

EDUCAÇÃO

E PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES: LINGUAGENS E DIÁLOGOS

VOL. 1



**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. 1


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. 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 409p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0720-9 [Digital]

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

CDD – 370

Capa: Argila Design Editorial

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

Design interno: Wdson Fernandes

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

Conselho Científico Ad Hoc: Alberto Lopo Montalvão Neto (Unicamp); Alexander Severo Córdoba (FURG); Álisson Hudson Veras Lima (IFAL); Clairton Edinei dos Santos (Faculdade Dom Alberto) Denize Araújo (UFPB); Elias Coelho (IF – Sertão PE); Gregório Ataíde Pereira Vasconcelos (UFPB); Jéssica Lobo Sobreira (UFPE); Lucas Francelino de Lima (UFPB); Luciano Mendes Saraiva (UFAC); 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); Weslei 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	9
A cosmovisão do fazer, ler e escrever	9
Dra. Maria de Fátima Almeida (PROLING-GPLEI-UFPB).....	9
AS LINGUAGENS E A FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA NA EAD.....	11
Ivete Aparecida Morando (UDESC).....	11
Roselaine Ripa (UDESC).....	11
O ENSINO JURÍDICO E O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS: A APRENDIZAGEM BASEADA EM INVESTIGAÇÃO E EM PROBLEMAS NOS NÚCLEOS DE PRÁTICA JURÍDICA	29
Guilherme Rodrigues Abrão (PUCRS).....	29
CONCEITOS DE ALMA EM VERTENTES BÍBLICO-TEOLÓGICA E ESTÉTICA BAKHTINIANA: UM ESTUDO DIALÓGICO	42
Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB).....	42
Maria de Fátima Almeida (UFPB).....	42
Jussara Candida Correia de Oliveira Farias (UFPB)	42
Rômulo Dantas de Sousa (UNIFIP)	42
João Batista Lucena (UFRN).....	42
POSICIONAMENTO AXIOLÓGICO E POLÊMICA EM ENUNCIADOS DE TEMÁTICA POLÍTICO-RELIGIOSA NA MÍDIA VIRTUAL	54
Vital Fabrício do Nascimento (UFPB).....	54
Pedro Farias Francelino (UFPB).....	54
O ESTUDO DA LEITURA EM SALA DE AULA E AS METODOLOGIAS ATIVAS	70
Ericles Souza Alves (UEPB).....	70
Fabíola Mônica da Silva Gonçalves (UEPB).....	70
ELES NÃO QUEREM SABER DE NADA: UMA ANÁLISE SOBRE PRÁTICAS ESCOLARES ATRAVÉS DAS EPISTEMOLOGIAS DE KUHN, BACHELARD E BOAVENTURA	83
Paulo Henrique Ferreira Borges dos Santos (UFSCar).....	83
PREVALÊNCIA DE DEPRESSÃO E ANSIEDADE ENTRE UNIVERSITÁRIOS: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA.....	100
Manuel Francisco de Araújo Lima (UFPB)	100

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL: A PERSPECTIVA DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA.....	127
Bruna Safira Araújo Costa (UFPA)	127
O USO DA LINGUAGEM MANIPULADORA EM TEXTOS JORNALÍSTICOS E O FORTALECIMENTO DO ANTIPETISMO.....	144
Cláudia de Marchi (PUC/RS)	144
AUTISMO EM FOCO: UM ESTUDO DO PROCESSAMENTO DE PALAVRAS MORFOLOGICAMENTE DERIVADAS EM EIRO-EIRA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO	164
Rafaelly F. Bezerra (UFPB)	164
AQUI ESTAMOS: AS CIVILIZAÇÕES PRÉ-HISPÂNICAS NO ONTEM E NO AGORA NAS AULAS DE ESPANHOL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL ..	181
Eulálio Marques Borges (UFMG).....	181
ADAPTANDO A ABORDAGEM FOCO NA FORMA PARA O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM LE	198
Diana Costa Fortier Silva (UFC)	198
ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO SUPERIOR – DESAFIOS E POSSIBILIDADES	222
Antonio Pereira de Carvalho (UESB).....	222
A PRÁTICA EDUCATIVA EM CRIANÇAS AUTISTAS: OS DESAFIOS PARA A INCLUSÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	233
Gioconda Maria Medeiros Azevedo (UFPB)	233
Izabela Maria Medeiros Azevedo (UNIPÊ)	233
COTISTAS EM UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMAZÔNIA: ESTRATÉGIAS E DISPOSIÇÕES ESCOLARES E SOCIAIS	244
Andrio Alves Gatinho (UFPA)	244
A MORTE CONCEBIDA PELA VOZ DO SUJEITO SOCIAL CAZUZA: A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO COMO ENFOQUE ENUNCIATIVO NA CANÇÃO	260
Ronilson Ferreira dos Santos (UFPB)	260
Maria de Fátima Almeida (UFPB)	260

O “SUJEITO INFAME” FOUCAULTIANO: VIDAS OBSCURAS PARA UMA ANTOLOGIA DAS EXISTÊNCIAS.....	275
Cecília Noronha Braz Alves (UFPB).....	275
O LUGAR DE ESTAGIÁRIO-TERAPEUTA NA CLÍNICA-ESCOLA DE PSICOLOGIA: POSSIBILIDADES DE APRENDIZADO PARA A CONSTITUIÇÃO DO SER ESCUTA (A) DOR.....	290
Ana Luísa Saraiva Teixeira (PUC Minas).....	290
Matheus Melo Preisser (PUC Minas)	290
Robson Figueiredo Brito (PUC Minas).....	290
EXPERIÊNCIAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO III: LETRAS – ESPANHOL, CAMPUS FLORESTA	303
Maria Alberlani Moraes de Brito (UFAC).....	303
RELATO DE EXPERIÊNCIA: EVOLUÇÃO DA TERCEIRA TEMPORADA DO PROGRAMA DESAFIO NOTA 1000	324
Ana Elizabeth Lira Da Costa Pereira (UEPB)	324
CORPO, LINGUAGEM E CULTURA: REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO FÍSICA CULTURAL ENQUANTO UM DIREITO FORMATIVO.....	335
Francisca Franciely Veloso Almeida (UFMT).....	335
A ABORDAGEM COMUNICATIVA E O ENSINO DE LÍNGUAS: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE NAS AULAS DO CENTRO DE ESTUDO DE LÍNGUAS DE RIO BRANCO	351
Ghislaine Brito de Arruda.....	351
Marcello Pereira Tamwing.....	351
FLORIANO CAMBARÁ COMO UM DOS ALTER-EGOS DE ERICO VERÍSSIMO, MOVENDO-SE N"O ARQUIPÉLAGO" HUMANO E HISTÓRICO DO TEMPO E O VENTO E COM OUTROS DE SUA FUNÇÃO NO UNIVERSO LITERÁRIO VERISSIANO.....	367
Ivania Campigotto Aquino.....	367
Gilmar de Azevedo	367
DO CONHECIMENTO LIMITADO AO UNIVERSO DE POSSIBILIDADES DA INTELIGÊNCIA HUMANA E SUAS RELAÇÕES COM O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM.....	393
Meire Costa Mota (IFS).....	393

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.

AS LINGUAGENS E A FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA NA EAD

Ivete Aparecida Morando (UDESC)¹

Roselaine Ripa (UDESC)²

Considerações Iniciais

A modalidade a distância³ está cada vez mais alinhada com a tecnologização da educação. Mas, para além desse entusiasmo, é necessário problematizar tal formato no contexto educacional brasileiro no sentido de que Educação é um direito fundamental garantido a todos pela Constituição Federal de 1988, ratificado pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9394/96, que visa oportunizar à pessoa não apenas a qualificação para o trabalho, mas também o pleno desenvolvimento e o preparo para o exercício da cidadania.

Sob o discurso de democratizar o acesso ao Ensino Superior, a EaD tem sido adotada no Brasil como modalidade em potencial, dadas as suas características basilares: flexibilidade espaço-tempo, autonomia dos educandos para a organização dos estudos e custo acessível. Os adeptos da inovação tecnológica como sinônimo de progresso e evolução social, pautam-se no inegável potencial das tecnologias digitais de informação para fundamentar seus argumentos. É sob essa perspectiva também, que representantes da classe dominante buscam impor sua hegemonia:

Se por um lado, a educação é condição para o desenvolvimento das potencialidades humanas, por outro, serve para construir um ideário que favorece a manutenção da hegemonia política dos grupos que exercem o poder, visando, em última instância, à reprodução ampliada do capital (SANTOS, 2019, p. 55).

Para este trabalho, resultado da pesquisa bibliográfica que compõe a dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina,

¹ Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.

² Doutora em Educação pela UFSCar. Professora Associada na Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.

³ Esse trabalho trata especificamente da modalidade de Educação a Distância (EaD) e não se refere ao ensino remoto emergencial utilizado por instituições como alternativa para que estudantes dessem continuidade ao ano letivo durante a pandemia da Covid-19.

entre 2021 e 2022, temos como objetivo tecer reflexões teórico-críticas sobre as linguagens e a formação em Pedagogia na modalidade a distância. O estudo referenda-se na Teoria Crítica da Sociedade, buscando nos conceitos de Indústria Cultural e Semiformação, discutidos principalmente por Theodor W. Adorno, subsídios à compreensão das influências neoliberais no campo educacional baseadas no discurso da inovação tecnológica e veneração ao “novo”.

Para tal discussão, dividimos o trabalho em duas subseções: Pedagogia, EaD e Formação Docente; As linguagens na formação em Pedagogia na EAD.

Pedagogia, Ead e Formação Docente

Ripa (2017), ao refletir sobre o crescimento da EaD por meio de análise das relações entre mídia e educação no mundo digital, traz evidências de que a modalidade vem sendo utilizada como instrumento na construção de um projeto de educação, sob o pretexto de atingir aos chamados “nativos digitais⁴” e ampliar a oferta de vagas no Ensino Superior. Esse projeto, segundo a autora, representa

[...] um paradigma instrumental que vem sendo instituído e imposto no âmbito da educação, alinhado com os ditames da sociedade administrada e voltado para a perpetuação da semiformação, ao mesmo tempo que é camuflado por um discurso da autonomia, interação, adequação às necessidades atuais, modernização, democratização e interiorização (RIPA, 2017, p. 174).

A ênfase no uso das tecnologias digitais de comunicação apela a uma supremacia irrevogável e satisfatória dos meios digitais para a mediação didático-pedagógica. Questiona-se, nessa perspectiva, a qualidade tão alardeada e legalmente prevista como uma garantia. A formação docente, via cursos de Pedagogia mais especificamente - no caso deste estudo - têm sido ampla nessa modalidade e atraído olhares dissonantes entre os pesquisadores que defendem uma visão “tecnoentusiasta” e os que se fundamentam em abordagens sociocríticas da Educação, a exemplo da Teoria Crítica da Sociedade.

⁴ Termo cunhado por Marc Prensky em 2001 para designar a geração de jovens nascidos na era da internet, que apesar de ter sido revisitado pelo próprio autor e objeto de várias críticas, continua a ser propagado.

No contexto brasileiro, o artigo 80 da LDB nº 9394/96, por exemplo, é um importante marco legal visto que prevê a formação superior na modalidade a distância e impulsionou o desenvolvimento do setor, especialmente com foco na formação docente. A LDB nº 9394/96 também fomentou as discussões que resultaram na homologação da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, que promoveu profundas transformações em sua composição. No mesmo ano, por meio do Decreto 5.800 de 08 de junho, é instituída a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que propõe como primeiro objetivo “oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica”, na modalidade a distância. (BRASIL, 2006).

Esses marcos legais convergem direta e indiretamente para a concepção da/o pedagoga/o como docente da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; ao tempo em que tende a esvaziar a Pedagogia de seu caráter teórico e científico, traz uma abordagem fragmentada da docência: “[...] que pode ser tomada como ‘docência alargada’, já que não diz respeito só ao processo ensino-aprendizagem em sala de aula, mas, também, à gestão educacional, à pesquisa e à atividades(sic) que ultrapassam a escola.” (EVANGELISTA; TRICHES, 2008, p. 13).

Fato esse bastante evidente no Art. 5º das Diretrizes da Pedagogia, em que está relacionada, em 14 incisos, a ampla gama de aptidões da/o pedagoga/o formado. São, para utilizar um termo familiar ao documento, “competências” que vão desde o cuidado da criança, ensino, avaliação do processo de aprendizagem e afins, até a participação da gestão nas instituições de ensino. (BRASIL, 2006).

Essas exigências delegam às universidades a atribuição de formar um “novo professor”, com novas atitudes, capaz de: assumir o ensino como mediação, modificar a prática multidisciplinar para uma prática interdisciplinar, conhecer estratégias do ensinar a pensar, auxiliar os alunos a buscarem uma perspectiva crítica dos conteúdos, assumir o trabalho de sala de aula como um processo comunicacional, reconhecer o impacto das novas tecnologias da comunicação e informação na sala de aula, respeitar as diferenças, investir numa formação continuada: científica, técnica e cultural, integrar à docência

a dimensão afetiva, desenvolver comportamento ético e saber orientar os educandos sobre valores e atitudes. (LIBÂNEO, 2011).

Mais recentemente, a BNC-Formação vem impregnada de pressupostos baseados em habilidades e competências para a formação docente. Enfatiza as práticas e relega o saber a padrões técnicos do que seja o conhecimento, “[...] apela para situações de aprendizagem que levem à construção do conhecimento, ao desenvolvimento de competências e habilidades por meio de resolução de problemas, tomada de decisões pessoais, processos investigativos criativos e metodologias ativas.” (LAVOURA; ALVES; JUNIOR, 2020, p. 571). Dessa forma, a formação docente vai se esvaziando de cientificidade, dos conhecimentos historicamente construídos e que possibilitam a leitura e interpretação das diversas realidades de forma crítica e reflexiva.

A partir desse contexto, cabe problematizar a atualidade da formação docente brasileira, cada vez mais concentrada na modalidade a distância. Giolo (2008) realiza um estudo sobre expansão da EaD voltada à formação docente no período de 2000 a 2006, problematizando além da ausência de marcos legais já mencionada anteriormente, a absorção do segmento pela iniciativa privada e dilemas em relação à formação docente na modalidade presencial, apontando uma “migração” de estudantes do presencial para a modalidade a distância. Essa realidade vem se aprofundando à medida que políticas públicas de fomento à modalidade foram sendo implantadas. À medida que a demanda por matrículas foi aumentando, a formação de Grupos Educacionais com vultosos orçamentos foram se estabelecendo na oferta de formação a distância e ampliando ainda mais os problemas já anunciados.

Giolo (2008) destaca como preocupante com relação à formação docente na EaD a ausência de mediação nos espaços privilegiados ao desenvolvimento da práxis educativa: a sala de aula, os laboratórios, as bibliotecas, espaços onde acontece a socialização, a vida política, essenciais à construção dos saberes prático e teórico. “[...] O que está em pauta quando se trata de cursos de formação de professores a distância, não é exatamente a formação de professores para a docência a distância, mas para a docência presencial.” (GIOLO, 2008, p. 13-14).

A partir disso é necessário destacar o conceito de presencialidade. Além do pressuposto de virtualidade “real” presente no conceito da modalidade, é cada vez mais frequente a fala de pesquisadores das tecnologias aplicadas à educação, a defesa de que há presença também na mediação por meio digital porque as pessoas estão em um mesmo espaço ainda que virtual, dialogam e constroem conhecimentos coletivamente. Entretanto, experiências frequentemente relatadas por estudantes e docentes durante o ensino remoto emergencial devido à pandemia do novo coronavírus (COVID-19) evidenciam outra realidade; softwares e redes de internet que não suportam um grande número de pessoas com câmeras abertas, há dificuldades para permanecer nos momentos síncronos via ambientes virtuais por problemas de conexão (“cai”, mas consegue voltar), porém muito se perde nesses intervalos, e a maioria dos participantes permanece no espaço como ouvintes, limitando as participações, quando o fazem, a comentários via chat.

Para melhor ilustrar essa situação, a Agência Universitária de Notícias da USP veiculou ainda em abril de 2021, reportagem realizada junto a docentes e estudantes de universidades públicas e privadas, que relatam como foi a experiência durante o ensino remoto. As dificuldades apontadas são desde a adaptação dos professores ao uso das tecnologias para ministrar aulas, até a falta de equipamentos e acesso à internet de muitos estudantes, mesmo na rede privada de ensino.

