Produção e iii) Pós-produção.

A fase de pré-produção consiste na organização das ideias e a criatividade é colocada em prática, sendo composta pelas fases: roteiro, direção da arte, gravação das vozes, storyboard e animatic (WINDER, DOWLATABADI 2011; MASCARENHAS, 2017). Na fase de pré-produção, iniciou-se a construção do roteiro, sintetizando as informações mais relevantes, para tanto, foram feitas reuniões a fim de definir personagens, cenários, trilhas e vozes.

Durante a fase de produção aconteceu o desenvolvimento do produto, a construção do infográfico. Nessa etapa, escolheu-se o software para o desenvolvimento da animação do infográfico educacional e optou-se pelo *Anireel*, também utilizou-se recursos do PowerPoint para finalização da arte.

Na etapa de pós-produção, foram feitos os ajustes finais com a junção de todos os elementos da pré-produção e produção para a edição das cenas que foram condensadas em formato de vídeo. Após análise criteriosa da equipe envolvida, foram realizadas as devidas correções. Na sequência, o material foi disponibilizado na plataforma do Youtube, com livre acesso para todos os interessados, e

encaminhado para escolas públicas e privadas da cidade de Foz do Iguaçu, estado do Paraná.

Declara-se que essa pesquisa não envolveu a participação de seres humanos, portanto não necessitou de aprovação pelo comitê de ética em pesquisa.

Resultados e discussões

A garantia de inclusão e inserção do indivíduo nas políticas públicas depende de legislação eficaz e envolvimento proativo da sociedade. No Brasil, a primeira normativa instituindo os direitos sociais das pessoas acometidas por TEA ocorreu em 2012. Desde então, vários atos demandados pelo Poder Executivo são estabelecidos com a finalidade de promover autonomia e inclusão social destes pacientes, porém, uma das legislações de maior impacto positivo é a Lei nº 13.861/2019 que insere o autista no censo demográfico, desta forma os entes federativos conseguem identificar e planejar estratégias de alcance a esta população (NICOLETTI; HONDA, 2021; BRASIL, 2019).

Para alcançar o objetivo desse estudo, foi construído um infográfico que pode ser utilizado como recurso tecnológico e pedagógico para ajudar e incentivar a empatia dos estudantes neurotípicos para com os seus colegas autistas. Para a construção foi pensado em toda estrutura visual como a escolha das imagens, cores, cenas, áudio e principalmente a interação dos personagens com o público-alvo.

Para a construção, foram utilizadas as etapas de Winder e Dowlatabadi (2011), que são Pré-produção, Produção e Pós-produção.

Na etapa de Pré-produção, foi contemplada uma série de fases para a criação da animação, essa se constituiu de cinco fases que foram: roteiro, direção de arte, gravação de voz, storyboard e por último o Animatic (WINDER; DOWLATABADI, 2011).

Para a primeira fase, realizou-se a construção do roteiro com buscas em bases de dados para compor informações científicas para o desenvolvimento da infografia. Essas foram realizadas na Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), Scielo e Google acadêmico, com os descritores do DECS: autismo, tecnologia educacional e inclusão escolar, e utilizou-se também documentos oficiais sobre a educação inclusiva e legislações sobre o TEA.

No roteiro, utilizou-se perguntas norteadoras como: “O que é o autismo?”, “Como podemos ajudar a incluir um colega autista na sala de aula?”, além de outras questões importantes, como a descrição de algumas características que os autistas possuem. Essas e outras questões compuseram a estrutura do roteiro.

Os personagens principais foram três crianças neurotípicas, uma criança autista que se chama João e a professora. Os personagens infantis foram pensados para conduzir as informações que seriam transmitidas para o público, bem como uma conversa entre os colegas e a professora abordando o tema e como eles poderiam ajudar a incluir o colega João que é autista, em sala de aula.

A segunda etapa da construção foi a direção de arte, nessa fase realizou-se a definição da estrutura visual, estilo, personagens e cenários da infografia. Para esse passo, foi utilizado o próprio painel do *software Anireel*, ou seja, antes da construção foi realizado um protótipo do infográfico em consonância com o roteiro para análise de como seria o produto da infografia.

A terceira etapa foi a gravação de voz, que ocorreu a partir de captação de vozes de cada personagem. A gravação foi feita por diferentes pessoas para compor cada personagem e tornar mais atrativo e agradável em sua reprodução, cada locutor gravou as falas de seu personagem para posterior junção na edição do vídeo. O *software* permite a gravação de voz e sincronização labial conforme a narração for inserida.

A quarta etapa foi o Storyboard, usado como uma prévia para o vídeo final, o storyboard mudava de acordo com as adaptações realizadas.

Para finalizar, seguiu-se a etapa do *Animatic*, que após concluída a produção da narração, iniciou-se a sincronização da animação baseada no tempo da fala da personagem, a fim de que não houvesse discrepância entre o movimento e o que estava sendo narrado. Após a pré-produção, seguiu-se a produção, que consiste na junção de todas as fases realizadas durante a Pré-produção.

A plataforma utilizada para criação do infográfico possui diversas funções, mesmo em sua versão gratuita, permite a escolha de personagens e suas expressões corporais e faciais, como também ações durante cada cena, além de outras funções como a inserção das imagens e planos de fundo. É possível fazer *download* de imagens e

sons e adicionar na própria plataforma, que conta com uma linha do tempo de cada cena do infográfico.

Foram construídas sete telas para o infográfico animado, que possui duração de 5 minutos e 43 segundos, conforme a Figura 1.

Figura 1. Telas do infográfico digital animado sobre TEA



Fonte: os autores, 2023.

Na primeira tela do infográfico, os personagens principais estão conversando sobre o colega João e descobrem que ele é autista e se questionam sobre uma forma de incluir o colega João em suas atividades. Nessa tela, eles discorrem sobre o principal assunto,

reconhecer um autista, e decidem conversar com a professora para ajudar.

Na tela dois, eles se dirigem até a professora e perguntam para a mesma se ela tem alguma ideia de como ajudá-los a incluir o João. Nessa cena, a professora discorre sobre “O que é o autismo?” e principais características dos autistas, ela termina com uma pergunta: E então? Vocês têm alguma sugestão do que fazer para incluir o João em nossa sala de aula?

Na tela três, as crianças conversam sobre as formas para incluir o João, e abordam o tema respeito. Já na tela quatro, as crianças caminham em direção ao João e o convidam para brincar. Nessa cena eles brincam juntos.

Na tela cinco, as crianças conversam sobre a experiência que eles tiveram ao incluir o João e comemoram a nova amizade que fizeram com ele. Na tela seis, todos os personagens estão juntos e aparece uma frase final de motivação.

A tela sete é a cena final do infográfico que apresenta os autores, orientadores, instituições de ensino e programas de mestrado envolvidos.

A etapa de Pós-produção, segundo o método de Winder e Dowlatabadi (2011), deve ser de avaliação ou disponibilização do vídeo. A avaliação não foi realizada, contudo, o infográfico foi disponibilizado no Youtube e pode ser acessado por meio do link: <https://youtu.be/HRweZvvhvTo>

A escola é um dos principais locais de socialização, no entanto, o comprometimento na comunicação e a presença de comportamentos estereotipados são fatores que prejudicam o acolhimento e afastam os colegas de sala de aula por desconhecerem a condição do indivíduo com TEA. A utilização de tecnologia por meio de infográfico interativo, é uma das maneiras criativas e alegres de aprender, acolher e incluir para além dos bancos escolares (BEZERRA; SERRAFIM, 2016; ISMAEEL; MULHIM, 2021).

Oferecer um ambiente acolhedor e saudável, com uso de recursos tecnológicos para facilitar a compreensão da criança e a intervenção de equipe multidisciplinar pode minimizar as limitações e reforçar as habilidades existentes (BARBOSA, 2020). Os infográficos têm colaborado para atingir diferentes públicos, entre eles o infantil, nos processos de comunicação e interação, têm ajudado a explorar

novas possibilidades de ensino e aprendizagem para além dos formatos tradicionais.

O ambiente escolar é um importante local para estimular a socialização, é dever da escola prover recursos para inclusão dos estudantes com TEA e, proporcionar o aprendizado de qualidade dentro e fora dos portões da escola. Faz-se necessário a alteração do currículo escolar para inclusão dessa população, é uma mudança para além da sala de aula, é para toda escola e a sociedade (OLIVEIRA, 2020).

Considerações finais

A inclusão de crianças com TEA em sala de aula é um desafio para todos os envolvidos no processo, quando as crianças autistas são acolhidas em um ambiente educacional inclusivo, elas têm a oportunidade de desenvolver habilidades sociais, emocionais e acadêmicas de maneira mais efetiva. Para tanto, é necessário o envolvimento e apoio de todos os membros da comunidade escolar, mas destaca-se a participação das crianças neste transcurso, a fim de criar um ambiente que promova a igualdade de oportunidade e socialização para todos.

Esse estudo chama a atenção para a importância de investigações mais abrangentes sobre a inclusão e socialização entre crianças autistas e neurotípicas. Os professores, equipe pedagógica e comunidade escolar devem criar mecanismos de incentivo à empatia e socialização.

O infográfico assume sua multimidialidade e abre caminho para uma melhor compreensão por parte das crianças que não possuem neurodivergência, sobre o papel que elas desenvolvem na inclusão de crianças com TEA.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <http://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2023.

BARBOSA, Gessica Raihane Ribeiro. **Interação social em crianças acometidas pelo TEA – Transtorno do espectro autista**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 06, v. 11, p. 49-55. junho de 2020. Disponível

em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/saude/interacao-social>. Acesso em: 02 mar. 2023.

BARROSO, Felipe; ANTUNES, Mariana. **Tecnologia na educação: ferramentas digitais facilitadoras da prática docente**. Pesquisa e Debate em Educação, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 124-131, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ujf.br/index.php/RPDE/article/view/31969>. Acesso em: 18 abr. 2023.

BEZERRA, Carolina Cavalcanti; SERAFIM, Maria Lúcia. As gerações de infográficos comunicativos: propostas e possibilidades para a educação a distância. In: SOUSA, RP., et al., orgs. Teorias e práticas em tecnologias educacionais [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2016, p. 99-122. Available from Scielo Books. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/fp86k/pdf/sousa-9788578793265-05.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 13146 de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 28 fev. 2023.

Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional. 2. ed. Brasília, DF: Senado Federal, 2018. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf. Acesso em: 01 mar. 2023.

Ministério da educação (MEC). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: [educacao inclusiva: politica nacional de educacao especial \(mec.gov.br\)](http://educacao.inclusiva:politica_nacional_de_educacao_especial(mec.gov.br)). Acesso em: 02 mar. 2023.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila; MARTINS, Silvana. **Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica**. Revista Thema, v. 14, n.1, p. 268-288. 2017. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4650060/mod_resource/content/1/404-1658-1-PB%20%281%29.pdf. Acesso em: 5 mar. 2023.

ISMAEEL DA, Nasser E, MULHIM A. The influence of interactive and static infographics on the academic achievement of reflective and impulsive students. Vol. 2021, Australasian Journal of Educational Technology. doi: <https://doi.org/10.14742/ajet.6138>. Disponível em: <https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/6138>. Acesso em: 04 mar. 2023.

LAPOLLI, Mariana; VANZIN, Tarcisio; ULBRICHT, Vania Ribas. **Organização da informação em narrativas infográficas na web voltadas para o processo de ensino-aprendizagem.** Revista Brasileira de Design da Informação, v. 11, n. 1, p. 36 – 49, 2014. Disponível em: <https://infodesign.emnuvens.com.br/infodesign/article/view/247/176>. Acesso em: 25 mar. 2023.

LIMA, José Junior Ribamar Medeiros. et al. **Cuidados de enfermagem e satisfação de idosos hospitalizados.** O Mundo da Saúde, v. 39, n. 4, p. 419-432, 2015. Disponível em: http://www.saocamilosp.br/pdf/mundo_saude/155572/A03.pdf. Acesso em: 12 mar. 2023.

MASCARENHAS, Franciane Aceli Souza. **Notificação de eventos adversos em saúde e queixas técnicas: construção de infográfico animado educacional.** Dissertação (Mestrado Profissional) Programa de Pós-Graduação em Gestão do Cuidado em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017, 170p. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188755>. Acesso em: 04 mar. 2023.

NICOLETTI, Maria Aparecida; HONDA, Fernanda Ramágia. **Transtorno do Espectro Autista: uma abordagem sobre as políticas públicas e o acesso à sociedade.** Infarma - Ciências Farmacêuticas, v. 33, n. 2, p. 117-130, junho 2021. Disponível em: <https://revistas.cff.org.br/?journal=infarma&page=article&op=view&path%5B%5D=2814>. Acesso em: 03 mar. 2023.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval. **Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista.** Revista Educação Pública, v. 20, nº 34, 8 de setembro de 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: 03 mar. 2023.

OPAS. Organização Pan-Americana de Saúde; OMS. Organização Mundial da Saúde. **Folha informativa transtornos do espectro autista.** [S. l.]: OMS, 2017. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em: 01 mar. 2023.

PIAGET, Jean. **Desenvolvimento e Aprendizagem.** In: Desenvolvimento e Aprendizagem sob o Enfoque da Psicologia II, UFRGS – PEAD 2009/1. Traduzido do original incluído no livro de: LAVATTELLY, C. S. e STENDLER, F. Reading in child behavior and development. New York: Hartcourt Brace Janovich, 1972. Reimpressão de RIPPLE R. e ROCKCASTLE, V. Piaget rediscovered. Cornell University, 1964. Disponível em: Piaget, J. Desenvolvimento e Aprendizagem | PDF | Aprendizado | Psicologia (scribd.com). Acesso em: 02 mar. 2023.

SOBRAL, Janaina Paula Calheiros Pereira; et al. **Metodologias ativas na formação crítica de mestres em enfermagem**. Rev Cuid [Internet]. Disponível em: <https://revistas.udes.edu.co/cuidarte/article/view/822>. Acesso em: 28 fev. 2023.

WANG, Xingxing; et al. **Synaptopathology in autism spectrum disorders: complex effects of synaptic genes on neural circuits**. Progress in Neuropsychopharmacology & Biological Psychiatry, Sherbrooke, v. 84, n. 1, p. 398-415, 2018. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0278584617304062?dgcid=api_sd_search-api-endpoint. Acesso em: 28 fev. 2023.

WINDER, Catherine; DOWLATABADI, Zahra. Producing Animation 2nd Edition. 2011. Doi: <https://doi.org/10.4324/9780240815367>. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/389198045/Producing-Animation-Second-Edition>. Acesso em: 25 fev. 2023.