Historicamente, educação presencial é a que acontece quando educandos e educadores estão em um mesmo espaço físico e a mediação ocorre em uma sala de aula. Educação a distância, segundo a LDB de 1996, é a educação que busca superar as limitações do espaço-tempo por meio da mediação tecnológica. Giolo (2008) ao problematizar a formação docente nessa modalidade embasa sua argumentação na mediação presencial como um fator imprescindível à construção de uma cultura da atividade docente:

A escola, a academia, a universidade foram concebidas e constituídas como espaços e tempos específicos para o exercício do ensinar e do aprender. Bibliotecas e laboratórios de todos os tipos se conjugam, ali, com um *esforço coletivo* para selecionar, sequenciar e disseminar os elementos essenciais do complexo saber (*teórico e prático*) produzido pela humanidade e pelas próprias instituições educativas. *Elas são*

espaços de socialização, de vida política, de confluência de muitas expectativas. [...] Sempre lugares onde as pessoas se experimentam, no que sabem e no que podem vir a saber; no que são e no que podem vir a ser. (GIOLO, 2008, p. 13, grifos nossos).

As palavras do autor evidenciam a importância de um espaço físico de socialização, de *confluência* de interesses e expectativas para a concretização de uma vida política. A troca de saberes teóricos e a produção de saberes práticos revelam a essência de uma educação presencial, que pouco se assemelha à presencialidade concebida no ciberespaço. Além disso, nos espaços físicos, apesar de não ser determinante, tende-se a uma maior dimensão socioafetiva e humanizadora em que os sujeitos se confrontam objetiva e intersubjetivamente para a superação de limitações e conflitos de modo dialético, por meio da práxis.

Nesse sentido, é importante ratificar o potencial atribuído pelos pesquisadores às Tecnologias Digitais na mediação do conhecimento em espaços virtuais. Entretanto, as especificidades do ciberespaço, conforme problematizado anteriormente, priorizam os saberes técnicos repassados em um formato mais verticalizado em detrimento ao horizontal, caracterizado pela dialogicidade da práxis para a humanização, para a reflexão crítico-filosófica das realidades e diversidades sócio-históricas cotidianamente vivenciadas. De acordo com Giolo (2008, p. 14), “O bom professor é aquele que vive profundamente uma experiência cultural e se apropria, sistematicamente, dela e dos meios necessários para proporcionar a outrem a mesma experiência e a mesma apropriação”. Dessa forma, pode-se conceber o “bom professor” o que recebeu formação voltada a essa práxis intencional, transformadora e refletir sobre o atual contexto formativo virtual por meio das diversas tecnologias utilizadas na EaD.

Segundo dados do relatório técnico do Censo da Educação Superior de 2019, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2020, a Educação a Distância era a modalidade educacional que teve maior percentual de crescimento nos últimos anos, e chegou a atingir alta de 45% entre 2018 a 2019, enquanto a presencial teve baixa de 5,2%.

No que se refere a oferta de vagas, em 2019 foram ofertadas 16.425.302 vagas de graduação, sendo 94,9% em IES privadas e apenas

5,1% em IES públicas. Do total de vagas, 63,3% foram ofertadas a distância e 36,7%, presencialmente. No setor privado, a maioria das vagas foi ofertada na modalidade a distância (66,0%) e, no público, ao contrário, a maioria das vagas é presencial (87,6%). Quanto ao tipo de vaga, verifica-se a seguinte distribuição: 71,6% novas, 27,8% remanescentes e 0,6% de programas especiais. (INEP, 2019).

Com relação à ocupação de vagas em cursos de graduação em 2019, de um total de 16.425.302 vagas ofertadas, foram ocupadas 3.633.320, ou 22,1%. Na educação pública os ingressantes ocupam 66,8% do total de vagas ofertadas considerando todas as categorias administrativas. Por categoria, observa-se os seguintes índices: na estadual 75,5%; na federal 74,8% e na municipal 19,5% do total de vagas ofertadas são ocupadas por ingressantes. A ocupação das vagas privadas é de 19,7%. Vale ressaltar que as vagas privadas (15.587.493) representam 18,6 vezes o número de vagas públicas (837.809). (INEP, 2019).

É importante destacar ainda, no contexto desse relatório de 2019, alguns números que expressam o avanço da EaD no que se refere a cursos de licenciatura. Desde 2014 vem crescendo o número de matrículas na EaD, que atingiu 53,3% em 2018, superando pela primeira vez a modalidade presencial, com 46,7% das matrículas no mesmo ano. Ainda com relação ao número de matrículas nos cursos de licenciatura é importante destacar que 64,0% se concentram na rede privada, das quais 73,5% na modalidade EaD e 26,5% na presencial. As matrículas efetivadas na rede pública, por outro lado, a maioria concentra-se na modalidade presencial (82,6%) e apenas 17,4% a distância. (INEP, 2019).

Do total de matrículas nos cursos de licenciatura, 48,3% se concentraram em Pedagogia, ou seja, quase a metade dos ingressantes de todos os cursos de licenciatura juntos. Apesar de não haver um gráfico avaliando essas matrículas quanto à modalidade, quanto ao âmbito público e privado, é possível deduzir a partir dos demais índices que a maioria delas se concentra na modalidade a distância e em instituições privadas.

Diante de tais dados, torna-se necessário refletir sobre esses índices e as implicações da (semi)formação (ADORNO, 2010), submetida à sociedade administrada, em que são determinantes o poder de consumo, a alienação promovida pela Cultura Digital e a meritocracia. A adoção de novos formatos de educação em uma

realidade multimidiática e multissemiótica tende a permitir a “indústria do conhecimento” estender seus tentáculos com a oferta de formação superior acessível nos quesitos custo e espaço-tempo aos trabalhadores, especialmente jovens que buscam melhores “oportunidades” no mercado de trabalho. A internet e a portabilidade se misturam e se confundem entre possibilidade de entretenimento e instrumento de acesso à formação em um período disponível para ambas as situações.

No clima da semiformação, os conteúdos objetivos, coisificados e com caráter de mercadoria da formação cultural perduram à custa de seu conteúdo de verdade e de suas relações vivas com o sujeito vivo, o qual, de certo modo, corresponde à sua definição [...]. Da formação só participam, para sua dita ou desdita, indivíduos singulares que não caíram inteiramente neste crisol e grupos profissionalizantes qualificados, que se caracterizam a si mesmos, com muita boa vontade, como elites. (ADORNO, 2010, p. 19).

A ausência de mediação presencial entre discentes e docentes na modalidade a distância tende a coisificar os conteúdos e eleva o nível de abstração dos conceitos. O apelo frequente ao saber tecnológico como porta para o futuro representa a fuga da reflexão conceitual, julgada dispensável para alcançar o conhecimento técnico científico: “[...] a indústria cultural, em sua dimensão mais ampla - tudo o que o jargão específico classifica como *mídia* -, perpetua essa situação, explorando-a, e assumindo-se como cultura em consonância com a integração, o que, se for mesmo essa, não será aquela. Seu espírito é a semicultura, a identificação.” (ADORNO, 2010, p. 19).

A ideia de que o simples acesso à internet e a instrumentos básicos de interação midiática (um notebook, um smartphone), em muitos casos apenas um destes, qualificam o acesso pleno à formação profissional é o exemplo simplificado de integração apontada por Adorno, há algumas décadas, como característica essencial da Semiformação.

As Linguagens na Formação em Pedagogia na Ead

Considerando a vasta abrangência da terminologia, torna-se relevante especificar que esse estudo se refere à linguagem utilizada

no processo de comunicação e interação: fala, escrita e leitura, ou seja, a Língua Portuguesa. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental devem ser organizados por áreas de conhecimento sendo uma delas denominada “Linguagens”, que compreende: língua portuguesa, língua materna para populações indígenas, Língua Estrangeira moderna, Arte e Educação Física (BRASIL, 2013).

Na BNCC, a área de Linguagens inclui os componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, também a Língua Inglesa (BRASIL, 2018). Nosso foco da pesquisa foi, portanto, um dos componentes curriculares da área de Linguagens, qual seja, a Língua Portuguesa no curso de Pedagogia. É cabível e será utilizada nesse texto o uso isolado da terminologia “linguagem” como sinônimo de língua, dado seu significado: “conjunto das palavras e dos métodos de combiná-las usado e compreendido por uma comunidade [...]” (HOUAISS, 2015, p. 593). Difere-se, portanto, da expressão “área de linguagens” que abarca outras disciplinas além da língua portuguesa, conforme já citado.

A língua falada e escrita é o fio condutor de toda interação, comunicação e construção de saberes: “[...] o material privilegiado da comunicação na vida cotidiana é a palavra. É justamente nesse domínio que a conversação e suas formas discursivas se situam.” (BAKHTIN, 2014, p. 37). O pesquisador entende a palavra como instrumento da consciência e para ser compreendida como tal deve ser analisada enquanto signo social.

É devido a esse papel excepcional de instrumento da consciência que *a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for*. A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma peça musical, um ritual ou um comportamento humano) não podem operar sem a participação do discurso interior. Todas as manifestações da criação ideológica - todos os signos não-verbais - banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele. (BAKHTIN, 2014, p. 38, grifos do autor).

Não se trata de suplantando os significados expressos por qualquer outro signo pelo uso da palavra, expressão de uma língua, mas sim de compreender que “[...] cada um deles, ao mesmo tempo, se apoia nas palavras e é acompanhado por elas, exatamente como no caso do canto e do acompanhamento musical.” (BAKHTIN, 2014, p. 38).

Nesse sentido, as experiências culturais vivenciadas cotidianamente pelos sujeitos são compreendidas e interpretadas pela palavra, por uma determinada língua, um conjunto de signos dotados de significado em um determinado grupo ou comunidade. Bakhtin (2014) enfatiza que a consciência assimila e exterioriza todas as experiências construídas socialmente, de modo que, quanto mais signos, quanto mais amplo for o repertório semiótico, mais profunda será a compreensão a partir das leituras feitas e das experiências vivenciadas pelos indivíduos.

Crianças chegam à idade escolar com diferentes visões de mundo que expressam na fala e na escrita, na maneira como se comunicam e interagem socialmente. Com essa consciência interpretam as novas informações e reagem às diversas situações vivenciadas no ambiente escolar. Compreender que toda essa diversidade é intercambiada pela linguagem é fundamental ao docente. A língua falada e escrita, como bem ilustrou Bakhtin, sintoniza os indivíduos ao meio assim como música e canto se harmonizam.

É necessário observar se os materiais voltados à formação do docente alfabetizador tendem a apresentar abordagem metalinguística da Língua Portuguesa, ou enquanto uma expressão de como cada criança vê o mundo e interage nele. O conhecimento da língua, portanto, não pode estar dissociado da sua essência, qual seja, ler, interpretar e representar o mundo ideológico a partir das próprias concepções.

A Língua Portuguesa como componente curricular é parte da organização institucional escolar, constituída por processos burocráticos que, como tal, revelam uma lógica racionalizada de organização: os educandos divididos por idade, o conhecimento por disciplinas, o tempo em períodos de minutos e assim por diante. Nesse sentido, o currículo é também racionalizado na escolha dos conteúdos a serem "ensinados" e como devem ser metodologicamente

abordados. Magda Soares faz um estudo pertinente à área da educação, sobre a história das disciplinas escolares a fim de “[...] recuperar o processo de instituição e constituição de certos conteúdos em disciplina curricular, identificar e compreender sua evolução.” (SOARES, 2002, p. 157).

Tal como destaca Soares (2002), até o século XVIII a língua utilizada na comunicação entre portugueses e indígenas bem como na catequização jesuítica, era identificada como *língua geral*, sendo o latim a língua oficial estudada nas escolas. É importante salientar que poucos tinham acesso à educação escolar naquele período e passava-se da alfabetização na Língua Portuguesa realizada em escolares menores, diretamente ao latim nas escolas secundárias e no Ensino Superior.

A Língua Portuguesa ou português foi incluída no currículo escolar como disciplina apenas ao final do século XIX, longo período após às reformas implementadas pelo Marquês de Pombal em Portugal e estendida às suas colônias. É fato que “[...] as medidas impostas pelo Marquês de Pombal contribuíram significativamente para a consolidação da língua portuguesa no Brasil e para sua inclusão e valorização na escola.” (SOARES, 2002, p. 160). Nesse período, estudava-se gramática e retórica a exemplo da língua latina que ainda permaneceu no currículo escolar até o século XX, sendo incluída a poética - estudo não apenas da poesia, mas da literatura de modo geral. Esses formatos permaneceram até pelo menos a década de 1950.

As mudanças ocorridas nas escolhas curriculares da disciplina ao longo da história sofreram influência de pesquisas científicas que ampliaram esse campo de conhecimento e, também, de decisões políticas. Segundo Soares (2002) desde que foi incluída no currículo escolar como *português* passou a se chamar *comunicação e expressão e comunicação em língua portuguesa*⁵ durante o regime militar, voltando a denominar-se *português* na década de 1980. Além do nome, chegam à escola nesse mesmo período os estudos de ciências que vinham desde 1960 destacando-se por seus estudos na área, sendo

⁵ Essa mudança de nomenclatura reflete a ideologia do regime “tecnocrático-militar” e as influências do pragmatismo norteamericano. A língua nesse período é encarada como instrumento de preparação dos indivíduos, com caráter exclusivamente utilitarista, pretende aprimorar as habilidades de expressão oral e escrita dos sujeitos. (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1997).

elas a linguística, a sociolinguística, a psicolinguística, a linguística textual, a gramática, a análise textual (SOARES, 2002).

Os conteúdos a serem ensinados em Língua Portuguesa há muito marcam o debate entre professores e pesquisadores e o que pesa mais como aspecto duvidoso é a gramática. Para a Pedagogia, os conhecimentos sobre linguagem são responsáveis pela construção de uma concepção sociolinguística para o uso da língua contribuindo com a compreensão de que a alfabetização perpassa as demais áreas de conhecimento, é um processo transdisciplinar e abarca aspectos culturais e econômicos dos educandos. O estudo da metalinguagem tende a racionalizar e reduzir seu uso no processo de alfabetização como o ato de aprender a ler e a escrever no sentido de codificar/decodificar a língua escrita.

Vigotski (2009) analisa pesquisas realizadas no campo da psicologia sobre o desenvolvimento do pensamento e da fala apontando que ambos têm origens diferentes e que se cruzam em determinado momento, por volta dos dois anos. Para o autor, independentemente dos problemas teóricos da relação entre pensamento e linguagem percebidos nas pesquisas já realizadas “[...] não se pode deixar de reconhecer a importância decisiva e exclusiva dos processos de linguagem interior para o desenvolvimento do pensamento.” (VIGOTSKI, 2009, p. 133).

É na interação social com os adultos que a criança passa a desenvolver a função individual de comunicação, ou seja, a linguagem deixa de ter uma função exclusiva de comunicação e passa a auxiliar na organização do comportamento e na assimilação de conceitos. É nesse ponto que a escola exerce importante papel no desenvolvimento das crianças: a interação com o docente, possuidor de conhecimentos e de um sistema de signos mais complexos, auxilia na elaboração de saberes científicos e na ampliação das percepções culturais por parte dos educandos.

Nesse sentido, Duarte (2016, p. 1569) defende que cabe ao educador usar

[...] uma linguagem mais complexa que seus alunos, como meio de expressão de um pensamento também mais complexo e, de início, os alunos se apropriam das ideias e dos conceitos em sua formulação verbal já pronta, caminhando, aos poucos, por meio de constantes aproximações, em direção ao domínio de seu significado mais

profundo. [...] não se trata, em absoluto, de considerar positiva a memorização desprovida de compreensão. Trata-se, isto sim, de um entendimento do processo de aprendizagem como um movimento em espiral, de aprofundamento e ampliação, no qual a linguagem mais elaborada do professor e dos livros empregados atue como motor do desenvolvimento do pensamento dos alunos.

Como se pode notar, são muitas as pesquisas que tratam do desenvolvimento das crianças e apontam a linguagem entrelaçada a esse processo quando pensado em sentido integral: cultural, científico e especialmente social, uma vez que é por meio da interação que se estabelece a organização individual e dos grupos ou comunidades que constituem o todo da sociedade sempre em transformação.

O/a pedagogo/a docente no processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, parte dos conhecimentos científicos dos quais se apropriou em seu processo formativo na graduação. Na ausência destes, tenderá a reproduzir seu próprio percurso vivenciado enquanto educando ou conceitos e práticas de senso comum adquiridos em diferentes contextos, acabando por se distanciar das discussões que orientam a Pedagogia como campo da ciência da educação.