O USO DA MÚSICA NA SALA DE AULA: UM DESAFIO DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO LÓGICO E DO ESPÍRITO CRÍTICO¹

Esperança Madalena Luieca Ferraz (ISCED/Luanda) ²

Júlia Maria Mateus De Barros (ISCED/Luanda) ³

Introdução

O artigo que aqui se apresenta traz uma abordagem sobre os desafios de aplicação de estratégias em sala de aulas e tem como área de estudo as disciplinas de literatura, língua Portuguesa, Matemática, disciplinas do currículo escolar, que apresentam uma interligação nos objectivos de aprendizagem relativamente à leitura e interpretação.

O conhecimento adquirido através da leitura de textos (Textos musicais) pode permitir aos estudantes relacionar os conteúdos entre as disciplinas curricular de uma forma multidisciplinar. Entre as temáticas em estudo o destaque vai para o desenvolvimento do raciocínio lógico que está relacionado com as ciências exatas e mais concretamente ao ensino da Matemática e da literatura. Para tal o professor como mediador pode estruturar metodologicamente a aula tendo sempre em atenção as novas tendências de ensino como por exemplo a contextualização.

É neste sentido que o estudo apresenta como objecto de investigação a interface entre a música, literatura e o raciocínio lógico

Nos dias de hoje, é cada vez mais frequente nos depararmos com desafios que ajudam a desenvolver o potencial o humano nas diferentes facetas da vida humana, nos quais o sistema educativo tem apostado na diversidade e sugere várias estratégias para facilitar o ensino e a aprendizagem das disciplinas de matemática e literatura. Pois, que os currículos do sistema educativo, em particular o currículo

¹ Texto escrito no Português vigente na Angola.

² Mestre em Ensino da Literatura em língua portuguesa pelo ISCED/Luanda; PhD em estudos portugueses pela FCSH-Un.L. Professora-Auxiliar da ESPB onde lecciona a cadeira de Literatura Angolana. E-mail: luiecaferraz@hotmail.com

³ Licenciada em ensino da Matemática pelo ISCED-Luanda. Mestre em Ensino da Matemática pela Unisal. Docente do ISCED –Luanda onde lecciona a cadeira de Didáctica da Matemática e-mail: Julia-barros1@hotmail.com

do 1.º ciclo do ensino secundário de Angola apresentam perspectiva de intervenção educativa na qual o desenvolvimento cognitivo, criativo é uma construção evolutiva, social e culturalmente realizado e traduzido, segundo uma aprendizagem progressiva

A música como acervo cultural de qualquer povo, possui várias funções, de entre elas para além do entretenimento e terapias, serve também como meio para educação, não importando o seu estilo elas procuram no seu conteúdo textual criticar e ensinar sempre algo para o interlocutor ouvinte.

O musicol angolano, apresenta uma diversidade ampla nos seus estilos e os cantores da praça têm vindo a crescer em números vertiginosos, cada um mostrando os seus dotes e habilidades de uma escrita diversificada, e com conteúdos que bem selecionados, podem servir de auxílio para se criar estratégias de ensino na sala de aula como textos de apoio, para motivação e estudo aprofundado da leitura e interpretação nas diversas áreas de ensino, bem como desenvolver o espírito de crítica e de raciocínio lógico.

O docente mediador deve contribuir na divulgação da multidisciplinaridade e das mensagens pela selecção de textos literários que apelem à cooperação do leitor interpretativo como construtor de significados (ARAUJO, 2004, p.85).

Por isso selecionamos de entre vários textos musicais angolanos, o texto do cantor angolano Matias Damásio, “Matemática do amor” não só por estar no auge, mas, por ser uma música que está carregada de conteúdos que podem proporcionar a elaboração de estratégias didácticas a partir do ensino da Leitura e da interpretação, permitir a promoção das diversas discussões nas áreas sociais e no desenvolvimento do raciocínio lógico.

A música e o ensino da literatura e da matemática. Multidisciplinaridade.

Ensinar, hoje, constitui um grande desafio para os professores. São muitas as reclamações dos pais e da sociedade em geral relativamente a uma aprendizagem significativa dos seus educandos, é só observarmos os resultados dos testes dos concursos públicos realizados recentemente nos sectores da Educação e da Saúde, demonstram o quanto é necessário investirmos e montarmos

estratégias para uma melhoria no quadro geral do ensino. Uma das áreas que mais apresenta dificuldades é a da leitura e da interpretação de textos.

É comum ouvirmos os professores do I e II ciclo e até das classes primárias reclamarem da pouca capacidade de interpretação dos estudantes por falta de estímulos da leitura que se repercute nas outras disciplinas, pois a leitura é o ponto inicial para a compreensão dos problemas sociais e do raciocínio, o que quer dizer que se o aluno adquirir o prazer de ler através de um plano estratégico bem elaborado ele poderá desenvolver competências nas outras disciplinas curriculares.

O professor tem um papel fundamental de estimular o desenvolvimento de competências ao aluno e a ele cabe a função de seleccionar textos para leitura e de articular a melhor maneira da sua exploração vocabular, como nos afirma Lajolo (2005, p.89) que, se a escola aproveitar a leitura literária e interpretativa, uma nova maneira crítica de instaurar os múltiplos significados, irá transformar o estudo numa investigação de vivências, onde ela saíra a ganhar uma nova densidade, o que corrobora com os objectivos da extensão universitária.

Para Hattie (2017), o professor deve tornar visível a aprendizagem do aluno assegurando a identificação clara os atributos que farão uma visível diferença na aprendizagem dos alunos, ou seja, isso está relacionado com a realização do processo de conhecer, compreender, que é uma capacidade que se adquire também com a leitura e a interpretação de textos musicais.

A interpretação é uma peça fundamental para o desenvolvimento do raciocínio lógico, que, por sua vez cria ao aluno possibilidades de compreender os conteúdos curriculares. Para o caso concreto da matemática é necessário que o aluno compreenda o enunciado dos textos para desenvolver as questões inerentes a problemática nas resoluções de exercícios demonstrações de teoremas, logo, as dificuldades que os estudantes acarretam no âmbito da leitura tem influenciado o fraco aproveitamento desta área de ensino e provocado pouca aderência nos cursos das ciências exatas.

Preocupada com o baixo nível de motivação para aprendizagem significativa da Matemática, a dificuldades de vária ordem e as

insuficiências de estratégias para o ensino da disciplina, trazemos uma sugestão para tornar mais prazerosa o domínio dos conteúdos matemáticos.

É com base nisto e de acordo com o lema da extensão universitária (desenvolvimento sustentável) que trazemos nesta comunicação o texto musical de Damásio, que o professor em sala de aula pode trabalhar para o ensino das equações, cultivar a relação música-ensino e também com isso promover o desenvolvimento cultural emocional dos alunos.

A relação entre o ensino da leitura e a Educação da Matemática

A relação entre saberes científicos, em particular entre os saberes do currículo escolar é um ponto assente na medida em que a sistematização dos vários saberes e do seu ensino produzem o desenvolvimento humano neste particular dos estudantes. Nota-se essa relação entre ensino da leitura e da educação matemática nos objectivos plasmados nos currículos do ensino primário, do I e II ciclo do ensino secundário.

Os objectivos tanto da matemática como da língua portuguesa são.

- Permitir uma compreensão do conteúdo das outras disciplinas, que exigem do aluno um domínio cada vez mais alargado do vocabulário.
- Desenvolver o gosto pela leitura e permitir o acesso a obras literárias que poderão desenvolver a sensibilidade e criatividade do aluno.
- Desenvolver a capacidade de utilizar a Matemática como instrumento de interpretação e intervenção na realidade.

Para D'Amore (2007), a educação matemática é o sistema complexo e heterogéneo que inclui teoria, desenvolvimento e prática relativo ao ensino e aprendizagem da disciplina.

Essa realidade para o nosso estudo é o ensino da leitura de textos musicais.

Portanto é nítida a relação entre leitura e o ensino da Matemática na medida em que ambas dialogam numa mesma

finalidade a interpretação, a compreensão e a reflexão de contextos, nesse caso o contexto é leitura e a interpretação dos termos matemáticos no texto musical. Matemática do Amor, do cantor angolano Matias Damasio.

O desafio do uso do texto musical “Matemática do amor” na conceptualização dos termos matemáticos

O texto musical Matemática do Amor apresenta termos matemáticos cuja conceptualização são tratados e elaborados de forma explícita no I e II ciclo do ensino secundário, como a Equação, regras ou fórmulas, raiz quadrada, problema entre outros.

A conceptualização destes termos, segundo Ballester (1992), promove o espírito crítico e de fantasia, como por exemplo o texto apresenta a palavra equação que na matemática podem ser resolvidas por reflexões lógicas ou por procedimentos sistemáticos fórmulas. O problema se apresenta como ponto de partida perante novos conhecimentos e também como exercício de particular importância para a fixação destes.

Isso mostra-nos que do ponto de vista de ensino aprendizagem, a música “Matemática do amor” é um texto que apresenta no seu conteúdo palavras bastante motivadoras para criação de um ambiente favorável para educar matematicamente os alunos em sala de aula.

Pois que, os documentos normativos do sistema educativo de Angola reflectem um desejo de que o ensino-aprendizagem da Matemática seja flexível, prazeroso e eficaz, como podemos observar na lei de bases 17/16 de 7 de outubro no seu artigo 2.º espelha que,|| a educação é um processo planificado e sistematizado de ensino-aprendizagem que visa preparar de forma íntegra o individuo para as exigências da vida individual e colectiva. O individuo desenvolve-se na convivência humana, a fim de ser capaz de enfrentar os principais desafios da sociedade especialmente na consolidação da paz, da protecção do ambiente, bem como no processo de desenvolvimento técnico, económico, social e cultural.

Neste caso, ao ensinar Matemática, se utilizarmos como motivação o texto musical, o professor poderá cultivar esses aspectos que a lei recomenda.

A leitura de um determinado texto ao ser interpretado de uma forma correcta pode favorecer a compreensão e daí o desenvolvimento de capacidades que produzem o pensamento lógico.

De acordo com Ballester (1992), desde o ponto de vista do desenvolvimento em geral são importantes as seguintes actividades mentais no ensino da matemática: analisar, sintetizar, comparar, classificar, generalizar, particularizar, abstrair e concretizar.

À medida que o pensamento lógico - dedutivo se desenvolve no processo de ensino e aprendizagem da Matemática, o pensamento criativo com fantasia também aumenta. Esta forma do pensamento se desenvolve ao resolver equações ou problemas que envolvem equações quadráticas, logarítmicas exponenciais, isto é na resolução de tarefas desafiantes, que proporcionam vários raciocínios (PONTE, 2019), na verificação da solução dessas equações, na demonstração de teoremas. Daí que no texto musical, poderemos aproveitar para a extracção de elementos como equação que, para sua resolução, aplica-se as operações de soma subtração e multiplicação bem como o cálculo da raiz quadrada que se se forjar os resultados a verificação ou comprovação vai negar esses resultados forjados. Como podemos ver nas estrofes abaixo:

Inventei **formulas** pra te **subtrair** da minha vida. Do meu destino. Do meu coração. **Multipliquei** teus defeitos, pra deixar de te amar. **Somei** teus erros pra parar de pensar em ti. Mafiei os números. **Forjei os resultados**, enganando a mim mesmo. Me convencendo que não te amava mais. Mas na minha **equação**, ignorei o elemento coração que ainda é, e sempre vai ser teu.

Te amo de **milhões**. **Raiz quadrada** do meu coração.

Ignorei os sinais. Te procurando nas camazuzas(...) (Damásio,2017, Matemática do Amor)

A leitura e interpretação de textos musicais como estratégia para motivar o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico no ensino da matemática

A motivação para aprendizagem pode ser realizada por meio da leitura e interpretação de textos musicais. E através dessa actividade poder-se-á desenvolver o raciocínio lógico. Para tal, podemos realizar essa abordagem em três vertentes ligadas entre si que são: filosófica, psicológica e didáctica.

Pois através da leitura e da interpretação, não só de textos musicais como de conceitos e outros textos o professor pode facilitar uma compreensão aberta e virtudes bem enraizadas de modo que os alunos desenvolvam o espírito aberto e crítico do meio que os rodeia.

Na vertente psicológica, Amouloud (2014), na sua abordagem construtivista privilegia o domínio específico do conhecimento. Os ambientes construtivistas são fundamentais para o ensino e a aprendizagem principalmente quando oferecem situações problemáticas desencadeadoras de um processo de pensar, fomentar da dúvida, do levantamento e comprovação de hipóteses o pensamento inferencial, do pensamento divergente entre outros.

Essa abordagem foi pensada a partir do modelo piageano de desenvolvimento da inteligência em relação a representação do mundo, explorando ideias de que esse desenvolvimento se faz por adaptação às situações novas para o sujeito.

Já na vertente didáctica, a interpretação de um texto é feita com base em hipóteses que o leitor cria sobre o que lê. Essas hipóteses resultam das relações que o leitor vai estabelecendo, desde o início da leitura continuamente entre os elementos visuais como as palavras, as frases e todas as informações que ele pode trazer para leitura.

Para D'Amor, quando se faz Matemática, a comunicação não ocorre certamente na linguagem Matemática dos matemáticos, mas ocorre também na língua comum. assume-se assim uma sintaxe específica e uma semântica considerada oportuna.

Logo, o aluno que possui o hábito de leitura diária tem como consequência o desenvolvimento do pensamento e do raciocínio lógico, para resolver, solucionar e traçar estratégias para resolução de problemas do seu quotidiano, e, por conseguinte, adquire a capacidade de comunicar.

Portanto, a leitura de um texto musical como a de matias damasio, nos leva a deduzir que a linguagem matemática explícita na musica, promove uma educação emocional mas também uma interligação do conhecimento matemático.

Proposta de estratégias para uma leitura multidisciplinar (Aplicação em sala de aula).

No nosso dia-a-dia é muito comum ver jovens que utilizam fones para ouvir musica ou outros conteúdos em vários lugares, em particular nas escolas constantemente nos deparamos com isso e geralmente ouvindo música.

Ao mesmo tempo esses jovens estudantes apresentam dificuldades na compreensão, interpretação de textos, bem como pouca motivação para aprendizagem da matemática. Também alguns professores fruto do desinteresse dos alunos, pouco motivados para o ensino, não buscam formas de relacionar os conteúdos programáticos com o saber do aluno, suas experiências e dificuldades.

Pois para D`Amore (2007), as dificuldades de representar verbalmente o próprio conhecimento estão diante dos olhos de qualquer professor; não é por acaso que nas últimas décadas, tenha sido dedicado amplo espaço ao estudo do desenvolvimento das competências linguísticas, para além disso autorizam a considerar que um determinado objecto de conhecimento possa ser escolhido mirando ao mesmo tempo, finalidade de construção conceitual no âmbito matemático e de pré-requisitos linguísticos necessários para o trabalho matemático.