Há uma tendência no atual contexto para tratar do ensino-aprendizagem, de se utilizar as terminologias letramentos, no plural, ou multiletramento e ainda novos letramentos. Multiletramentos seriam as práticas relacionadas aos textos multimodais ou multissemióticos contemporâneos que requerem mais que a habilidade de leitura ou escrita de palavras uma vez que incorporam imagens, fotos, diagramas, gráficos e infográficos (ROJO, 2017).

Os novos letramentos, compreendidos dentro do conceito de multiletramento, seriam definidos não apenas pelas tecnologias digitais adotadas, mas essencialmente por caracterizar

[...] uma nova maneira de ver e de ser no mundo contemporâneo, que prioriza a interatividade, a colaboração e a (re)distribuição do conhecimento, ao invés da hierarquia, da autoria e da posse controlada e vigiada do conhecimento por diversas agências, como a escola, as editoras e a universidade. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007 *apud* ROJO, 2017, p. 04).

Subtende-se que a ideia de multiletramento não se restringe a práticas institucionais, ramificando-se à vida cotidiana dos sujeitos. Porém, essas “novas” abordagens estão atreladas ao desenvolvimento tecnológico e se pensadas para o contexto escolar, tendem a dissociar-se, ao menos na maneira como são apresentadas teoricamente, dos conhecimentos desenvolvidos pelas diversas áreas da ciência sobre desenvolvimento infantil; para além disso, sobre desenvolvimento humano.

A problematização que se busca inserir nesse discurso é até que ponto as “novidades” representam uma transformação necessária à escola contemporânea e até que ponto vêm imbricadas em propostas de inovação e tecnologia da educação de maneira objetivada e instrumental sem considerar fatores humanos, sociais, econômicos, inerentes ao ser humano e, portanto, à escola. É necessário enfatizar que não se trata de demonizar o progresso tecnológico, mas de inseri-lo no contexto educacional: sua aplicabilidade nos termos em que é ensejada e a realidade das instituições, das comunidades e grupos que constituem cultural e historicamente cada educando e cada profissional da educação. O docente se forma sob uma perspectiva tecnológica, mas atuará em realidades que podem revelar-se totalmente diversas.

Neste sentido, a linguagem é fundamental no desenvolvimento da consciência, na assimilação de conceitos científicos, na capacidade de elaborar e integrar novos conhecimentos ao desenvolvimento individual e coletivo. Nesse sentido, comunicação e interação entre educandos e educandos ou educandos e docentes é inerente ao processo de assimilação das informações bem como de (re)construção dos significados simbolicamente expressos. É a valorização dos processos de comunicação entre os participantes de um episódio de ensino-aprendizagem que possibilita aos discentes aprenderem mais significativamente os conteúdos. Ou seja, a construção dos significados a partir dos conteúdos estudados é influenciada pela linguagem empregada em sala de aula. (GERALDI, 1998, *apud* CAMARGO, 2012).

Nessa perspectiva e levando em conta o que defende Duarte (2016), ou seja, o uso que se faz da linguagem potencializa a ampliação/construção dos significados no ato de ensino-aprendizagem, questiona-se a caracterização de determinadas

tecnologias como sendo interativas “em si”. É possível que os materiais didáticos, por exemplo, tenham potencial interativo on-line, sim, nesse caso, possibilitando a interação entre os sujeitos envolvidos para discuti-los de modo a capilarizar as diferentes percepções que possam surgir nesse processo e não de forma unilateral material-indivíduo. A interação, portanto, perpassa a mídia/tecnologia utilizada e concretiza-se no envolvimento entre os pares que participam do processo de formação, de modo colaborativo, com vistas ao desenvolvimento da autonomia de cada sujeito participante em relação aos conceitos científicos e sua materialidade.

É nesse sentido que se reitera a defesa desse trabalho, qual seja a importância da mediação docente e, ora salienta-se, da colaboratividade entre os discentes, para assimilação dos conceitos científicos e das concepções histórico-culturais em um viés crítico-reflexivo. A bagagem informacional que a internet permite veicular, seja como produto de consumo nas redes sociais seja na formação on-line “em pacotes” ofertada pelas instituições, tende a naturalizar a banalização do que é humano e esmaecer a educação enquanto movimento de transformação dos sujeitos, dado que “[...] o que seja um adulto plenamente desenvolvido é algo que se transforma de acordo com as circunstâncias sociais, portanto, históricas e culturais.” (DUARTE, 2016, p. 1562).

Considerações Finais

A formação docente em Pedagogia conforme discutido na subseção um tem sido transformada, antes ainda de passar pelas mudanças necessárias a uma formação humanizadora e crítica, pela tecnologização dos processos formativos no ensino superior, nesse caso, a EaD. Com o intuito de interiorização e expansão da oferta do Ensino Superior busca-se minimizar as fragilidades presentes nos processos formativos que ocorrem exclusivamente por meio das tecnologias, sem encontros presenciais. Algumas vezes o próprio aparato tecnológico é responsável pelas fragilidades que precarizam tais processos. Trata-se, portanto, de uma modalidade de educação que, em sua totalidade, necessita de olhar crítico e de aprimoramento. Nesse sentido, é necessário também a análise permanente dos diversos aspectos que constituem os processos formativos, no caso

desse trabalho, foi observado alguns desdobramentos do ensino da língua portuguesa na formação do Pedagogo na EaD.

As mudanças ocorridas historicamente na língua Portuguesa enquanto componente curricular, conforme discutido na subseção dois, trazem influências ideológicas que não agregam ao ensino da linguagem a função que lhe seria inerente, qual seja, a de construir e reconstruir a percepção do mundo a partir da realidade vivenciada pelos sujeitos envolvidos nos processos comunicacionais e de ensino-aprendizagem. Com a rápida expansão da formação docente na modalidade a distância, esse processo evolutivo foi atravessado pelo uso da internet e demais tecnologias como mediadoras e facilitadoras na oferta de formação.

Por fim, importante pontuar que as tecnologias “inovadoras” apresentadas como diferencial na EaD dependem de infraestrutura, projeto pedagógico, quantidade de turmas e de estudantes, docentes com os conhecimentos necessários à exploração do potencial pedagógico dessas tecnologias no sentido da comunicação e da interação significativas. Dado o caráter massificado dos processos de ensino na EaD, questiona-se a viabilidade de uma formação docente que oportunize a construção de tais conhecimentos.

Referências

- ADORNO, W. Theodor. Teoria da Semiformação. In: **Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Bruno Pucci, Antonio A. S. Zuin, Luiz A. Calmon Nabuco Lastória (orgs.). Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16ª ed. São Paulo, Hucitec, 2014.
- BRASIL. 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 18 jul. 2023.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>>. Acesso em 18 jul. 2023.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução** CNE/CES nº 1, de 11 de março de 2016. Define as Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2016-pdf/35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf/file>>. Acesso em: 18 jul. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2019**. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2023.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 18 jul. 2023.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2023.

CAMARGO, Eder Pires de. A comunicação e os contextos comunicativos como categorias de análise. In: **Saberes docentes para a inclusão do aluno com deficiência visual em aulas de física [online]**. São Paulo: Editora UNESP, 2012. Available from SciELO Books <<https://books.scielo.org>>.

DUARTE, Newton. Individualidade, conhecimento e linguagem na concepção dialética de desenvolvimento em Vigotski. Fórum Linguístico, Florianópolis, v. 13, n. 4, p. 1559-1571, out/dez, 2016. PDF;

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia: docência, gestão e pesquisa. Anped Sul, 2008. **VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Pesquisa em Educação e Inserção Social. Univali, Itajaí, SC. 22, 23, 24 e 25 de junho.

GILOLO, Jaime. A EaD e a Formação de Professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 10 out 2021.

LAVOURA, T. N.; ALVES, M. S.; JUNIOR, C. L. S. Política de formação de professores e a destruição das forças produtivas: BNC-Formação em debate. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, BA, Brasil, v. 16, n. 37, p. 553-577, Edição Especial, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIPA, Roselaine. Apontamentos sobre a modalidade a distância no Ensino Superior e a autoridade pedagógica no mundo digital. **Comunicações**. Piracicaba. v. 24, n. 2, p. 167-180, maio-agosto 2017.

ROJO, Roxane. Entre plataformas, Odas e Protótipos: novos Multiletramentos em tempos de web2. **The ESpecialist**. Vol. 38, n. 1, jan-jul, 2017.

SANTOS, Catarina de Almeida. Educação a Distância: tensões entre expansão e qualidade. *In: Educação contra a Barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. MARIANO, Alessandro et al. CASSIO, Fernando (org.). 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

SOARES, Magda. Português na escola – história de uma disciplina curricular. *In: Bagno, M. (org.), Linguística da Norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 155-177.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

O ENSINO JURÍDICO E O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS: A APRENDIZAGEM BASEADA EM INVESTIGAÇÃO E EM PROBLEMAS NOS NÚCLEOS DE PRÁTICA JURÍDICA

Guilherme Rodrigues Abrão (PUCRS)¹

Introdução

O processo de aprendizagem, assim como o processo de ensino, na educação jurídica, sofre, e deve sofrer, contínua adaptação e adequação aos novos desafios que tempos líquidos impõem. BAUMAN bem pontua que “a nova instantaneidade do tempo muda radicalmente a modalidade do convívio humano”.²

O próprio período pandêmico, recentemente, vivenciado, trouxe uma necessidade de adaptação à educação jurídica de forma remota, em especial às disciplinas práticas, nas quais os alunos se debruçam sobre processos reais ou casos simulados em questões envolvendo desde o atendimento ao cliente/assistido até a elaboração de peças processuais atinentes a casos reais em tramitação ou a processos simulados.

E, nesse sentido, de uma constante adaptação e aprimoramento da educação jurídica, é fundamental disponibilizar aos alunos não só disciplinas que permitam o vivenciar da prática jurídica, mas também métodos e formas de ensino que permitam ao aluno conhecer, o mais profunda e detalhadamente, a prática jurídica.

Embora possa parecer, não é uma tarefa fácil. Ainda mais quando, tradicionalmente, as profissões jurídicas e a própria educação jurídica sempre foram atreladas à formalismos, rituais, solenidades que, em pleno 2023, ainda insistem em se manter. É preciso, não raras vezes, quebrar a barreira do conservadorismo também na educação jurídica.

¹ Doutorando em Educação (PUCRS). Mestre em Ciências Criminais (PUCRS). Professor da Escola de Direito da PUCRS. Advogado. Membro da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e da Comissão de Educação Jurídica da OAB/RS (2022/2024). Membro do Grupo de Pesquisa Currículo, Cultura e Contemporaneidade (PUCRS/CNPq). guilherme.abrao@puccrs.br

² BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2004, p. 88.

Logo, se faz necessário sempre um (re)pensar sobre as metodologias de ensino que podem ser utilizadas na educação jurídica, no sentido de estimular e provocar os alunos ao seu crescimento pessoal e intelectual. Isto passa por uma mudança cultural não só do ensino, ou seja, do papel e atuação do professor em sala de aula, mas também que o próprio aluno se conscientize de seu papel (de protagonista) no processo de aprendizagem. Como bem já anotou MORIN, “a reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino”.³ E aí entra a importância da adoção de metodologias ativas na educação jurídica, em especial dos métodos de aprendizagem baseada em investigação e em problemas, notadamente nos núcleos de prática jurídica. É preciso, constantemente, (re)formar-se.

A importância dos núcleos de prática jurídica

O curso de Direito deve buscar formar seu aluno com uma ampla rede, multidisciplinar, não só de conteúdos jurídicos. Evidente que as disciplinas eminentemente jurídicas (direito penal, processo penal, direito civil, processo civil, direito do trabalho, tributário etc.) desempenham um papel fundamental na formação jurídica do aluno. Tais disciplinas são complementadas por outras, visando a ampla formação acadêmica e pessoal do aluno, como, por exemplo, filosofia, sociologia, direitos humanos, apenas para mencionar-se algumas.

Ao encontro dessas disciplinas e dentro do currículo do curso de Direito o aluno se depara com as chamadas disciplinas práticas, que podem ser centradas em uma prática processual em sala de aula, de forma simulada, ou ensinada nos núcleos de prática jurídica, centrada em atendimentos e processos reais. É aí que se materializa a relevância da prática jurídica real ensinada e vivenciada pelo aluno do curso de Direito nos núcleos de prática jurídica, pois se trata do espaço onde ele poderá desenvolver habilidades e competências pessoais e comportamentais, aliadas e alinhadas ao conhecimento jurídico.

E aí entra a importância, sem desmerecer demais formas de ensino e disciplinas, da prática jurídica real ensinada e vivenciada pelo

³ MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003, p. 20.

aluno do curso de Direito nos núcleos de prática jurídica, pois aqui se poderá desenvolver habilidades e competências pessoais e comportamentais, aliadas ao conhecimento jurídico.

É nos núcleos de prática de jurídica o lugar onde o aluno terá um encontro com situações reais, processos reais, que exigem uma abordagem e uma atuação dedicada. Desde o atendimento ao assistido, passando pelo estudo do caso, elaboração de petições, participação em audiências e julgamentos, exige-se a atuação do acadêmico, contando com o apoio do professor orientador.

Em uma entrevista, ainda que falando sobre a educação infantil, NÓVOA bem pontua e podendo-se traçar um paralelo para o ensino superior, em especial o jurídico, que “não é primeiro a teoria e depois a prática (ou os estágios), como habitualmente se faz, mas antes um entrelaçamento que permite uma prática mais refletida, mais consciente, e uma teoria que ganha novos sentidos e significados”.⁴ Este é o ponto crucial: a teoria somente ganha contornos, sentidos e significados com a prática.

É fundamental disponibilizar aos alunos não só disciplinas que permitam o vivenciar da prática jurídica, mas também métodos e condições de ensino que os permitam conhecer de maneira mais complexa e, portanto, detalhada, a prática jurídica para que possam construir uma visão crítica a partir de uma experiência potencialmente significativa relacionada a uma atuação real no mundo do Direito.

Neste ponto, os núcleos de prática jurídica são importantes não apenas para a democratização do acesso à Justiça, mas, sim, para, efetivamente, permitir aos alunos do curso de Direito um aprendizado rico, dinâmico e fundamental de convivência humana, sendo relevante para a educação jurídica atual, propiciando e exigindo, também, o aspecto comportamental do aluno quando dos atendimentos e dos acompanhamentos de audiências e processos.

Fundamental destacar, inicialmente, o papel democrático e cidadão que esses núcleos de prática jurídica exercem na sociedade civil, viabilizando que a população carente, que não possui condições de constituir um advogado, tenha acesso ao Poder Judiciário. Inegavelmente, esta importância democrática abarca também aos

⁴ LOMBA, Maria Lúcia Resende; FILHO, Luciano Mendes Faria. Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e88222, 2022.

alunos que cursam a disciplina e têm a possibilidade de se familiarizarem com a atividade advocatícia em sua essência.

Em uma sociedade cada vez mais mecanizada, automatizada e digital não se pode esquecer que o Direito faz parte da área das ciências humanas. Direito é relação humana, é ter a capacidade de escutar para auxiliar juridicamente, para ser a voz, nos núcleos de prática, de seus assistidos perante o Poder Judiciário.

As instituições de ensino, portanto, possuem um papel fundamental e constante com a democratização do acesso à Justiça, além de propiciar uma educação jurídica enriquecedora aos seus alunos com um viés prático-profissional. Cabe também às instituições de ensino aprimorarem e estimularem seus alunos a cursar e frequentar um número mínimo de horas, durante a realização do curso de Direito, em disciplinas de prática jurídica real (núcleos de prática jurídica), algo que até mesmo já deveria ser exigência formal do Ministério da Educação – MEC em relação aos cursos de Direito (curricularização da disciplina).

O ensino e o papel do professor nos núcleos de prática jurídica

Nessa linha, a prática jurídica real, por meio dos núcleos de prática jurídica, expandiu sua função docente e filantrópica. É um instrumento de cidadania, democrático e plural que permite aos alunos do curso de Direito vivenciar o dia a dia forense, contribuindo para democratizar o acesso à Justiça, tarefa que, em verdade, deve ser sempre colocada no gerúndio,

“[...] nos dando uma noção clara de movimento, de permanente persecução de todos os atores como integrantes do Poder Judiciário; sinalizando que é chegada a hora de juntos a (vários) segmentos da sociedade civil e demais instituições jurídicas buscarmos a equidade, os devidos ajustes e alinhamentos, com vistas a garantir o acesso à justiça para as pessoas mais vulneráveis, visando à efetivação de direitos junto às instituições judiciais para que cumpram de forma objetiva a previsão insculpida na Carta Federal de 1988 que proclama a igualdade de todos perante a Lei sem qualquer distinção de raça, cor, sexo, origem, entre outros aspectos do ser humano”.⁵

⁵ CERQUEIRA, Sílvia Nascimento Cardoso dos Santos. Democratizando o acesso à Justiça. In PESSOA, Flávia Moreira Guimarães (org.). **Democratizando o acesso à Justiça**. Conselho Nacional

E esse é um constante desafio social, acadêmico e educacional. Pois aí entra o papel fundamental do professor, o qual não pode (ou não deve) mais ser apenas de um transmissor/reprodutor de conteúdo e de discursos.