Aproveitar as experiências e vivências dos alunos pode ser um recurso de ensino que favoreça a motivação para uma aprendizagem significativa da matemática

Esta estratégia do uso da música não é nova, pois que em conversa com alguns professores do ensino primário ficamos a saber que têm feito o uso de cantos por sinal a maioria de outras realidades para motivar os alunos para aprendizagem de diversas materias. No entanto a estratégia utilizada pelos professores do ensino primário é muito diferente na medida em que o aluno apenas ouve e canta, mas não faz uma leitura em voz alta ou silenciosa do texto musical nem realiza sua interpretação, compreensão do texto, identificação as palavras e contextualização na temática da aula em curso, o que trazemos como sugestão para aplicação em sala de aula nos alunos do I ou do II ciclo do ensino secundário. Pois de acordo com documento normativo do sistema educativo deve-se consolidar, aprofundar e

ampliar os conhecimentos e reforçar as capacidades os hábitos as atitudes e as habilidades adquiridas no ensino primário.

Assim, diante do acima exposto, trazemos uma proposta da motivação para aprendizagem de equações utilizando a música de Matias Damásio. Matemática do Amor.

Estratégia para uma AULA de Fixação da matéria Equação, na disciplina de Matemática.

a) Em que momento e de que forma o professor pode trabalhar em sala de aula o texto musical em estudo sem desvirtuar os objectivos de ensino aprendizagem, na perspectiva instrutiva e educativa.?

Para tal, o professor pode proceder da seguinte maneira. Não é uma receita pronta, mas uma sugestão para o momento de motivação para aprendizagem.

Momentos: Na introdução e no Desenvolvimento da aula.

Momentos da aula	Passos a serem elaborados
Introdução da aula	<ul style="list-style-type: none"> -Apresentação de um cartaz ou o texto impresso para cada estudante -Leitura do texto - questões relacionadas com o conteúdo programático. Como por exemplo: Do texto lido, a começar pelo título, que palavras se relacionam com a matéria em estudo? -Identificar as palavras relacionadas com a disciplina -interpretação do texto

2º Desenvolvimento

- Relacionar o texto musical com os exercícios apresentados.

- Identificação das operações aplicadas na resolução dos exercícios com os vocábulos do texto no contexto equação, problemas.

.resolução dos exercícios.

Exemplo:1

Resolva as seguintes equações.

$$a) \quad 2x^2 + 3x + 5 = 0$$

$$b) \quad (2 + \sqrt{3})^x + (2 - \sqrt{3})^x = 4.$$

$$c) \quad \log^x + \frac{4}{\log x} = 5$$

Exemplo,2

Análise os seguintes problemas e encontre os resultados.

1-A área de um retângulo é $48m^2$. A medida do comprimento de um dos lados excede a do outro lado em 2 cm. Que dimensões tem o retângulo.

As equações no ensino da matemática constituem uma matéria essencial, porque é estudada em todas as classes do ensino geral.. Assim, atendendo ao conteúdo do texto musical propomos que essa letra seja trabalhada com alunos da 7.ª a 12.ª classe, do I e II ciclo do Ensino Secundario geral. sob o tema equações do 1º e 2º grau e equações exponencias.

QUADRO RESUMO.

RESOLUÇÃO DE EQUAÇÕES	TEXTO MUSICAL
<p>Exemplo. Resolve as seguintes equações.</p> <p>a) $x^2 + 3x + 5 = 0$.</p> <p>Se inventar uma fórmula pode-se resolver essa equação. Qual é a fórmula usual</p> <p>Aplica-se Fórmula resolvente.</p> $X = \frac{-3 \pm \sqrt{9 - 4 \cdot 2 \cdot 5}}{2 \cdot 2} = \frac{-3 \pm \sqrt{-31}}{4}$ <p>No resultado desta equação se <u>ignorar o sinal da raiz quadrada</u> a equação passa a ter uma solução.</p> <p>Se <u>não ignorar o sinal</u> a equação não tem solução isto é para os alunos da 10ª classe.</p> <p>b)</p> $(2 + \sqrt{3})^x + (2 - \sqrt{3})^x = 4$	<p>1) Invente i <u>fórmulas</u> para te <u>subtrair</u> da minha vida .</p> <p>2) <u>Multipli</u> <u>quei</u> teus defeitos.</p> <p>3) <u>Somei</u> teus erros.</p> <p>4) Mafiei os <u>números</u>.</p> <p>5) Forjei os <u>resultados</u>.</p> <p>6) Mas na minha <u>equação</u> ignorei o elemento coração.</p> <p>7) Te amo de milhões, <u>raiz quadrada</u> do meu coração.</p>

<p>Nesta equação se <u>forjar o resultado e mafiar os números teremos:</u></p> $2^x + \sqrt{3}^x + 2^x - \sqrt{3}^x = 4.$ <p><u>Mas se não forjar o resultado e não mafiar os números teremos que aplicar o conjugado para encontrar a solução correcta e dizer te amo matemática, te amo resolução de equações, raiz quadrada do meu coração.</u></p>	<p>8) Ignorei os sinais</p> <p>9) És a <u>solução</u> para sorrir diante <u>dos problemas.</u></p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------

ACTIVIDADE PARA O MOMENTO-CONSOLIDAÇÃO

<p>Momento consolidação. A criatividade que se espera do aluno é de expressar de forma oral ou escrita a resolução dos exercícios, aplicando as palavras do texto.</p>	<p>Texto musical</p>
<p>Busquei a fórmula resolvente para resolver a equação</p>	<p>Inventei fórmulas Para te subtrair Da minha vida Do meu destino Do meu coração</p>
<p>Apliquei a formula, somei os números, multipliquei</p>	<p>Multipliquei teus defeitos Pra deixar de te amar</p>

<p>os valores de a e b por 4 para não ter dúvida do valor da discriminante e continuar a pensar no resultado final.</p>	<p>Somei teus erros Pra parar de pensar em ti</p>
<p>Encontrei um valor negativo no cálculo da discriminante, pensei em ignorar o resultado, mafiei o número e me convenci, que haveria de obter um número real positivo.</p> <p>Mas ao buscar o valor de x da equação, ignorei o sinal negativo e o resultado foi um número irracional, que não se verifica, porque se não ignorar o sinal negativo a raiz quadrada não tem solução no conjunto dos números Reais.</p>	<p>Mafiei os números Forjei os resultados Enganando a mim mesmo Me convencendo que não te amava mais Mas na minha equação Ignorei o elemento coração Ainda é e sempre vai ser teu</p>
<p>Por isso, gosto da matemática, porque, ajuda-me a reflectir, sobre o caminho que devo percorrer para encontrar o resultado correcto.</p> <p>Ensina-me a não mafiar os números nem forjar resultados. Pois, quando se forja algum resultado na vida quotidiana estamos a incorrer em fraude.</p>	<p>Te amo de um milhão Raiz quadrada do meu coração</p>

Outra palavra de realce para o ensino da matemática que podemos encontrar no texto e que nos permite desenvolver o raciocínio lógico, o pensamento criativo é a palavra problema. Pois, a lei de bases apresenta no seu artigo 33.º que:

“Deve-se desenvolver uma visão do mundo, assente no pensamento filosófico, lógico, abstracto e a capacidade de avaliar a

aplicação de modelos científicos na resolução de problemas da vida prática”.

Na visão de D'Amor (2007), um professor de Matemática tem uma grande possibilidade, obviamente, se ele empregar as horas de aula para fazer os seus estudantes executarem cálculos, terminará, por sufocar o seu interesse, bloqueará o seu desenvolvimento mental e desperdiçará a oportunidade que se lhe apresenta. Por outro, se despertar a curiosidade dos alunos, propondo-lhes problemas de dificuldade proporcional relacionado ao conhecimento deles e os ajudar a resolver as questões propostas com perguntas oportunas, ele saberá inspirar neles o gosto por um raciocínio original (D'Amor, 2007, pág.290).

Portanto, a estratégia aqui apresentada, para aprendizagem em sala de aula, concretamente, numa aula de fixação da disciplina de Matemática é de relacionar palavras do texto musical com a resolução de exercícios, proporcionando ao aluno, o despertar da curiosidade, aumentando o seu interesse na aprendizagem da disciplina em estudo, bem como desbloquear o pensamento de que a Matemática é só cálculos. É uma oportunidade que tem o professor como mediador diante da comunidade estudantil ensaiar novas formas de ensinar a Matemática.

CONCLUSÃO.

O presente estudo, traz como desafio o estímulo da leitura e o desenvolvimento do raciocínio lógico através do texto musical, “Matemática de amor” por possuir na sua estrutura escrita, uns vocabulários sugestivos que poderão ser aplicados como estratégias motivacional numa aula de Matemática, ou noutras áreas disciplinares do currículo escolar.

A Promoção da leitura dos conceitos matemáticos é uma actividade que pode incentivar e cultivar o interesse pela disciplina da Matemática e também desenvolver o espírito crítico e criativo, para o desenvolvimento sustentável da sociedade no geral. Visto, que os estudantes com domínio de interpretação multidisciplinar, podem emprestar o seu saber para o desenvolvimento económico cultural e moral da sociedade onde estão inseridos.

A partir do momento em que os estudantes se tornam capazes de organizar as suas ideias através da leitura e da interpretação, aí o ensino torna-se uma arte para além de ser uma ciência.

Pensamos, que a estratégia aqui apresentada, poderá incentivar os professores e não só, a buscarem novas tendências de ensinar, para promoção do desenvolvimento sustentável do estudante e também criar uma discussão sobre a interdisciplinaridade e a transversalidade do ensino.

De ressaltar que a vontade de aprender a aprender os saberes científicos não dependem somente das estratégias que o professor usa em sala de aula, mas também dos factores intrínsecos e extrínsecos.

Bibliografia

- AMOULOUD, S. **Fundamentos da Didáctica da Matemática**, Curitiba 1ª edição. Edição UFPR. 2007.
- Balleste, P. et al. **Metodología de La enseñanza de la Matemática**, Tomo I Editorial Pueblo Educacion. Ciudad de la Havana. 1992.
- BAMBERGER, R. **Como Incentivar o Hábito da Leitura**, 7ª. Edição-São Paulo: Ática/UNESCO. 2004.
- Cabral, J.F.A. **Currículo do Ensino Primário**. Reforma curricular, 1ª edição, Textos Editores, Luanda-Angola. 2005.
- D`AMORE, B. **Elementos da Didáctica da Matemática**, Editora livraria Fisica, 1ª edição. 2007.
- Koch, I.V.; ELIAS, V.M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto. 2006.
- Lajolo, Marisa e ZILBERMAN. **Meus alunos não gostam de ler... O que eu faço?** Campinas: Cefiel/Unicamp. 2005.
- Ministério da Educação. **Lei de bases do Sistema de Educação 17-16 de 7 de Outubro**. Diário da República I série-No 170. 2016
- Nascimento, I. e Neto, P., *Guia do Professor*. Matemática 8.ª classe. 1.º ciclo do ensino secundário de Angola, INIDE.
- OCTÁVIO, M. J. *Currículo do 1.º ciclo do Ensino Secundário*. Reforma Educativa, 2ª edição, INIDE. (2011),
- Poole, M. (1995), *Princípios e valores na Educação Científica*, Instituto Piaget-Lisboa.

ESCAPE ROOM EM AULAS DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Débora Racy Soares (UFLA) ¹

Introdução

A gamificação (do inglês *gamification*) é uma metodologia ativa de ensino que desafia os alunos a realizarem missões ou tarefas, através do estabelecimento de determinadas regras, conhecidas como contratos didáticos. A gamificação, em contextos educativos, deve ser entendida menos como jogar um jogo e mais como aplicação estratégica de elementos e mecânicas próprios ao universo do *design* do game (ZICHERMANN, CUNNINGHAM, 2012).

Potencialmente, pode transformar experiências de aprendizagem de um idioma em “experiências ótimas”, combinando desafios e habilidades comunicativas; além de proporcionar que o estado de fluxo (*flow*) possa ser atingido, através de atividades prazerosas e significativas. (CSIKZENTMIHALYI, 1996). O chamado estado de fluxo (*flow*) pode ser definido como um estado mental ordenado, capaz de propiciar grande fruição. Experiências consideradas ótimas, de aprendizagem ou de diversão, além de terem regras – que exigem o aprendizado de habilidades, a realização de metas e o fornecimento de *feedback* – são altamente gratificantes. Em estados de *flow* ou de experiências otimizadas, a autoconsciência desaparece e a percepção do tempo é distorcida. (CSIKZENTMIHALYI, 1996). É importante ressaltar que este tipo de experiência é atingida quando as habilidades dos indivíduos são suficientemente adequadas, a fim de que possam lidar com os desafios apresentados.

O *Escape Room* (sala de escape), baseado nos princípios da gamificação – regras, desafios, *feedback* imediato, narrativas – é uma possibilidade educativa que permite à equipe resolver desafios, enigmas, quebra-cabeças, dentro de um determinado tempo, com a finalidade de encontrar a chave para a saída da sala, isto é, para a resolução do enigma. Aliada ao *Escape Room*, a metodologia de resolução de problemas convida a solucionar certos desafios inerentes

¹ UFLA - Universidade Federal de Lavras, debora.soares@ufla.br

à aprendizagem inicial de Português Língua Estrangeira (PLE), em contexto de imersão.

Gamificação é um conceito amplo e que tem sido bastante estudado ultimamente, impulsionado pelos jogos digitais ou *games*. De forma breve, os estudos relativos à gamificação pretendem entender a dinâmica dos *games* para aplicá-la a diversas áreas de conhecimento, inclusive na educação. As possibilidades educativas da gamificação na educação são inúmeras. Neste artigo abordaremos apenas uma possibilidade, vinculada à Linguística Aplicada, mais especificamente ao ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE).

Antes, porém, faz-se necessário melhor entender do que estamos a falar quando mencionamos o conceito de gamificação. Este conceito nasceu no bojo do *Digital Game-Based Learning* (DGBL), cujo principal foco é a aplicação de *games* na aprendizagem (VAN ECK, 2006). Inicialmente, partiu-se do estudo de *games* comerciais, focando na aprendizagem de determinados conteúdos (AZEVEDO, 2012). A gamificação, portanto, trata de entender os elementos inerentes aos *games*, tais como mecânicas, estratégias de pensamento, com a finalidade de motivar o indivíduo à ação. Afinal, como os *games* prendem a atenção de seus jogadores, por tanto tempo, motivando-os a seguir em frente, apesar dos desafios? Como os *games* podem contribuir para a resolução de problemas e promover a aprendizagem significativa, em qualquer área do conhecimento? (KAPP, 2012). A chamada geração *gamer* pode fornecer pistas interessantes aos estudiosos da gamificação, já que os relatos de suas experiências com jogos são bastante positivos. (SHELDON, 2012).