O professor é tido como um modelo para seus alunos e, assim, deve buscar ser, já que desempenha um papel fundamental na formação pessoal e acadêmica de seus alunos. Nesse sentido da teoria social cognitiva, “o conjunto de competências do professor exerce influência no comprometimento do aluno, tendo em vista que o comportamento do aluno é influenciado pelo ambiente em que está inserido”.⁶

Logo, o professor de prática jurídica, em especial nos núcleos de prática, não pode ser mero reprodutor de conteúdo ou transmissor de informações, eis que seu papel hoje “é muito mais amplo e complexo. Não está centrado só em transmitir informações de uma área específica; ele é principalmente designer de roteiros personalizados e grupais de aprendizagem e orientador/mentor de projetos profissionais e de vida dos alunos”.⁷

Inclusive, se abordar-se o pensamento da diferença, numa filosofia da diferença, o professor deve “[...] estimular la invención en vez de la revelación. La creación en vez del descubrimiento. La fetichización en vez de la desfetichización. La fabricación de ‘cosas’ en vez de la desreificación. El ‘arte’ en vez de la ‘ciencia’. El artificio en vez de lo genuíno. El artefacto en vez de de acto. Lo hecho en vez de lo buscado”.⁸

Portanto, espera-se que o professor nos núcleos de prática jurídica estimule seus alunos a praticar, a descobrir soluções; instigando, provocando e buscando alternativas para que o aluno desenvolva autonomia para caminhar com suas próprias pernas, e,

de Justiça, Brasília: CNJ, 2020, p. 83-88.

⁶ SOUZA, Luciana Marcelina; DA SILVA, Jheferson Guimarães; ARAÚJO, Kleber Domingos de. A influência das competências docentes no comprometimento do aluno. **Contemporânea – Revista de Ética e Filosofia Política**, v. 3, n. 1, 2023, p. 87-111.

⁷ MORAN, José. Metodologías ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: MORAN, José; BACICH, Lilian. **Metodologías Ativas Para Uma Educação Inovadora: uma Abordagem Teórico-Prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. Web, p. 34-76.

⁸ TADEU, Tomaz. Manifiesto por un pensamiento de la diferencia en educación. Trad. Patricio Lepe-Carrión. **Kalagatos – Fortaleza**, v. 14, n. 2, maio-ago, 2017, p. 375-381.

claro, estando sempre ao seu lado para orientar e, se for o caso, corrigir rumos.

O papel do aluno: protagonista de seu aprendizado

A mudança não passa apenas pelo professor. Passa também pelo aluno e pelo reconhecimento de que deve ser protagonista no seu processo de aprendizagem, ainda mais quando se trata de uma disciplina prática.

A prática jurídica, ensinada nos núcleos de prática jurídica, exige do aluno, primeiramente, um aspecto comportamental. Aluno deve portar-se e agir adequadamente ao atender e ouvir as mais diversas situações/problemas trazidos pelos assistidos. Deve saber ouvir, acolher e entender que se está diante de um ser humano, percebendo que sua conduta acadêmica já é uma sinalização do que virá pela frente em sua formação jurídica e profissional.

Por outro lado, aliado ao aspecto do desenvolvimento comportamental, está o conhecimento jurídico. E é aqui que a educação jurídica, nos núcleos de prática jurídica, exigirá do aluno que sua base teórica, adquirida ao longo do curso, de várias disciplinas, se encontre com a prática jurídica. Agora, é o colocar em prática aquilo que o aluno, por muitas vezes, ouviu em sala de aula. É buscar a solução jurídica, entendendo qual o problema e o que, tecnicamente, se exige para a sua solução, na maior parte das vezes, recorrendo-se ao Poder Judiciário.

Como bem pontua MORAN, “a vida é um processo de aprendizagem ativa, de enfrentamento de desafios cada vez mais complexos”⁹. E, assim, o aluno também deve ter um papel de protagonista no seu processo de aprendizagem e no processo de ensino com um todo.

Neste ponto, nos núcleos de prática jurídica, ao menos com a experiência docente vivenciada no SAJUG (Serviço de Assistência Jurídica Gratuita) da PUCRS, o aluno deve ser constantemente estimulado a tomar a iniciativa, a ser protagonista de seu aprendizado. Isto é, deve ser orientado e estimulado a atender aos assistidos, num

⁹ MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: MORAN, José; BACICH, Lilian. **Metodologias Ativas Para Uma Educação Inovadora: uma Abordagem Teórico-Prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. Web, p. 34-76.

primeiro momento, apenas com seus colegas, sem intervenção do professor-orientador. Deve, por sua conta, entender o problema jurídico para, após, discuti-lo em um grupo maior com seus colegas e com o professor-orientador, já indicando qual a proposta de solução/encaminhamento deve ser dada. Ao fim, deve buscar os elementos necessários para operacionalizar sua solução jurídica encontrada.

O aluno, portanto, deve ser provocado, instigado, a perceber a problemática com a qual se depara e, aliando aos seus conhecimentos teóricos, buscar encontrar a solução jurídica para tanto, tomando para si a iniciativa e a proatividade para tanto, sempre contando, claro, com o auxílio e a supervisão de um professor-orientador.

Metodologias ativas na educação jurídica: aprendizagem baseada em investigação e em problemas

Nesse contexto é preciso uma adequação ao modelo de aula proposto nos núcleos de prática jurídica. É preciso ir além de uma aula meramente expositiva ou de uma aula em que o professor, de antemão, já dê a solução jurídica aos problemas reais com os quais os alunos de deparam na prática jurídica.

Dáí que o ferramental das metodologias ativas é fundamental. Em uma “nova” metodologia de docência, como bem anota MORAN,

“Ensinar e aprender tornam-se fascinantes quando se convertem em processos de pesquisa constantes, de questionamento, de criação, de experimentação, de reflexão e de compartilhamento crescentes, em áreas de conhecimento mais amplas e em níveis cada vez mais profundos. A sala de aula pode ser um espaço privilegiado de cocriação, maker, de busca de soluções empreendedoras, em todos os níveis, onde estudantes e professores aprendam a partir de situações concretas, desafios, jogos, experiências, vivências, problemas, projetos, com os recursos que têm em mãos: materiais simples ou sofisticados, tecnologias básicas ou avançadas”.¹⁰

¹⁰ MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: MORAN, José; BACICH, Lilian. **Metodologias Ativas Para Uma Educação Inovadora: uma Abordagem Teórico-Prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. Web, p. 34-76.

Contudo, uma ponderação deve ser feita desde já. Na prática jurídica não se quer, ou ao menos não deveria se pretender, formar o aluno apenas para o mundo do trabalho. Esta, claro, é uma preocupação, mas não é o ponto de chegada, é o ponto de partida. Pois, a preocupação também deve recair sobre a reflexão dos temas tratados na sala de aula. É preciso refletir, pensar, discutir a teoria para se chegar a como atuar na prática. Não é, e não deve ser, um processo automatizado. Sobre isto,

“o papel social da universidade deve ir além das necessidades mercantis de simples profissionalização de mão-de-obra. Sua finalidade deveria ser formar cidadãos para o exercício da crítica e do pensamento reflexivo, capazes de interagir com conhecimentos sofisticados com independência. O compromisso das universidades seria com o desenvolvimento de uma sociedade justa e comprometida com a cidadania e com a democracia”.¹¹

Dito isso, para o exercício da crítica e do pensamento reflexivo, é fundamental a adoção de metodologias ativas em sala de aula. Essas metodologias “dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor”.¹² Logo, metodologias ativas são estratégias, ou variadas formas, de ensino que devem buscar uma efetiva participação dos alunos na construção de seus próprios processos de aprendizagem.

E nas salas de aulas/escritórios modelos dos núcleos de prática jurídica duas metodologias ativas devem se sobressair: a aprendizagem baseada em investigação e a aprendizagem baseada em problemas. Ambas se completam em um ambiente de prática jurídica real.

De um lado, a aprendizagem baseada em investigação deve fomentar no aluno, com a orientação/supervisão do professor, a habilidade de levantar questões e problemas, a partir de casos práticos reais com os quais se deparam nos núcleos de prática, e, a partir daí

¹¹ BRITTO, Luiz Percival Leme; SILVA, Edineuza Oliveira; CASTILHO, Katlin Cristina de; ABREU, Tatiane Maria. Conhecimento e formação nas IES periféricas perfil do aluno “novo” da educação superior. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 777-791, nov. 2008.

¹² MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: MORAN, José; BACICH, Lilian (orgs.). **Metodologias Ativas Para Uma Educação Inovadora: uma Abordagem Teórico-Prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. Web, p. 34-76.

buscar, individualmente e em grupo, utilizando-se de métodos indutivos e dedutivos, interpretações coerentes e soluções possíveis para o caso concreto.

Sob este aspecto,

Isso envolve pesquisar, avaliar situações e pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir riscos, aprender pela descoberta e caminhar do simples para o complexo. Os desafios bem planejados contribuem para mobilizar as competências desejadas, sejam intelectuais, emocionais, pessoais ou comunicacionais. Nas etapas de formação, os alunos precisam do acompanhamento de profissionais experientes para ajudá-los a tornar conscientes alguns processos, a estabelecer conexões não percebidas, a superar etapas mais rapidamente, a confrontar novas possibilidades.¹³

Assim, em um núcleo de prática jurídica o aluno toma o protagonismo para si e deve, ao se deparar com um caso / problema jurídico real, de forma individual ou em grupo, levantar questões e dados, informar-se do contexto fático-jurídico que se apresenta, estudando o caso que tem em mãos, para, após, buscar uma solução jurídica viável, discutindo-a em grupo e com a orientação do professor.

Esta metodologia é de fundamental importância para que o aluno possa alçar seu voo solo nos atendimentos dos casos que aparecem nos núcleos de prática jurídica, verificando, individualmente ou em um pequeno grupo, qual o tipo de caso, qual a solução jurídica, qual a orientação legal possível de ser dada, qual a peça processual adequada, por exemplo. Assim, o aluno toma iniciativa, participa, discute com seus colegas o caso e a possível solução, para, após, submeter ao professor e demais colegas.

Por outro lado, a aprendizagem baseada em problemas tem como cerne a pesquisa de diversas causas possíveis para um problema, que pode, como é nos núcleos de prática, ser jurídico. Esta forma de aprendizagem se correlaciona com o método da aprendizagem baseada em investigação, ambas caminhando lado a lado.

Desta forma,

¹³ MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: MORAN, José; BACICH, Lilian (orgs.). **Metodologias Ativas Para Uma Educação Inovadora: uma Abordagem Teórico-Prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. Web, p. 34-76.

“A aprendizagem baseada em problemas, de forma mais ampla, propõe uma matriz não disciplinar ou transdisciplinar, organizada por temas, competências e problemas diferentes, em níveis de complexidade crescentes, que os alunos deverão compreender e equacionar com atividades individuais e em grupo. Cada um dos temas de estudo é transformado em um problema a ser discutido em um grupo tutorial que funciona como apoio para os estudos”.¹⁴

Verifica-se, portanto, que tais metodologias ativas são, cada vez mais, importantes e devem ser utilizados no processo de ensino e de aprendizagem na educação jurídica. É preciso fomentar e estimular práticas educacionais que despertem no aluno o “ir atrás” da solução ou das possíveis soluções para o caso (jurídico) com o qual se depara nos núcleos de prática jurídica.

Tais metodologias ativas exigem uma mudança ou, no mínimo uma, adaptação no perfil do professor e do aluno. O ambiente encontrado nos núcleos de prática jurídica é o ideal para que estas metodologias sejam colocadas em prática, com grande adesão dos alunos, pois “aprendizagem significativa é o processo por meio do qual uma nova informação (um novo conhecimento) se relaciona de maneira não arbitrária à estrutura cognitiva do estudante”.¹⁵

Por certo, como dito anteriormente, não é uma tarefa fácil. Exige, muitas vezes, um rompimento com práticas instauradas e arraigadas ao formalismo existente na educação jurídica. Contudo, é preciso sair da inércia ou da chamada zona de conforto para se avançar nestas práticas que buscam uma melhora no ensino, na educação jurídica como um todo e, principalmente, com consequências positivas na aprendizagem dos alunos.

Como bem já alertou DEMO, “mudanças educacionais precisam de tempo para maturação, não acontecem da noite para o dia, nem por decreto ou voluntarismo. (...). Disso retiro uma consequência

¹⁴ MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: MORAN, José; BACICH, Lilian (orgs.). **Metodologias Ativas Para Uma Educação Inovadora: uma Abordagem Teórico-Prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. Web, p. 34-76.

¹⁵ MORAIS, Sarah Papa de; ROSA, Daniela Zaneratto; FERNANDEZ, Amélia Arrabal; SENNA, Célia Maria Piva Cabral. Metodologias ativas de aprendizagem: elaboração de roteiros de estudos em salas sem paredes. In: MORAN, José; BACICH, Lilian (orgs.). **Metodologias Ativas Para Uma Educação Inovadora: uma Abordagem Teórico-Prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. Web, p. 395-424.

fundamental e fundante: mudar significa, acima de tudo, sair do atual sistema de ensino, buscando um sistema de aprendizagem”.¹⁶

Não há dúvidas ainda que a atividade educacional dos núcleos de prática jurídica se desenvolve sob uma lógica da aprendizagem cidadã (MORIN) e democrática. Inclusive, para MORIN, a educação “deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão. Um cidadão é definido, em uma democracia, por sua solidariedade e responsabilidade em relação a sua pátria”.¹⁷

Daí que inquestionável a importância de uma disciplina de prática jurídica real, ligada aos núcleos de prática jurídica, alinhada as metodologias ativas no processo educacional. A educação jurídica passa, inexoravelmente, pelo disponibilizar ao aluno do curso de Direito o estudo e a vivência da prática jurídica, a combinação entre a teoria e a prática.

É assim que a atividade educacional dos núcleos de prática jurídica busca, ou deve buscar, se desenvolver. Não obstante o viés filantrópico e democrático, como um importante instrumento de cidadania, o viés educacional, propiciando ao aluno retomar conceitos teóricos e aplicá-los na prática jurídica real, a fim de que possa desenvolver competências que o auxiliarão no futuro, quando do ingresso em carreiras jurídicas, é e deve ser a missão educadora de uma instituição de ensino superior. Nesta tarefa educacional não há que se esquecer do alerta de MORIN, para quem “a educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana”.¹⁸

Considerações finais

Em tempos atuais e desafiadores na educação em geral, a educação jurídica deve sempre estar atenta e aberta ao surgimento de

¹⁶ DEMO, Pedro. **Atividades de aprendizagem**: sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem do estudante. Campo Grande, MS: Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul – SED/MS, 2018, p. 139, ePDF.

¹⁷ MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003, p. 65.

¹⁸ MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Ver. Téc. Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília/DF: UNESCO, 2000, p. 47.

novos métodos de ensino e aprendizagem jurídica, observando atentamente a adoção de metodologias ativas em sala de aula. É preciso uma constante adaptação e transformação do ensino do Direito, a fim de que os alunos possam estar não só conectados a novas realidades, mas instigados e desafiados em seu processo de aprendizagem. Como já dito, muitas vezes, é preciso quebrar a barreira do conservadorismo na educação jurídica.

As instituições de ensino, portanto, possuem esse desafio, no qual os professores estão inseridos.

Nesse sentido os núcleos de prática jurídica possuem um enfoque filantrópico relevante para a sociedade, pois consistem em verdadeiro instrumento de cidadania, contribuindo assertivamente para a democratização do acesso à Justiça, tanto no plano de permitir aos mais necessitados, na forma legal, que recorram ao Judiciário para a solução de seus problemas, quanto que este acesso ao Judiciário se dê de forma gratuita, na forma da Lei. Por outro lado, possuem um enfoque docente, acadêmico, fundamental ao desenvolvimento acadêmico-profissional dos alunos do curso de Direito, permitindo que estes atuem e vivenciem o dia a dia de um escritório de prática jurídica, atuando em casos reais que tramitam no Poder Judiciário e tendo a possibilidade, então, de participarem de atendimentos aos assistidos, elaborarem peças processuais, assistirem audiências e sessões de julgamento, por exemplo.