Há cerca de três décadas, quando a indústria dos *games* estava se fortalecendo, foi percebido o enorme potencial da gamificação, muito embora esse fenômeno só tenha mobilizado a atenção dos especialistas em educação um pouco mais recentemente. (PAPERT, 2008). Em seus primórdios, a gamificação foi utilizada em programas de *marketing* para a *web* com o objetivo de fidelizar clientes, através de estratégias de engajamento e recompensa. (ZICHERMANN; CUNNINGHAM, 2012). Isso porque alguns elementos, tradicionalmente presentes na gamificação, são capazes de envolver e motivar os clientes, assim como os *gamers*. Uma narrativa interessante, *feedbacks* e recompensas, momentos de conflito, de competição, mas também de cooperação, assim como regras e objetivos claros, distintos níveis

de desafio, possibilidades de tentar e errar, diversão, interação, proatividade constituem os principais elementos associados às estratégias de gamificação.

À luz da educação, alguns desses elementos podem contribuir para abordar habilidades que podem ser desafiantes para os alunos. Estratégias de gamificação podem estimular o trabalho em equipe, de modo que a distribuição das tarefas, dentro do grupo, seja feita de forma equitativa. Ações coletivas e colaborativas, que envolvem o protagonismo dos estudantes, podem trazer resultados bastante positivos. O respeito e a empatia também são desenvolvidos, assim como o reconhecimento das individualidades dentro do grupo. *Feedbacks* e recompensas, por sua vez, são uma forma excelente de motivação e superação dos desafios propostos ao longo da jornada de aprendizagem. A sensação de pertencimento ao grupo ou ao time, aliada ao desejo de ter êxito, pode promover o engajamento e o comprometimento, tanto individual, quanto coletivamente.

Por outro lado, ainda sob a perspectiva da aplicação da gamificação na educação, metodologias ativas podem ganhar espaço no ambiente escolar. Vale lembrar que a gamificação é apenas uma das diversas metodologias ativas de aprendizagem existentes; outras são: o ensino híbrido, a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em problemas, a rotação por estações, a cultura *maker*, os estudos de caso e a aprendizagem entre pares. As metodologias ativas propõem a desconstrução do modelo tradicional de ensino, expositivo, nas salas de aula, valorizando o empenho dos alunos como parte central, integralmente mesmo, do próprio processo *ativo* de aprendizagem. O professor, antes centralizador, torna-se mediador do processo de aprendizagem.

Estratégias de gamificação podem tornar o processo de aprendizagem mais atrativo aos estudantes, especialmente aqueles nascidos a partir de 2010, e aos que ainda vão nascer, até 2025. Pertencentes à geração Alpha, esses atuais e futuros alunos têm como característica principal a curiosidade, benéfica para o desenvolvimento cognitivo, e a independência para explorar e interagir com *smartphones* e *tablets*, descobrindo como eles funcionam. Em consequência, a geração Alpha é hiperconectada e, em geral, bastante questionadora, além de priorizar a experiência, sobretudo as relacionadas às inovações tecnológicas. Embora sejam ágeis para lidar

com dispositivos eletrônicos, os alunos da geração Alpha podem ter problemas de foco e de concentração. Se, por um lado, buscam e encontram informações na *web* com facilidade, inclusive ensinando outras gerações a resolver os problemas tecnológicos, por outro, são mais propensos à impaciência e a ansiedade. Metodologias ativas, como a gamificação, podem contribuir para estimular a concentração e manter o foco dos discentes. Além de crescerem rodeados de tecnologias, os alunos da geração Alpha desenvolvem habilidades de maneira acelerada, em função da tecnologia, fazem várias coisas ao mesmo tempo e tendem a valorizar mais a experiência do que a teoria.

Estratégias de gamificação podem ser interessantes não só para essa geração, mas para as que a antecederam também: geração Z (nascidos entre 1997 e 2010), geração Y ou *Millennials* (nascidos entre 1981 e 1996) e geração X (nascidos entre 1965 e 1980).

Em resumo, as estratégias de gamificação podem tornar o processo de aprendizagem mais atrativo, estimular o trabalho em equipe e, ainda, permitem a segmentação do conteúdo. As crianças da geração Alpha, em particular, podem se beneficiar de atividades que fazem uso da lógica dos *games* e apresentam o conteúdo em etapas. A dificuldade de concentração, por um período estendido de tempo, pode ser revertida com objetivos micros, ao invés de macros, com pequenas doses do conteúdo curricular. A curiosidade e a motivação dos estudantes se tornam aguçadas, pois necessitam acessar várias vezes a mesma informação, porém com distintas finalidades. Uma compreensão mais vertical, profunda, do conteúdo acaba sendo o produto final, oriundo do estímulo à fixação do conhecimento e da construção de uma visão multifacetada do mesmo.

O *feedback* instantâneo, em tempo real, do processo de aprendizagem, típico das estratégias de gamificação, favorece o desempenho dos alunos; já que, de acordo com a lógica dos *games*, o jogador muda de fase ou avança se souber resolver corretamente o desafio proposto. Como a recompensa maior está implicada no final do jogo, ou no *game over* bem-sucedido, os estudantes não pouparão esforços para ampliar suas *performances* nas atividades gamificadas propostas pelos docentes.

Dessa forma, através da gamificação, uma atitude positiva é construída em relação à aprendizagem, que ganha outro sabor. Com diria o educador Rubem Alves, o saber se torna saboroso, pois

significativo ao aprendiz. Tornar o saber saboroso é estimular os alunos a aprenderem a estudar, de forma independente, pelo simples prazer (sabor) de saber. Até matérias consideradas, via de regra, menos queridas ou apetitosas, como matemática, física e química, podem utilizar recursos da gamificação para transformar a relação que com elas os alunos costumam estabelecer. A reboque, projetos multidisciplinares e temas transversais podem ser trabalhados, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades analíticas dos alunos. Estratégias de gamificação podem contribuir para a criação de outros cenários educacionais, com desafios da vida real em ambientes controlados, seguros, como a sala de aula. Situações-problema, que exigem rápida decisão, como nos *games*, propiciam o desenvolvimento do raciocínio lógico e das habilidades analíticas. Os alunos aprendem a avaliar as melhores alternativas para a resolução do(s) desafio(s) proposto(s).

Competências socioemocionais, sobretudo às relacionadas ao combate ao *bullying*, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), são descritas como: autoconsciência, consciência social, autogestão, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável. Esta última, especialmente, pode ser trabalhada por meio da gamificação. A partir dos desafios propostos nas atividades gamificadas e das escolhas feitas pelos alunos, os docentes podem levá-los a refletir sobre suas decisões. Por que foram tomadas determinadas resoluções, em detrimento de outras, para a solução de um desafio específico? Se outros caminhos tivessem sido escolhidos, qual poderia ter sido o desfecho? Por que determinados alunos desistem diante de um desafio evitando, dessa forma, enfrentar a dificuldade proposta? A partir de reflexões como essas, a autoestima e o autoconhecimento dos alunos podem ser trabalhados, assim como as emoções subjacentes.

Embora a BNCC não aborde, de forma direta, as metodologias ativas, inclusa a gamificação, aposta em uma educação baseada na autonomia e no desenvolvimento dos estudantes. Ao propor a superação disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real e a valorização do contexto, a fim de se dar sentido ao que se aprende, a BNCC dialoga, indiretamente, com as metodologias ativas.