A adoção de metodologias ativas em sala de aula, em especial a aprendizagem baseada em investigação e em problemas insere-se nessa lógica acadêmica e, hoje, se torna fundamental para a educação jurídica. Tais práticas estimulam e provocam o aluno a ser protagonista de seu próprio processo de aprendizagem.

Uma educação jurídica de qualidade e voltada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos do curso de Direito não deve descuidar de oportunizar espaços democráticos e humanos, como os núcleos de prática, não só para que os alunos desenvolvam competências próprias da profissão, mas, fundamentalmente, se contribua, de forma cidadã, para uma sociedade melhor e mais igualitária, utilizando-se de formas estimulantes no ensino e, em especial, com a adoção de práticas baseadas em metodologias ativas. Esse é o desafio.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2004.
- BRITTO, Luiz Percival Leme; SILVA, Edineuza Oliveira; CASTILHO, Katlin Cristina de; ABREU, Tatiane Maria. Conhecimento e formação nas IES periféricas perfil do aluno “novo” da educação superior. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 777-791, nov. 2008.
- CERQUEIRA, Silvia Nascimento Cardoso dos Santos. Democratizando o acesso à Justiça. In PESSOA, Flávia Moreira Guimarães (org.). **Democratizando o acesso à Justiça**. Conselho Nacional de Justiça, Brasília: CNJ, 2020, p. 83-88.
- DEMO, Pedro. **Atividades de aprendizagem: sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem do estudante**. Campo Grande, MS: Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul – SED/MS, 2018, p. 139, ePDF.
- LOMBA, Maria Lúcia Resende; FILHO, Luciano Mendes Faria. **Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa**. Educar em Revista, Curitiba, v. 38, e88222, 2022.
- MORAIS, Sarah Papa de; ROSA, Daniela Zaneratto; FERNANDEZ, Amélia Arrabal; SENNA, Célia Maria Piva Cabral. Metodologias ativas de aprendizagem: elaboração de roteiros de estudos em salas sem paredes. In: MORAN, José; BACICH, Lilian (orgs.). **Metodologias Ativas Para Uma Educação Inovadora: uma Abordagem Teórico-Prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. Web, p. 395-424.
- MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: MORAN, José; BACICH, Lilian. **Metodologias Ativas Para Uma Educação Inovadora: uma Abordagem Teórico-Prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. Web, p. 34-76.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Ver. Téc. Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília/DF: UNESCO, 2000.
- SOUZA, Luciana Marcelina; DA SILVA, Jheferson Guimarães; ARAÚJO, Kleber Domingos de. A influência das competências docentes no comprometimento do aluno. **Contemporânea – Revista de Ética e Filosofia Política**, v. 3, n. 1, 2023, p. 87-111.
- TADEU, Tomaz. Manifiesto por un pensamiento de la diferencia en educación. Trad. Patricio Lepe-Carrión. **Kalagatos – Fortaleza**, v. 14, n. 2, maio-ago, 2017, p. 375-381.

CONCEITOS DE ALMA EM VERTENTES BÍBLICO-TEOLÓGICA E ESTÉTICA BAKHTINIANA: UM ESTUDO DIALÓGICO¹

Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB)²

Maria de Fátima Almeida (UFPB)³

Jussara Candida Correia de Oliveira Farias (UFPB)⁴

Rômulo Dantas de Sousa (UNIFIP)⁵

João Batista Lucena (UFRN)⁶

Introdução

Para o filósofo Mikhail Bakhtin (2006), bem como para Volóchinov (2017), a linguagem é uma prática que tem sua situação histórica e social concreta no momento da atualização dos enunciados. Esta concepção de linguagem é centrada nos interlocutores, apresentando, dessa forma, seu caráter ativo no ato verbal em que o discurso é produzido.

Assim, dentro da proposta de Volóchinov e Bakhtin de que “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (2012, p. 116), todo e qualquer texto, seja ele verbal ou não-verbal, tem uma natureza social interativa, haja vista que, quem o

¹ Este estudo consiste na versão ampliada e atualizada de um texto outrora apresentado no 3º CONALI - Congresso Nacional De Literatura - José Lins e a Epopeia Rural do Nordeste, em 2016, cujo título foi apresentado como “O discurso da alma sob dois vieses: o discurso estético bakhtiniano e o discurso bíblico-teológico”. Decidimos, em conjunto, resgatar aquela investigação e aprofundá-la, prestando novos horizontes.

² Doutor e Mestre em Linguística pela UFPB (Universidade Federal da Paraíba), com experiência em Análise do Discurso e Religião. Mestre em Teologia pela Faculdade Teológica Nacional. Realiza Estágio Pós-Doutoral com bolsa pelo PROLING - UFPB junto à FAPESQ (Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba). E-mail: wildersantanag2@gmail.com

³ Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (2004). Professora Titular do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, é membro do Programa de Linguística/ PROLING. E-mail: falmed@uol.com.br

⁴ Possui especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Mestrado Profissional em Formação de Professores (UEPB) e é doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: jussaracandidafarias@gmail.com

⁵ Graduando em Direito na UNIFIP (Centro Universitário de Patos), com experiência em Introdução ao estudo do Direito e Socioantropologia. Possui formação complementar em História da Filosofia, Filosofia Antiga, Latim I e Psicologia Filosófica pela Faculdade Católica de Fortaleza. E-mail: romulodt3@gmail.com

⁶ Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Graduado na área de Tecnólogo em Fabricação mecânica (UFRN). Técnico em Pecuária (UFRN). E-mail: joao.batista.lucena@gmail.com

produz, tem uma intenção comunicativa. Nesse caso, ao considerarmos o ensaio *Os gêneros do discurso*, concordamos com Bakhtin (2011, p. 282), ao defender que “A vontade discursiva do falante realiza-se antes de tudo na *escolha de um certo gênero de discurso*”. (grifos do autor)

Neste horizonte interpretativo, segundo Sobral (2009), essa concepção é chamada de dialógica porque propõe que a linguagem (e os discursos) “têm seus sentidos produzidos pela presença constitutiva da intersubjetividade (a interação entre subjetividade) no intercâmbio verbal, ou seja, nas situações concretas do exercício da linguagem” (SOBRAL, 2009, p. 32).

O discurso só ganha vida na forma de enunciações concretas de determinados falantes, os sujeitos do discurso. Os enunciados concretos ocorrem a partir da alternância dos sujeitos dos discursos, e isto se dá porque o sujeito termina seu enunciado para passar a palavra ao outro, tornando-se um ser responsivo e participativo por tudo o que enuncia (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]). Torna-se, assim, um agente produtor de sentidos dos discursos produzidos socialmente em situações concretas (SANTANA, 2021).

Neste artigo, propõe-se analisar o discurso da Alma em vertentes bíblico-teológica e estético-bakhtiniana, por meio de um estudo dialógico. Fundamentados na perspectiva enunciativa da linguagem, pretendemos: 1) analisar como se dão as enunciações em ambos os documentos a partir do seu uso, reprodução e circulação; 2) observar as possibilidades de sentido presentes nos documentos produzidos em esfera bíblico-teológica e literária (bakhtiniano) e 3) compreender como ocorrem efeitos (inter)discursivos a partir dos enunciados que se atualizam.

Em sendo o *discurso da alma* refletido sob a forma de diferentes esquemas sintático-semânticos de sua recepção/transmissão, entendemos que esses dizeres portam subsídios que interessam ao analista do discurso, não só como se dá a movimentação das vozes “outras” citadas nos enunciados, mas também como o discurso é construído e organizado em toda a linha retórico-argumentativa a fim de convencer seus interlocutores sobre alguns pontos emblemáticos que giram em torno das definições de alma.

Sob o viés do dialogismo, buscamos, assim, realizar essa investigação. Portanto, trata-se, de uma pesquisa de caráter

bibliográfico e documental norteada pela Teoria Dialógica do Discurso. Para tanto, recorreremos aos postulados da Teoria da Enunciação de Bakhtin (1988, 2010, 2011) e do seu Círculo, Bakhtin/Voloshinov (2012), além da contribuição dos trabalhos desenvolvidos por pesquisadores brasileiros, tais como Fiorin (2012, 2014), Sobral (2006), Francelino (2006, 2013) e Santana (2021), dentre outros.

Não se trata de um estudo aprofundado, mas um levantamento, ainda incipiente, de alguns dos sentidos que emergem a partir do aparecimento do termo “alma” tanto na Bíblia quanto em postulados bakhtinianos. A princípio, discorreremos sobre os sentidos de alma no discurso bíblico teológico. Em seguida, apresentamos, brevemente, parte da proposta estética de Bakhtin quando insere a alma como elemento artístico da Personagem.

Sentido(s) de alma no discurso bíblico-teológico

Grande é a variação dos atributos prestados à Alma e dos sentidos que esta adquiriu dentro da base bíblica judaico-cristã e teológica (e suas ramificações) ao longo de séculos. Assim, “as representações simbólicas da alma são tão numerosas quanto as crenças que sobre ela existem” (CHEVALIER/GHEERBRANT 2009, p. 31).

Há vertentes que compreendem a alma como sinônimo de espírito; outras atestam que são elementos distintos, possuindo cada uma sua essência e função na vida. Aqui não cabe elencar tais distinções nem abordar cada uma delas, mas apenas (a)firmar que se defende a segunda perspectiva: adotamos que alma e espírito sejam coisas distintas, elementos que se configuram em sua singularidade nas cadeias enunciativas bíblicas.

Kashel/Zimmer (2005, p. 20), no Dicionário da Bíblia de Almeida, dirão (acerca da alma) que se trata da “parte não-material e imortal do ser humano (Mt. 10.28), sede da consciência própria, da razão, dos sentimentos, e das emoções (Gn. 42,21); v. IMORTALIDADE)”. Dentre os estudiosos e pesquisadores que se debruçam sobre esta figuração (i)material, há os dicotomistas e os tricotomistas. Assim,

Os dicotomistas entendem que o ser humano é dotado de corpo e alma, sendo o espírito sinônimo de alma. Os tricotomistas acreditam que o ser

humano é corpo, alma e espírito. “Alma vivente” quer dizer “ser vivo” (Gn. 2.7). Na bíblia muitas vezes a palavra “alma” é empregada em pronomes pessoais: Livra a minha alma da espada que dizer “salva-me da espada” (Sl. 22.20). Outras vezes “alma”, em hebraico, quer dizer “pessoa” em português (Nm. 9.13). (KASHEL/ZIMMER, 2005, P. 20).

Em mesma linha interpretativa, Sabbag (2009, p. 26) traz que “O significado primário de alma é de princípio de vida e também de estados de consciência, ou seja, diz respeito à vida interior de um indivíduo”. Afirma, ainda, que é (também) no decorrer do Velho Testamento que são encontrados sentimentos, emoções e desejos (por Deus).

Para este trabalho, estaremos fundamentando a pesquisa, quanto a aspectos bíblico-teológicos, com Boyer (2009), Vine et.al (2013). Para o primeiro autor, “o vocábulo *nephesh* (hb.) é traduzido “alma” mais de 500 vezes no Antigo Testamento e *psyche* (gr.) mais de 30 vezes no Novo Testamento” (BOYER, p. 38), enquanto que Vine et.al (2013) são mais específicos ao assegurarem que “ocorre mais de 780 vezes no A.T”, distribuindo-se uniformemente em todos os períodos do texto com *alta frequência particularmente nas passagens poéticas*.

nephesh [נשמה]: alma, ego, vida, pessoa, coração. Este é um termo muito comum nos idiomas semíticos antigos e modernos... O significado básico está relacionado com a rara forma verbal, *nāphash*. O substantivo se refere à essência da vida, ao ato de respirar, tomar fôlego. A partir desse conceito concreto, vários significados mais abstratos foram desenvolvidos. (VINE et.al, 2013, p. 34).

Diante dos enunciados supracitados, percebemos como o termo alma foi/é configurado sob múltiplos sentidos. A problemática variacional desse termo se deu, nos processos de tradução, por não haver simbolismo/representação concreta para tal no idioma hebraico. Nessa linha discursiva, apesar de a própria etimologia da palavra⁷ relacionar-se ao “sopro, ar, enquanto princípio vital” (CHEVALIER/GHEERBRANT 2009, p. 31), há divergências quanto às remissões de compreensão idiomática do dado Alma:

⁷ Dentro da perspectiva da Ciência das religiões, especificamente para Jean Chevalier e Gheerbrant (2009), existem as seguintes conceituações tópicas de Alma: “**Animus** – princípio pensante e sede dos desejos e paixões, corresponde ao grego **anemos**, ao sânscrito **aniti**, ambos significando sopro; de valor intelectual e afetivo; de registro masculino. **Anima**: princípio da aspiração e expiração do ar; de registro feminino.

O problema com o termo “alma” é que nenhum equivalente do termo ou a ideia por trás dele é representado no idioma hebraico. O sistema hebraico de pensamento não incluiu a combinação ou oposição dos termos “corpo” e “alma”, que na verdade são de origem grega e latina. O hebraico contrasta dois outros conceitos, que não são encontrados na versão grega e latina: “o eu interior” e a “aparência exterior”, ou, como vistos num contexto diferente, “o que a pessoa é para si mesma” em oposição a “o que a pessoa parece ser aos que a observam”. (VINE et.al, 2013, p. 34).

A pessoa interior seria “*nephesh*”, na compreensão hebraica, enquanto a pessoa exterior, ou reputação, seria *sem*, traduzido com maior intensidade por “nome”. Todavia, para que se possa perceber as condições de evocação enunciativa do termo “Alma” elencam-se aqui enunciados que são transcorridos no decorrer do percurso bíblico. De modo geral, as palavras “alma” e “almas” são usadas na Bíblia, com clara evidência a: (1) pessoas, (2) animais ou (3) a vida de uma pessoa ou de um animal. As duas primeiras ocorrências bíblicas do termo encontram-se em:

1ª ocorrência: Gênesis 1.20: *E disse Deus: Produzam as águas abundantemente répteis de alma vivente; e voem as aves sobre a face da expansão dos céus.* Nesse caso, conforme referência de Dake (2012), faz referência a “*nepheh*, a alma, os sentimentos, paixões, desejos de todo o ser vivente” (p. 5). 2ª ocorrência: Gênesis 2.7: *Formou, então, o Senhor Deus o homem do pó da terra, e soprou em suas narinas o fôlego da vida; e o homem foi feito alma vivente.* Designação de uma parte imaterial que faz com que o homem se mova, o ânimo, a vida.

Firmada a proposta do apóstolo Paulo de divisibilidade do homem em “corpo, alma e espírito” tanto em sua Primeira epístola aos Tessalonicenses (5.23) quanto o que é narrado nos escritos aos Hebreus (4.12), percebe-se a singularidade da Alma, “parte que o homem possui em comum com os brutos, o que inclui o entendimento, a emoção e que terminam com a morte” (BOYER, 2009, p. 38): **A Palavra de Deus é metaforicamente trazida como um instrumento afiado, e capaz de dividir a alma e o espírito.** Outrora, o apóstolo rogou pelos Tessalonicenses para que tanto o espírito (*o qual é provavelmente mostrado como o lugar em que Deus opera*), como também a alma e o

corpo, pudessem ser santificados. (1 Ts 5.23). Algumas características constitutivas da Alma, enquanto elemento singular e insubstituível, podemos encontrar explanadas no quadro a seguir:

Quadro nº 1: Características da Alma no discorrer do Antigo Testamento

REFERÊNCIA	ENUNCIADO	SENTIDO
Salmo 42.2	A minha alma tem sede de Deus, do Deus vivo; quando entrarei e me apresentarei ante a face de Deus?	<i>A alma sente Sede</i>
Salmo 107. 9	Pois fartou a alma sedenta, e encheu de bens a alma faminta.	<i>A alma sente Fome</i>
Jeremias 31. 25	Porque satisfiz a alma cansada, e toda a alma entristecida saciei.	<i>A alma pode se sentir cansada</i>
I Crônicas 22.19	Disponde, pois, agora o vosso coração e a vossa alma para buscardes ao Senhor vosso Deus.	<i>A alma pode buscar ao Senhor</i>
Salmo 35. 13	...humilhava a minha alma com o jejum, e a minha oração voltava para o meu seio.	<i>A alma se sente humilhada mediante o Jejum</i>
Jó 30. 25	Porventura não chorei sobre aquele que estava aflito, ou não se angustiou a minha alma pelo necessitado?	<i>A alma pode angustiar-se</i>

Fonte: Bíblia sagrada – Bíblia de Jerusalém.

O quadro nº1 foi construído, neste trabalho, em síntese das possibilidades de sentir da Alma. Enquanto a terminologia Veterotestamentária para Alma consiste em *nepshesh*, no Novo Testamento – ou seja, diante de todas as produções heterocientíficas, evangelísticas e filosóficas (dentre outras) produzidas após o Nascimento de Jesus Cristo, *psyche* ou *psuche*, em que, conforme os estudos de Vine et.al. (2013, p. 388), “*Psuche* (ψυχή) denota a

respiração, a respiração de vida”, então, alma em seus vários significados”. Logo, a compreensão é atribuída mediante o discorrer de cada enunciado, ex:

a) **Alma como a vida natural do corpo:** Atos 20.10: “Paulo, porém, descendo, inclinou-se sobre ele e, abraçando-o, disse: Não vos perturbeis, que a sua alma nele está”.

b) **Alma como parte imaterial e invisível do homem:** Mateus 10.28: “E não temais os que matam o corpo e não podem matar a alma; temeis antes aquele que pode fazer perecer no inferno a alma e o corpo”.

c) **Alma como o homem desencarnado – ou despido, ou desnudo:** Apocalipse 6.9: “E, havendo aberto o quinto selo, vi debaixo do altar as almas dos que foram mortos por amor da palavra de Deus e por amor do testemunho que deram”.

d) **Alma como elemento essencial para a salvação e como elemento constitutivo do ser humano (alma = a si mesmo):** Mateus 16, 26: “Pois que aproveita ao homem ganhar o mundo inteiro, e perder a própria alma?” (parte A)/ Lucas 9,25: “Pois que aproveita ao homem granjear o mundo todo, perdendo-se ou prejudicando-se a si mesmo?”

Assim, Tanto *Nephesh* (V.T) quanto *Psyche* (N.T) (re)velam essa alma que está concatenada com o espírito, colocados estes em contraste ao corpo para significar (sentido-[in]compreensão) a parte incorpórea do homem.

Na próxima seção, veremos que a proposta apresentada e desenvolvida por Bakhtin a respeito de Alma como elemento estético ou até mesmo como o âmago de um conteúdo se distancia dessa primeira vertente, alocada em princípios religiosos/espiritualistas.

Proposta estética de Bakhtin: A Alma como elemento artístico da Personagem

Não cabe aqui aprofundar acerca da noção semântica de alma para Bakhtin, mas apenas apontar alguns deslocamentos realizados por este estudioso russo desde sua construção ortodoxa aos diálogos heterocientíficos e estéticos.

O filósofo, ao escrever acerca da Criação da personagem na atividade estética, em *Estética da Criação Verbal*, nos transpõe que esta, ao longo de seu processo de criação, deve ser dotada de vários

elementos constituintes (que a enformam), que vislumbram seu acabamento – o que só é possível através de um outro. Dentre os diversos elementos (espírito, ritmo, vida, morte, aspecto exterior e interior) está a alma. Mas, neste dado de Bakhtin, o que viria a ser essa alma?

O homem, na arte, é um homem considerado em sua integridade... de um lado, o homem exterior (a parte externa do homem) em seu valor plástico- pictural e, do outro, o mundo ao qual ele está ligado e com o qual entra em combinação estética, são transcendentem à sua possível autoconsciência, ao seu eu-para-mim, à sua consciência viva e capaz de vivenciar. Pensar e organizar assim esteticamente o corpo exterior e o mundo é um dom concedido por outra consciência (pelo autor contemplador ao seu herói), não é uma expressão do herói a partir de dentro de si mesmo, mas uma relação criadora do autor-outro com o herói... propomo-nos fundamentar uma visão análoga também no que concerne ao homem interior, ao todo interior da alma do herói enquanto fenômeno estético. **Também a alma**, na medida em que é um todo dado da vida interior do herói e é objeto de uma percepção artística, **é transcendente à orientação do sentido em sua vida, à sua autoconsciência. Veremos que a alma, enquanto todo interior, um todo dado, atual, inserida no tempo, é estruturada através das categorias estéticas;** é o espírito tal como ele aparece, visto de fora no outro. (BAKHTIN, 2006, p. 115) (Grifos nossos).

O filósofo nascido em Oriel inaugura um novo sentido para o termo alma, em que se percebe um deslocamento semântico do patamar religioso para o estético-artístico. Assim, Bakhtin entende-a, não como um elemento através do qual o homem/personagem/herói possa se comunicar com Outro/outro, ou através do qual emanam sentimentos e emoções, mas como a representação do imediatismo, do ego, de uma individualidade extrema, “eu-para-mim”.

Isso seria uma ressignificação da *Filosofia da Vida* de Bergson, Ramo da Filosofia que define a realidade absoluta como "Vida", em oposição à realidade viva irracional (percebida através da experiência vivida ou através da intuição). Não palpável e imaterial, a alma viria a simbolizar o oposto do conceitual-concreto. Filosofia impensável para o materialismo e positivismo do Século XIX, este pensamento bakhtiniano valoriza os momentos da experiência imediata da alma mais compreensiva (desde Schelling).

Como a alma da personagem nunca dialoga com o interior de outra personagem, fecha-se para si mesma, esta outra apenas refrata uma aparência, dá incertezas. Não há clareza na alma, é um elemento da inacababilidade e incompreensão mútua, por não haver duas consciências de interior.

Na realidade, quando contemplo minha imagem externa naquilo que a faz viver e participar de um todo exterior vivo- pelo prisma dos valores **da alma** do outro possível, **essa alma do outro**, despojada de autonomia, **essa alma-escrava**, introduz algo de falso e de totalmente alheio ao acontecimento-existência ético: não é uma geração produtiva e enriquecedora na medida em que carece de qualquer valor autônomo, **é um produto fictício que turva a pureza óptica da existência**; nesse caso opera-se como que uma substituição óptica, **cria-se uma alma sem lugar, um participante sem nome e sem papel**. É óbvio que não é pelos olhos de qualquer outro fictício que verei meu verdadeiro rosto; captarei apenas uma máscara. (BAKHTIN, 2006, p. 52) (Grifos nossos).

Assim, compreende-se que a alma, para Bakhtin, representa a experiência de si mesmo, em que meu horizonte jamais coincide com o horizonte de um outro que contemplo à minha frente. Logo, não há sentimentos compartilhados em relação a alma: diferentemente da alma compreendida em contexto bíblico-teológico, aqui consiste em um encerramento em si mesma – interrupção, fechamento.

A atividade estética que me é própria em sua singularidade, aspectos internos, domínio empático, e que encobre sincreticamente algo como uma imagem plástica criativa, expressa-se em toda uma série de atos irreversíveis. Estes só podem proceder de mim e estabelecem o outro em seus valores e em seu acabamento externo — atos tais como o abraço, o beijo, etc. E através da vivência de tais atos, segundo Bakhtin, que aparece melhor a propriedade criadora e a irreversibilidade deles.

Através desses atos, atualizo o privilégio de minha posição fora do outro, e em virtude disso a consistência que ele adquire em seus valores se torna uma realidade tangível. De fato, só ao outro eu posso abraçar, beijar e só dele posso captar amorosamente todas as fronteiras: o finito frágil do outro, seu acabamento, sua existência-aqui-e-agora são internamente perceptíveis para mim e parecem assumir a forma de meu abraço; nesse ato, a existência exterior do outro ganha vida nova, adquire novo sentido, alcança novo plano de existência. Só ao outro eu

posso cobrir com minha atividade, só dele posso aflorar os lábios com meus lábios, só dele posso abraçar o corpo inteiro e a alma alojada nele. Tudo isso, não me é dado viver no tocante a mim mesmo, e, aliás, trata-se menos da impossibilidade física do que da falsidade emotivo-volitiva da transferência de tais atos a si mesmo. Enquanto objeto exterior a ser abraçado, beijado, a existência circunscrita do outro se torna, na ordem dos valores, um material resistente e pesado, que tem peso interior [il...] um material para ser trabalhado e moldado com o intuito de proporcionar a forma plástica a determinado ser, não como espaço físico finito e circunscrito de forma igualmente física, mas como espaço de acontecimentos vivo, estético, esteticamente finito e circunscrito. (BAKHTIN, 2006, p. 60).

Logo, essa alma consiste no *todo fechado da vida interior*, em que o sujeito é igual a si mesmo. A alma não transfere um valor axiológico nem emotivo-volitivo, ela faz com que eu coincida comigo mesmo e postula um amor interior que se distancia do outro – uma força centrífuga destinada a mim mesmo. Só é possível um abraço físico a mim mesmo, alma não permite sentimentos nem axiologia emocional: houve simplesmente um abraço físico.

A forma do rochedo nada mais exprime senão sua solidão interior, sua independência, sua postura emotivo-volitiva no mundo e resta-nos somente vivê-la. Podemos formulá-lo da seguinte maneira: expressamos a nós mesmos, expressamos nossa própria vida interior através da forma desse rochedo, fazendo viver nele o sentimento de nosso próprio eu; em qualquer circunstância, **a forma não é mais que auto-expressão da alma, expressão pura de um interior.** (BAKHTIN, 2006, p. 85) (Grifos nossos).

Vivencio a vida interior do outro enquanto alma, ao passo que em mim mesmo vivo no espírito. **A alma é a imagem vivida que globaliza tudo o que foi efetivamente vivido, tudo o que faz a atualidade da alma no tempo**, ao passo que o espírito globaliza todos os significados de sentidos, todos os enfoques existenciais, os atos que fazem sair de si mesmo (sem abstrair o eu). Na sensação que tenho de mim, o que é intuitivamente convincente é a imortalidade de sentido do espírito, **na sensação que tenho do outro, o convincente é o postulado da imortalidade da alma, ou seja, da imortalidade da determinação interna do outro — de sua face interna (a memória)**, objeto de amor, sem levar em conta o sentido (o que se iguala ao postulado da imortalidade da carne, objeto de amor em Dante) (BAKHTIN, 2006, p. 125) (Grifos nossos).

Diante de tais considerações, feito um amplo estudo do mundo da vida e do mundo da arte – dialogismo e reticências – por Mikhail Bakhtin, podemos compreender que a alma é o que é inerente a si mesmo, ou é tudo o que do outro nos escapa – máscaras, possibilidades, incertezas. Enquanto a minha alma é um aqui, a alma alheia é um outro ali.

Considerações finais, mas inacabadas...

Nunca é nossa alma, singular e única, que se encontra expressa no acontecimento-contemplação: sempre se introduz um segundo participante —o outro fictício, o autor não fundamentado e não autorizado; **não estou sozinho quando me olho no espelho, estou sob o domínio de outra alma**. Acontece até que essa outra alma se condense até atingir uma espécie de autonomia: minha frustração, à qual vem juntar-se a insatisfação motivada por meu próprio aspecto físico, dá consistência ao outro — ao autor possível do meu aspecto físico; **podemos desconfiar desse outro, odiá-lo, querer destruí-lo**: ao tentar lutar contra seu julgamento, condensamo-lo até instaurar sua autonomia, seu ser localizado na existência. (BAKHTIN, 2006, p. 53) (Grifos nossos).

Jamais esgotaremos as possibilidades das palavras. Elas existem, nos atravessam, nos constituem e fazem parte da ponte que interliga a comunicação humana. Com esse estudo, tencionamos abordar um pouco sob os conceitos que são atribuídos à alma em vertentes bíblico-teológica e estético-bakhtiniana, por meio de um estudo dialógico, fundamentados na perspectiva enunciativa da linguagem.

Assim como dois seres na existência não ocupam o mesmo lugar no espaço, estes também não compartilham a mesma alma – eu-alma circunscrito em mim mesmo – um possível outro.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 2ª. ed. Editora WMF Martins Fontes. Tradução do Francês de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. Questões de estilística no ensino da língua. In: BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2013, p. 23-44.

- BÍBLIA SAGRADA.** Antigo e Novo Testamento. Português. 2012. Belo Horizonte: Editora Atos, 2012.
- BOYER, Orlando. **Pequena Enciclopédia Bíblica.** Rio de Janeiro: CPAD, 2009.
- CHEVALIER, Jean; GHEERNRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos. – Mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números.** Trad. Vera da Costa e Silva, RJ. – José Olympio, 2009.
- KASCHEL, Werner; ZIMMER, Rudi. **Dicionário da Bíblia de Almeida:** 2ª edição. Sociedade Bíblica do Brasil, 2014.
- MACDONALD, William. **Comentário Bíblico Popular – Novo Testamento.** Traduzido por Suzana Klassen e Vanderlei Ortigoza – editado com introduções de Art Farstad – São Paulo: Mundo Cristão, 2008.
- SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. **Relações heterodiscursivas na constituição do enunciado bíblico eu sou:** uma análise dialógica sob horizonte círculo-bakhtiniano. Tese (doutorado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, 2021.
- SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero:** as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. Série Ideias sobre Linguagem.
- VINE, W. E; UNGER, Merrill F; WHITE JR, William. **Dicionário VINE:** O Significado exegético e Expositivo das Palavras do Antigo e do Novo Testamento. Traduzido por Luís Aron de Macedo. Ed. CPAD, 17ª impressão. Rio de Janeiro, 2013.
- VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

POSICIONAMENTO AXIOLÓGICO E POLÊMICA EM ENUNCIADOS DE TEMÁTICA POLÍTICO-RELIGIOSA NA MÍDIA VIRTUAL

Vital Fabrício do Nascimento (UFPB)¹

Pedro Farias Francelino (UFPB)²

Introdução

A mídia virtual contemporânea tem sido um espaço extremamente saturado de enunciados que combinam palavras e imagens, numa composição verbo-visual inesgotável, abordando uma ampla gama de temas de diversas naturezas, materializados em gêneros discursivos provenientes das mais variadas esferas da comunicação humana, dentre as quais destacamos as postagens de *Instagram*, *blogs*, memes e charges, sobretudo quando se trata de temática de cunho religioso atravessada pelo discurso político.

Desde 2016, com o *impeachment* da então Presidente Dilma Rousseff, observamos que o cenário político brasileiro passou a ser dominado por discursos que concorriam ao ódio e à intolerância, particularmente, na esfera de comunicação virtual. As eleições de 2018 também serviram como pano de fundo para ilustrar um intenso conflito ideológico que dividiu o país em dois grandes grupos: uma extrema direita conservadora que atenta contra a soberania e a democracia nacionais, e aqueles que defendem os valores e princípios democráticos. Esses segmentos expressam posicionamentos axiológicos antagônicos, num tensionamento eivado de uma tonalidade emotivo-volitiva inflamada, nitidamente caracterizada por uma forte polarização político-religiosa (FRANCELINO; SANTANA, 2022).

Por isso, torna-se cada vez mais evidente a importância de análises do discurso midiático que possam explicar e compreender como as interações presentes nesse campo da comunicação socioverbal funcionam, além de identificar de que maneira esse espaço

¹ Aluno do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: vitalfabricio3@gmail.com

² Professor do Departamento de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Federal da Paraíba e docente do quadro permanente do Programa de Pós-graduação em Linguística da mesma instituição. E-mail: pedrofrancelino@yahoo.com.br

refrata essas tensões vivenciadas pelos sujeitos em suas relações sociais, as quais expressam valores e pontos de vista manifestados por meio de tons emotivo-volitivos irônicos, debochados, às vezes até agressivos, e que muito nos dizem acerca da qualidade das interações sociais dentro e fora da esfera discursiva midiática.

Para essa reflexão, amparamo-nos em noções formuladas por Bakhtin em alguns de seus escritos, mais especificamente, em textos como *Problemas da obra de Dostoiévski* (1929), *Problemas da poética de Dostoiévski* (1963) e *Estética da criação verbal* (1997), tais como palavra, enunciado, discurso monológico, relações dialógicas e outros conceitos relacionados a essa temática. De maneira mais precisa, utilizamos os conceitos de polêmica e axiologia para examinar como ocorre o confronto entre diferentes concepções ideológicas e de como as interações configuram um grande palco de conflituosos discursos sociais.

Nosso objetivo, neste trabalho, é discutir como se dá a construção dialógica da polêmica e do posicionamento axiológico do sujeito em dois enunciados verbo-visuais: uma charge publicada pelo jornalista Mário Adolfo, em seu Blog Dito & Feito; e um cartum, de autoria de Carol Cospe Fogo. Ambos foram publicados durante a última campanha presidencial no país e a análise do posicionamento axiológico dos autores/falantes desses enunciados torna-se objeto central de nossa discussão.

Os enunciados selecionados para análise trazem como personagem o ex-candidato à Presidência da República nas eleições de 2022, Kelmon Luís da Silva Souza, conhecido como Padre Kelmon, filiado ao Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). A escolha pelos enunciados que trazem o Padre Kelmon como protagonista se deu não só pela sua organização estilístico-composicional, observando aspectos linguísticos e discursivos que compõem a materialidade e cooperam para a construção de sentidos dos enunciados, mas também porque ele foi exaustivamente objeto do discurso alheio, devido ao comportamento adotado no debate entre os presidenciáveis na emissora TV Globo, e não menos importante, pela sua representação caricata na apresentação de suas ideias.