Ancorado nos princípios da gamificação, o *Escape Room* (sala de escape) é uma estratégia educativa baseada na resolução de

determinados desafios, com a finalidade de se encontrar a chave para sair ou escapar da sala. Amplamente relacionada ao estado de fluxo – ou estado ideal de aprendizagem – conforme proposto por Csikzentmihalyi (1996), a sala de escape supõe uma combinação de metodologias e técnicas, como a aprendizagem baseada em problemas, exigindo proatividade dos alunos. Se, no estado de *flow*, o jogador perde a noção do tempo e atinge um elevado estado de concentração, o *Escape Room*, quando bem elaborado, pode simular este estado ótimo de aprendizagem.

Para que as atividades baseadas na gamificação, em particular o *Escape Room*, tenham sucesso, é importante observar como os alunos trabalham em equipe para superar os desafios propostos. A sala de escape deve ser encarada como uma espécie de *game* ou jogo, que exige dos alunos concentração e determinação para resolver o quebra-cabeça inventando pelo professor. A criação de um ambiente cooperativo em sala de aula, bem como desafios com diferentes níveis de dificuldade ajudam a manter o estado de fluxo (*flow*) e a imersão na experiência de aprendizagem. (CSIKSZENTMIHALYI, 1996). Fluxo e imersão são componentes essenciais para que os alunos tenham experiências positivas de aprendizagem, que levam a perda da percepção da passagem do tempo.

Elaborou-se um *Escape Room* para ser aplicado em aulas de Português Língua Estrangeira, com uma turma de alunos do nível intermediário, em uma universidade federal do interior de Minas Gerais. As seguintes etapas foram observadas. Primeiro, começou-se com uma história interessante, baseada em um conto brasileiro. Foi dito aos alunos que eles estavam presos em uma sala e precisavam escapar, resolvendo determinados desafios. Criou-se uma sequência de enigmas, a partir do conto. Em seguida, foram elaboradas pistas que conduziam para o próximo enigma, já presente no conto. As pistas criam mistério e deixam a trama interessante. Delimitou-se um tempo: o tempo da aula (50 minutos). A narrativa do *Escape Room* foi baseada no conto “Dois Corpos que Caem”, de João Silvério Trevisan. Foi feita uma atividade de pré-leitura do conto com os alunos, na aula anterior.

O desafio literário foi, portanto, criado a partir do conto de Trevisan, contendo doze pistas para a resolução dos enigmas. A resolução dos problemas se deu de forma progressiva, em grupo, e o *feedback* era dado imediatamente pela docente. O primeiro desafio

era descobrir os nomes dos dois protagonistas, apagados na cópia do conto fornecida aos alunos. A pista 1 era: são nomes masculinos, tipicamente brasileiros. A pista 2 era: são nomes de santos. A pista 3 era: um nome de santo se escreve com “são” e outro com “santo”. A pista 4 era: o conto se passa em um local famoso de São Paulo que é uma das obras arquitetônicas mais conhecidas da cidade. A pista 5 era: o nome de um edifício. A pista 6: o edifício tem um nome de um país europeu. A pista 7: o nome do país é feminino em português. A pista 8: os bairros paulistanos Brás, Mooca e Belenzinho têm muitas influências deste país. A pista 9 era: você gosta de massa ou de maçã? Após descoberta a charada (Edifício Itália), passou-se para a pista seguinte. Até o momento os alunos sabiam que João e Antônio, os protagonistas, tinham se encontrado no alto do Edifício Itália, na capital paulista, e ambos tinham decidido se suicidar na mesma hora.

Em seguida, foi proposta uma atividade de leitura lacunada do conto. Foi excluída a parte em que os protagonistas respondem à pergunta: “Você afinal está se matando por quê?” A pista 10 consistia em um joguinho do tipo desembaralhe as palavras. Os alunos precisavam desembaralhar as letras para descobrir o motivo do suicídio. Para essa finalidade, foi criado um quadro interativo, no Jamboard, aplicativo desenvolvido pelo Google, como parte da família G Suite.² A pista 11 trazia provérbios brasileiros que deveriam ser adivinhados pelos alunos, como se observa na imagem a seguir:

²<https://jamboard.google.com/d/14ip1Z9hKNGBsnJEi2vrU1K2oevBQtrpqRkhOvoQGlg/edit?usp=sharing>

Figura 1: Pista 11 – Provérbios



Fonte: apresentação em Power Point criada pela própria docente

Finalmente, a pista 12 ajudava a resolver o mistério do suicídio. Em seguida, leu-se o conto na íntegra, contendo todas as partes anteriormente lacunadas. Um vídeo baseado no conto foi sugerido como tarefa.³ Outra atividade para casa foi reescrever o conto com um final feliz. Foi solicitado aos alunos que escolhessem um título chamativo como “Dois corpos que não caem”.

A título de conclusão é preciso dizer que os alunos relataram experiências de *flow*, reconhecidas pela não percepção da passagem do tempo da aula. “Nossa, já acabou, professora?”, “Hoje passou rápido!”. A união da turma contribuiu para o sucesso da atividade. O *Escape Room* introduziu literatura brasileira nas aulas de Português Língua Estrangeira, propondo desafios a partir do conhecimento prévio dos alunos. Nomes de santos brasileiros já tinham sido trabalhados em sala de aula, assim como alguns pontos turísticos da cidade de São Paulo. As pistas criadas, embora tenham contribuído para revisar alguns tópicos, também inseriram conteúdo novo, criando outros desafios. O tempo da aula (50 minutos) foi suficiente para resolver os desafios propostos, que devem ser calibrados de acordo com o nível de proficiência linguística dos alunos. Atividades para casa complementaram o *Escape Room*, mobilizando habilidades de audição (vídeo), leitura e escrita. A resolução dos problemas possibilitou a

³ <https://youtu.be/rT7Ql3gXPIM>

saída da sala e a consequente entrada, saborosa, nos meandros linguísticos do português brasileiro.

Referências:

AZEVEDO, Victor de Abreu. **Jogos eletrônicos e educação: construindo um roteiro para a sua análise pedagógica.** Renote – Novas Tecnologias na Educação, UFRGS, Porto Alegre. V. 10 n° 3, 2012.

CSÍKSZENTMIHÁLYI, Mihály. **Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention.** New York: Harper Perennial, 1996.

KAPP, Karl. **The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education.** Pfeiffer, 2012.

PAPERT, Seymour. **A Máquina das Crianças: Repensando a Escola na Era da Informática.** Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SHELDON, Lee. **The Multiplayer Classroom: Designing Coursework as a Game.** Boston, MA: Cengage Learning, 2012.

VAN ECK, Richard. **Digital game-based learning: It's not just the digital native who are restless.** EDUCAUSE Review, vol.41, p. 16–30, 2006. Disponível em: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM0620.pdf>

Acesso em: 05 mar. 2023.

ZICHERMANN, Gabe; CUNNINGHAM, Christopher. **Gamification by Design. Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps.** Canada: O'Reill y Media, 2011.



Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 - São Carlos – SP
2023

Não há documento cultural que não seja, também, um registro de barbárie. Mesmo em uma sociedade que, à semelhança da nossa, conforme nos lembra Marx, não disponha de tempo para a cultura, há momentos e lugares em que ela, subitamente, adquire uma relevância nova, é revestida de uma significação que a transcende (Eagleton, 2019, p. 323).

ISBN 978-65-265-0721-6



9 786526 507216 >