Para este fim, adotamos uma metodologia de natureza qualitativo-interpretativista, quanto à abordagem dos dados, e como uma pesquisa de caráter bibliográfico e documental no que diz

respeito à obtenção de informações. Trata-se, ainda, de uma pesquisa explicativa, em que os enunciados selecionados serão transcritos, sistematizados, descritos, analisados e interpretados à luz do aporte teórico adotado. Este trabalho está dividido em quatro seções: na primeira, uma introdução em que é apresentada a proposta da pesquisa; na segunda, é uma breve discussão dos pressupostos teóricos, com vistas a fundamentar as reflexões tecidas; na terceira, apresenta-se a análise dos enunciados e, por fim, retomam-se os resultados da pesquisa em suas considerações finais.

Linguagem Em Perspectiva Dialógica

Discorrer sobre a perspectiva dialógica do discurso envolve estabelecer e definir um enfoque teórico que interliga três principais conceitos: linguagem, sujeito e história (SANTANA; JUNIOR; FRANCELINO, 2020). A linguagem, em Bakhtin, não é apenas um sistema de signos abstratos, mas uma atividade social e interativa; o sujeito, por sua vez, é concebido como um ser social e histórico, cujas posições e identidades são construídas e negociadas através das interações discursivas, reconhecendo que os discursos não surgem de forma isolada, mas são influenciados pelo contexto histórico em que estão inseridos.

Por isso, como lembram Pereira, Sanchis e Moreira (2010), um enunciado (aqui compreendido como unidade/elemento de significação com efeito de interação) é sempre endereçado a alguém, voltado para um destinatário. Nessa perspectiva,

O enunciado (e não a frase) é a unidade de análise da ADD. Para a ADD, as palavras que usamos não são aquelas que vêm do dicionário, mas sim palavras que aprendemos a usar ao interagir com outras pessoas [...] Aprendemos a usar a língua não nas gramáticas ou dicionários, e sim no intercâmbio verbal, no uso da linguagem, ao interagir com outras pessoas via linguagem. Criamos enunciados únicos a partir de outros enunciados e usamos palavras e frases não como vindos de gramáticas ou dicionários, mas a partir de seu uso em enunciados concretos, reais, ditos por alguém em algum momento e lugar a alguém com uma dada intencionalidade, carregados de valor, de valoração. (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1079).

Nesse sentido, um discurso nunca é uma expressão individual, tanto porque é construído na interação entre seres sociais, quanto porque se constitui como um diálogo entre discursos, estando sempre interligado a outras formas discursivas, numa troca constante e viva. Assim, os sujeitos

Instauram discursos a partir de seus enunciados concretos, de suas formas de enunciação, que fazem história e são a ela submetidos. Assim, a singularidade estará necessariamente em diálogo com o coletivo em que textos, verbais, visuais ou verbo-visuais, deixam ver, em seu conjunto, os demais participantes da interação em que se inserem e que, por força da dialogicidade, incide sobre o passado e o futuro (BRAIT, 2005, p. 98).

Ou seja, de acordo com os pressupostos da abordagem dialógica, a palavra só existe em função do outro, pois é a “ponte” que une os interlocutores não por um procedimento mecânico comunicativo, mas por um jogo contínuo de endereçamentos (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]; BAKHTIN, 2006 [1979]).

Reiteramos a crítica de Volóchinov sobre a palavra não ser usada numa perspectiva sociológica, “mas de um ponto de vista linguístico abstrato” (VOLÓCHINOV, 2019 [1926], p.114). Ainda segundo o autor, “toda palavra é um pequeno palco em que as ênfases sociais multidirecionadas se confrontam e entram em debate. Uma palavra nos lábios de um único indivíduo é um produto da interação viva das forças sociais” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 140). Dessa forma, o teórico defende que é necessário compreender a palavra como algo intrinsecamente relacionado ao ambiente sociocultural em que é usada e não apenas como uma entidade linguística isolada.

Segue a lógica da palavra isolada o discurso monológico, ou seja, “discurso que não se dirige a ninguém e não pressupõe resposta” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 323), em que a ausência de diálogo e interação impossibilita a coexistência de vozes que discutem sobre um objeto comum, contribuindo numa comunicação em que não há endereçamento. Nessa abordagem, Bakhtin e Medviédev destacam que o ato de enunciar sempre ocorre em um contexto social, com a intenção de se comunicar e interagir com os outros, ou seja, o interlocutor é parte fundamental no processo de comunicação e para

que haja relações dialógicas (BAKHTIN, 2005 [1963]; MEDVIÉDEV, 2016 [1928]).

Contrário ao discurso monológico, tem-se o discurso dialógico, pelo qual este estudo se interessa, cujo enfoque

É possível a qualquer parte significante do enunciado, inclusive a uma palavra isolada, caso esta não seja interpretada como palavra impessoal da língua, mas como signo da posição semântica de um outro, como representante do enunciado de um outro, ou seja, se ouvimos nela a voz do outro (BAKHTIN, 2005, p. 184).

O discurso dialógico é, nesse sentido, constituído por enunciados de outros sujeitos falantes. Esses enunciados não possuem um único sentido, mas sim múltiplos sentidos que se materializam por meio da heterodiscursividade, que é a presença, no discurso, de várias línguas, várias linguagens sociais, entendidas sempre como discursos, visões de mundo, pontos de vista (SILVEIRA, SANTANA, SOUZA, 2018).

Os múltiplos sentidos construídos a partir da observação ou mesmo do debate/conflito sobre um objeto, bem como os posicionamentos adotados pelos falantes na dinâmica comunicativa, não ocorrem sem influência da vontade discursiva do sujeito. O posicionamento axiológico (ou atribuição de valor a um signo ideológico) é a posição valorativa que um sujeito assume em relação ao outro, e tanto a orientação axiológica como “essa condensação do mundo em torno do homem criam para ele uma realidade estética diferente da realidade cognitiva e ética (da realidade do ato, da realidade ética do acontecimento único e singular do existir)” (BAKHTIN, 2003, p. 173). Em outras palavras, os tons emotivo-volitivos que constroem o posicionamento axiológico dos sujeitos sobre um objeto ocorrem não somente a partir da posição social que este indivíduo ocupa nas relações sociais, mas, sobretudo, a partir de como esse sujeito sente a palavra do outro na interlocução. Feitas essas considerações, passemos, agora, à análise dos enunciados.

Posicionamento Valorativo em enunciados com temática Político-Religiosa Publicadas em Ambientes Digitais

O primeiro enunciado, abaixo, foi retirado do blog Dito & Feito, publicado pelo jornalista Mário Adolfo e divulgado durante as eleições

de 2022. Tanto o blog quanto a página da rede social do autor (*instagram*) promovem conteúdo de cunho político, revestido de críticas, ironias e, pela própria natureza do gênero (charge), da sátira, que tem um espaço específico no blog. Vejamos a materialidade do enunciado:

Figura 1- Postagem em blog após o debate presidencial das eleições 2022.



Fonte: <<https://marioadolfo.com/dito-feito-padre-demoniaco-e-bolsonaro/>>. Acesso em: 16/03/2023.

Com a aparição do Kelmon Luís da Silva Souza (Padre Kelmon) no debate presidencial na TV Globo, em 29 de setembro de 2022, charges com temática religiosa ganharam ainda mais destaque. Foi então na figura de Kelmon, no contexto do debate presidencial, que o autor construiu a sua crítica às convenções religiosas, ao modelo democrático, à pulverização partidária e ao posicionamento desengajado dos que se autodenominam cristãos. Para Bakhtin (2015 [1930-1934], p. 49),

[...] conceber seu objeto pelo discurso é um ato complexo: por um lado, todo objeto ‘precondicionado’ e ‘contestado’ é elucidado; por outro, é obscurecido pela opinião social heterodiscursiva, pelo discurso do outro sobre ele, e nesse complexo jogo de claro-escuro entra o discurso que dele se impregna, que nele lapida seus próprios contornos semânticos e estilísticos.

Isso significa dizer que, quando exploramos o discurso em torno de um objeto, somos capazes de elucidar diferentes aspectos e

camadas de significado relacionados a ele, como é o caso do padre Kelmon no contexto do debate presidencial, cuja representação simbólica e discursiva está atravessada por vozes que exprimem diversas avaliações.

São vozes diferentes, cantando diversamente sobre o mesmo tema, constituindo precisamente a polifonia que “consiste justamente no fato de que as vozes, aqui, permanecem independentes e, como tais, combinam-se numa unidade de ordem superior à da homofonia” (BAKHTIN, 2005 [1930-1934]), ou seja, são várias vozes, resgatadas e independentes, mas que interagem para falar sobre um mesmo tema, estabelecendo relações dialógicas.

Na materialidade do enunciado, observa-se, em primeiro plano, que o autor recorre ao elemento verbal “VADE RETRO, PADRE FAKE”, posicionado no canto superior da imagem, centralizado, em caixa alta, entre os dois personagens e que sugere ser proferido pelo até então candidato à presidência Lula, pela posição passiva que o padre assume em relação ao seu opositor, em que a expressão “VADE RETRO” ganha contorno negrito.

Santana (2017) considera que em cada momento concreto da formação discursiva, os enunciados são estetificados em camadas socioideológicas, ou seja, manifestam-se através da história e da memória culturais (processo de estetificação). Essa estetificação implica que os enunciados não são apenas expressões neutras de ideias ou informações, mas são impregnados de significados e valores que refletem e resgatam uma memória cultural. Eles são afetados pelas condições históricas, pelas crenças dominantes, tornando-se expressões que carregam consigo as marcas da história.

Dessa forma, a estrutura sintática da frase pode ser dividida em duas partes: “VADE RETRO”, expressão interjectiva que não possui uma função sintática específica na frase, mas expressa um comando ou pedido; e “PADRE FAKE”, sintagma nominal constituído pelo substantivo “padre” e pelo adjetivo “fake”, qualificativo do substantivo.

Com isso, o enunciado em análise é caracterizado pela predominância de uma abordagem estilística cujo foco principal é a crítica, o que intensifica o seu caráter polêmico. O elemento desencadeador da polêmica concentra-se, sobretudo, na construção sintática centralizada e em evidência na charge. Assim, a expressão em

latim "*vade retro*" pode ser traduzida para o português como "volte", mas a sua origem se deu em 1415, tradicionalmente associada a São Bento de Núrsia, pela composição "*Vade Retro Santana*", a mesma encontrada numa abadia beneditina na Baviera.³ Ou seja, a frase é usada como uma invocação de proteção contra o mal, geralmente associada a práticas religiosas ou exorcismos.

Complementa a informação verbal a imagem do candidato Lula, à esquerda, segurando, em sua mão, uma cruz, apontando-a ao Padre, confirmando o ato de rejeitar ou repelir a presença do diabo ou de forças malignas na imagem do sacerdote. Muito representativo, também, no cinema, nas narrativas do gênero terror, em que a memória reconstrói o significado (só que o padre, aqui, assume o lugar estranho, o de exorcizado).

A construção de sentidos na demonização de Kelmon ocorre, de um lado, pela falta de alinhamento aos princípios da igreja católica, uma vez que seu comportamento durante as discussões acaloradas no debate (principalmente pela sua postura provocativa em relação à Lula) se distancia da imagem "pacífica" expressada pelos padres; por outro, pela sua aproximação a Bolsonaro, não só pelo que mostrou a mídia⁴ como pelos seus adereços, associados, por alguns, ao aspecto grotesco.

Em relação ao segundo termo da construção sintática ("*FAKE NEWS*"), "*Fake*" é um termo que se popularizou como sinônimo de algo falso e, na charge, faz referência a Bolsonaro enquanto aliado de Kelmon, pois o ex-presidente foi considerado "*líder e porta-voz das Fake News no país*", segundo o relatório final da CPI da pandemia,

³ São Bento de Núrsia foi um monge cristão do século VI, fundador da Ordem de São Bento e considerado um dos pais do monasticismo ocidental. As iniciais VRSNSMV SMQLIVB ou VRS:NSMV:SMQL:IVB têm sido gravadas com frequência ao redor de crucifixos ou nas medalhas de São Bento. Essas iniciais correspondem às primeiras letras das palavras em latim que formam a frase: *Crux sacra sit mihi lux, non draco sit mihi dux. Vade retro satana, nunquam suade mihi vana. Sunt mala quae libas, ipse venena bibas*. Traduzida, significa: "A Cruz Sagrada seja a minha luz. Não seja o dragão o meu guia. Retira-te, satanás. Nunca me aconselhes coisas vãs. É mau o que me oferece. Bebe tu mesmo o teu veneno". Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Bento_de_N%C3%BArsia>. Acesso em 13 de ago, 2023.

⁴ Um vídeo compartilhado pela jornalista Andréia Sadi, apresentadora da Globo News, mostra candidatos à Presidência trocando papéis durante o intervalo do debate na TV Globo e intitula a manchete "*Bastidores: vídeos mostram tabelinha e intimidade entre Bolsonaro e Padre Kelmon, que repetiram dobradinha no debate*" Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/blog/andrea-sadi/post/2022/09/30/bastidores-videos-mostram-tabelinha-entre-bolsonaro-e-padre-kelmon.ghtml>. Acesso em: 13 de ago, 2023.

assim como o padre/candidato é avaliado, pelo autor do enunciado, como falso, fraudulento e impostor.

Na outra maior parte do enunciado, os personagens desenhados seguem o estilo de caricatura: à direita, o padre Kelmon usa uma batina tradicional (roupa eclesiástica que faz referência ao âmbito da igreja católica e de seus sacerdotes) e o solidéu (uma espécie de boina de seda que fica no alto da cabeça, em que a cor representa uma hierarquia, sendo a cor preta usada por padres) que complementa a sua vestimenta.

Na boina de Kelmon, há um conjunto de símbolos: na parte inferior, cruz e caveira que, a depender do contexto de uso, podem ganhar significados diversos, embora estejam frequentemente relacionados à morte e indicam aspectos negativos. O crânio é um símbolo que representa a morte e a mortalidade; a cruz, no cristianismo, representa o sacrifício e a redenção de Jesus Cristo, ambos códigos da igreja católica para representar o caráter transitório entre a vida e a morte. O contorno específico dado pelo autor fora “a cruz gamada ou suástica, um dos símbolos mais utilizados pelos nazistas para demonstrar unidade entre o povo” (OLIVEIRA, 2017, p. 131).

Essa composição verbo-visual a partir da utilização dos símbolos e da robustez dos traços de Kelmon, tornando-o caricato, associado ao enunciado e o que ele representa sob o ponto de vista socioideológico, exprime o posicionamento valorativo que o sujeito-autor chargista assume em relação ao outro, pois segundo Bakhtin,

ninguém pode ocupar uma posição neutra em relação a mim e ao outro; o ponto de vista abstrato-cognitivo carece de um enfoque axiológico, a diretriz axiológica necessita que ocupemos uma posição singular no acontecimento único na existência, de que nos encarnemos. (BAKHTIN, 2003, p. 117).

Ora, no contexto do debate, a combinação dos símbolos também remonta a uma memória recente, o cenário de pandemia do covid-19, e esta associação obedece a uma lógica quantitativa, de uma violência catastrófica na história da humanidade, pois tanto a pandemia quanto o genocídio executado durante o holocausto, na Alemanha, foram responsáveis pelo extermínio de milhares de pessoas.

Defender a ideologia nazista⁵ e a fé cristã, como faziam Bolsonaro e Kelmon, é algo controverso, pois os ensinamentos de Jesus Cristo enfatizam o amor ao próximo, a busca pela paz e a rejeição da violência. Esses princípios fundamentais do cristianismo não são compatíveis com as ideologias e ações promovidas pelo nazismo, que incluíam racismo, antissemitismo, supremacia racial e violência contra minorias (GUTERMAN, 2013).

Com isso, reconhecer a aparição de Kelmon, ainda que como figurante, no debate em 29 de setembro de 2022, na TV Globo, por tudo que ele incitou no público e por ser rapidamente comentado nas redes sociais, é admiti-lo como objeto de discurso, mas não apenas como objeto, o próprio discurso de Kelmon se torna, nessa esteira, objeto de discurso de outrem, pois é “orientado para o discurso refutável do outro, que é o seu objeto” (BAKHTIN, 2013 [1929]), p. 230), o que sugere o caráter da polêmica.

Ainda nessa cadeia comunicativa discursiva da composição não verbal, a mão esquerda de Kelmon (mãos com dedos finos, associados aos cabelos arrepiados e o rosto desfigurado) faz referência ao universo das bruxas do cinema e dos desenhos animados:

Mesmo que a bruxa já tenha, antes de Oz, **uma imagem relacionada com a maldade e com a feiura**, provavelmente é a partir dele que esse estereótipo tão tradicional – **roupas pretas, chapéu e rosto desfigurado** – toma forma no imaginário popular e se torna um ícone de fantasias de Halloween e desenhos animados. Desde então, um estigma já previamente carregado acaba por se tornar padrão (DIAS; CABREIRA, 2019, p. 185, grifos nossos).

A figura da “bruxa” ofertando uma fruta ao seu opositor retoma as duas versões do conto de fadas *A branca de neve*, dos Irmãos Grimm, como lembra Cosme (2020, p. 222): “encontramos na

⁵ Há diversas considerações da mídia sobre a influência do nazismo no governo Bolsonaro, ao defender a “liberdade de escrita” a alunos que admiravam Hitler, por exemplo, como figura histórica num Colégio Militar de Porto Alegre, em 1995. Após assumir a presidência em 2019, escolas cívicos-militares tornaram-se proposta de governo. Disponível em: < <https://veja.abril.com.br/politica/bolsonaro-defendeu-liberdade-de-escrita-a-alunos-que-admiravam-hitler/>>. Acesso em: 13 de ago, 2023. Ou ainda quando a mídia associa o governo Bolsonaro a uma extrema-direita autoritária, totalitária, racista e violenta, que usou o discurso do ódio para chegar ao poder, ou seja, seguindo a mesma lógica do regime totalitário da Alemanha dominada por Hitler. Disponível em: < <https://www.extraclasse.org.br/politica/2021/06/o-bolsonarismo-e-nazifascista-diz-historiador-judeu/>>. Acesso em: 13 de ago, 2023.

personagem da rainha a figura da bruxa, pois ela transforma-se/disfarça-se para ludibriar a menina, além de possuir um espelho mágico e criar uma maçã envenenada que leva a menina ao sono da morte”. No caso da charge em análise, a laranja envenenaria Lula, levando-o à morte, caso aceitasse e a mordesse, assim como fez a Branca de Neve, impedindo-o de concorrer à presidência, ou até mesmo de assumir o cargo, caso eleito.

A fruta laranja e, acima dela, uma caveira, esta com os ossos em sua base, aponta para um sinal de material altamente tóxico, indicando a presença de uma ameaça iminente, como a de contaminação por agrotóxicos, contrária à agricultura orgânica. Esta relação se constrói dialogicamente com o fato, bastante evidente, de que entre o período de 2019 e 2022, durante a gestão do ex-presidente Jair Bolsonaro, houve o maior número de registros de agrotóxicos concedidos para um governo desde 2003⁶.

O termo “laranja” é, ainda, frequentemente utilizado para se referir a pessoas que são usadas como intermediárias⁷ (uma espécie de escudo) para ocultar a propriedade ou a origem de bens, recursos financeiros ou atividades ilegais de outrem, ou ainda para configurar o crime organizado.

No mesmo sentido, tomando a fruta laranja como objeto central, temos o cartoon de Carol Cospe Fogo⁸, cujas postagens versavam sobre variadas temáticas, mas predominantemente associadas à política.

⁶ Bolsonaro liberou 2.182 agrotóxicos em 4 anos, recorde para um governo desde 2003. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/agronegocios/noticia/2023/02/04/bolsonaro-liberou-2182-agrotoxicos-em-4-anos-recorde-para-um-governo-desde-2003.ghtml>>. Acesso em 13 de ago, 2023.

⁷ Fabrício Queiroz foi apontado como ex-assessor do então deputado estadual Flávio Bolsonaro (filho do Presidente Jair Bolsonaro) na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (ALERJ). Ele se tornou uma figura central em uma investigação que envolve suspeitas de movimentações financeiras atípicas em sua conta bancária e supostos esquemas de “rachadinha”, que é a prática de desviar parte dos salários de assessores. Veja mais em: <<https://www.brasilefato.com.br/2020/06/18/entenda-o-caso-queiroz-e-as-denuncias-dos-crimes-que-envolvem-a-familia-bolsonaro>>. Acesso em: 13 de ago, 2023.

⁸ Nome com o qual ela se apresenta no *instagram* (apesar de sua morte precoce este ano, sua conta na rede social permanece ativa), foi cartunista e deixa um inestimável legado no mundo do cartum. Em 2019, ela fez história ao tornar-se a primeira mulher a conquistar o Troféu Ângelo Agostini de melhor cartunista do Brasil. Suas criações, marcadas por traços provocativos, eram uma manifestação de indignação contra as injustiças sociais. Veja mais em: <https://www.em.com.br/app/noticia/cultura/2023/07/11/interna_cultura,1518868/morte-da-renomada-cartunista-carol-cospe-fogo-e-seu-legado.shtml>. Acesso em: 13 de ago, 2023.

Figura 2 - "Laranja!!!!" Carol Cospe Fogo



Fonte:

<<https://www.instagram.com/p/CjHeljPtCed/?igshid=MzRIODBiNWFIZA>==>.

A autora também utiliza elementos verbo-visuais para cumprir o seu propósito comunicativo. No canto esquerdo da imagem tem-se o registro verbal, em caixa alta (“PADRE, FICA NA FRENTE, TÁOQUEI?”), conduzido por um fio que sai de sua boca que liga a uma imagem de excremento, preconizando a sua fala e indicando algo sujo⁹. A posição da frase ocupada na imagem caricaturada de Bolsonaro sugere a sua autoria.

O padre Kelmon, que adotou vestimentas de cor preta durante toda a campanha presidencial, aparece, neste enunciado, com um tom claro, muito próximo da cor laranja. Outros adereços, como o solidéu, a cruz no alto de sua cabeça, bem como a que aparece suspensa por um cordão em seu pescoço, também ganham as cores laranja. Os olhos de ambos os personagens também refletem essa cor, ainda que em diferentes tonalidades. A gravata de Bolsonaro reforça a distribuição intencional da cor laranja por todo o cartum e a posição de Kelmon enquanto “escudo” pressupõe a posição voluntária do padre (em proteger, ou ainda, aliar-se a Bolsonaro) no debate presidencial. Da

⁹ O psicanalista Christian Dunker explica que isso também são sinais regressivos do discurso. O especialista relaciona o discurso do presidente ao discurso moralista ligado a Olavo de Carvalho – que é uma figura que fala e xinga na linguagem anal, que o básico tem a ver com cocô, bosta, merda, cu. Esses termos aparecem como irrupções no meio dos discursos de Olavo, que atravessam argumentos até razoáveis às vezes, mas que terminam com arremate autodestrutivo baseado em uma linguagem anal. Disponível em: <<https://blogdosakamoto.blogosfera.uol.com.br/2019/08/16/por-que-bolsonaro-fala-tanto-de-coco-psicanalista-christian-dunker-explica/>>. Acesso em: 13 de ago, 2023.

boca de Kelmon sai uma serpente, segurando, entre suas presas, a fruta laranja.

A aparição da serpente como substituta da língua do padre, assim como a fruta, nesse arranjo, pode ser duplamente interpretada: 1) “língua de cobra” do ditado popular (falar para ferir ou agredir alguém); 2) alusão ao jardim do Éden, também chamado de paraíso, já que se trata de um padre, cuja atividade está ligada à esfera religiosa e que referencia, aqui, a ideia de santidade. A fruta, no segundo caso, substituiria a maçã do pecado, que condena a humanidade ao sofrimento na/da terra. Nos dois casos, tanto o réptil quanto a fruta simbolizam o veneno.

Em um tom humorístico e provocativo, a autora transmite uma mensagem intensa e saturada de críticas a ambos os candidatos à presidência. Dessa forma, a autora elabora uma composição verbo-visual e simbólica que estimula o pensamento crítico e a reflexão sobre temas que acabam por confrontar valores éticos, religiosos e morais, por exemplo, promovendo, na esfera das interações sociais virtuais, conflitos e tensões.

Considerações Finais

Considerando o cenário sócio-histórico recente de nosso país, os enunciados de temática político-religiosa remetem, quase inevitavelmente, a inúmeras e polêmicas falas do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, no sentido de que a ele é imputada a responsabilidade, direta ou indireta, por vários desastres e crimes no país, principalmente entre os anos de seu mandato (2019-2022). Ainda que muitos enunciados apresentem, sobretudo no último ano, outras configurações de temáticas daquelas vistas nas eleições de 2018, outras construções composicionais emergiram nessa inesgotável fonte de proliferação de enunciados na mídia virtual, embora o conteúdo político-religioso ainda seja fortemente associado a sua figura.

Esta pesquisa, nesse sentido, poderia seguir o sentido comum, o de analisar, a partir de enunciados, os discursos e posicionamentos do até então candidato na corrida à reeleição, para o que não haveria problema devido à diversidade de textos circulantes na mídia virtual – e que, como a própria teoria dialógica considera, cada leitura é

individual, singular e atravessada por signos ideológicos diversos – ou seja, discutir sobre qualquer objeto no mundo é sempre uma réplica e nunca imitação, pois há sempre alguma informação nova a acrescentar (ou um detalhe verbo-visual a se perceber), afinal, cada sujeito fala e valora esse objeto a partir da posição que ocupa no mundo. Entretanto, buscou-se, a partir dos vários signos expressos nos enunciados, comportamentos e posicionamentos do Padre Kelmon, a possibilidade de focalizar uma análise que, embora tematize o contexto sócio-histórico do Brasil dos últimos quatro anos, não esteja focada diretamente na figura do ex-presidente, embora seja necessário estabelecer as associações pelo movimento dialógico.

O foco da análise é a construção dialógica da polêmica em dois enunciados específicos, buscando evidenciar o posicionamento axiológico do sujeito autor nesses enunciados. Primeiro, numa charge que se concentra na crítica ao padre-candidato, utilizando elementos visuais e verbais para transmitir um posicionamento crítico sobre sua figura. No segundo, o cartum repleto de sentidos da cor laranja, cuja análise revela como diferentes elementos visuais e verbais são usados para produzir determinadas refrações da realidade.

Com isso, fica evidente que tanto Mário Adolfo como Carol Cospe Fogo, ainda que adotem estilos diferentes e cujo conjunto estilístico-composicional de seus enunciados se diferencie pela própria natureza dos gêneros do discurso, têm suas vozes convergentes para a construção do posicionamento axiológico sobre a representação do Padre Kelmon nas eleições de 2022, especificamente sobre a sua parição no debate presidencial na TV Globo, criticando-o e desmoralizando-o. Isso só confirma a perspectiva de que “o conteúdo temático do enunciado é palco dos elos dialógicos que ligam o objeto de discurso do enunciado a outras vozes, que já versaram acerca daquele mesmo “objeto” (MACIEL, 2015, p. 255).

Referências

- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. O autor e o herói. In: **Estética da criação verbal**. Maria Ermantina Galvão G. Pereira; Marina Appenzeller (Orgs). — 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: **Estética da criação verbal**. 6. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. Arte e responsabilidade. In: **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. O autor e o herói na atividade estética. In: **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BRAIT, Beth (Org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.
- COSME, Ana Luisa Feijó. **Fadas, bruxas, príncipes e princesas: as representações sociais nos contos de fadas clássicos e suas adaptações cinematográficas**. Tese (doutorado em História da Literatura) – Programa de Pós-Graduação em História da Literatura da Universidade Federal do Rio Grande, 2020.
- DIAS, Bruno Vinicius Kutelak.; CABREIRA, Regina Helena Urias. A imagem da bruxa: da antiguidade histórica às representações fílmicas contemporâneas. **Ilha do Desterro**, v. 72, n. 1, Florianópolis, 2019, p. 175-197.
- FRANCELINO, Pedro Farias.; SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. A polêmica como contradiscurso em enunciados religiosos: uma leitura bakhtiniana. **Estudos Linguísticos (SÃO PAULO)**, 1978, v. 51, n. 2, p. 651-665, 2022.
- GUTERMAN, Marcos. **A moral nazista: uma análise do processo que transformou crime em virtude na Alemanha de Hitler**. Tese (Doutorado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo, 2013.
- MACIEL, Lucas Vinício de Carvalho. Os elementos constitutivos do enunciado em suas relações dialógicas: um exemplo de análise. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 15, n. 2, p. 249-266, 2015.
- MEDVIÉDEV, Pável. A linguagem poética como objeto da poética. In: **O método formal nos estudos literários: introdução a uma poética sociológica**. Tradutoras: Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2016 [1928], p.131-164.
- OLIVEIRA, Damião Costa de. **O poder do mito na construção do caos: mitos, símbolos, ritos e as forças ocultas no nazismo**. 2017. 163 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.
- PEREIRA, G. B.; SANCHIS, Isabelle Paiva; MOREIRA, Licy Rodrigues. Sociedade, sujeito e discurso. **Arq. bras. psicol.** vol. 62 n. 2. Rio de Janeiro, 2010.

SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de; SILVA JÚNIOR, Silvio Nunes da.; FRANCELINO, Pedro Farias. Perspectiva dialógica no livro didático de língua portuguesa: um estudo discursivo. **Revista Prolíngua**, [S. l.] v. 15, n. 1, p. 119-133, 2020.

SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. Heterodiscursividade e axiologia no primeiro capítulo do Cântico Dos Cânticos. In: SINALP -Simpósio Nacional de Literatura Popular, 2017, Joao Pessoa. Cultura Popular e Cosmopolitismo - Simpósio Nacional de Literatura Popular. **Anais**. Joao Pessoa: Mídia Editora, 2017. v. 1. p. 6-247.

SILVEIRA, Éderson Luís; SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de.; SOUZA, Leonard Christy. Relações dialógicas e axiológicas no gênero charge: o caso da propaganda eleitoral. **Linguagem em Foco**: Ceará, V. 10, N. 1, 2018, p. 39-49.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. **Domínios da Lingu@gem**, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1076–1094, 2016.

VOLOCHÍNOV, Valentin. A interação discursiva. In: **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929], p.201-226.

VOLOCHINOV, V. A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica. In: VOLOCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1926].

O ESTUDO DA LEITURA EM SALA DE AULA E AS METODOLOGIAS ATIVAS

Ericles Souza Alves (UEPB)¹
Fabíola Mônica da Silva Gonçalves (UEPB)²

Introdução

Pode-se considerar, em linhas gerais, que a linguagem é um processo comunicativo pelo qual as pessoas interagem entre si. Por meio da linguagem, a interação social é estabelecida entre as pessoas, favorecendo assim o compartilhamento das ideias e emoções humanas. Desse modo, na atualidade, não podemos imaginar uma sociedade letrada sem práticas comunicativas, seja verbal ou não verbal, visto que ela é meio fundamental de produção e circulação do conhecimento.

Segundo Vygotsky (2007), uma das funções da fala é a comunicação, o intercâmbio social. Ele ainda vai nos apresentar que, de modo similar ao que acontece na história de uma língua, a transformação de significados também ocorre no processo de desenvolvimento da linguagem pela criança. Isso quer dizer que o complexo sistema cognitivo da consciência individual não se limita à experiência pessoal. Assim, nesta perspectiva, a linguagem promove a partilha entre pessoas nos mais variados contextos histórico-culturais

Entendemos que a aprendizagem se inicia muito antes de a criança entrar na escola, através de suas experiências cotidianas e sociais, no contato com as pessoas, o seu meio e também a sua cultura. Através dessas convivências, a criança passa a ter contato com o mundo que a cerca, apropriando-se da vivência acumulada no discurso da história social.

Nessa perspectiva, entendemos que a relação entre a língua e a sociedade é algo indissolúvel, pois é impossível pensarmos em uma comunidade de fala sem uso efetivo de uma língua, já que ela tem a

¹ Professor das redes municipais de ensino de Santa Cruz do Capibaribe e de Panelas, Pernambuco. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP/UEPB). E-mail: ericles.souza.alves@aluno.uepb.edu.br.

² Professora do Departamento de Educação (Campus I/CEDUC/UEPB). Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores (PPGFP/UEPB). E-mail: fmsgoncalves@servidor.uepb.edu.br.

função de permitir a comunicação entre os indivíduos. Bakhtin (2011) destaca que o valor de qualquer enunciado não é determinado pela língua como sistema puramente linguístico, mas pelas diversas formas de interação que a língua estabelece com a realidade, com sujeitos falantes ou com outros enunciados. Todo enunciado é um diálogo e faz parte de um enunciado ininterrupto. Nesse sentido, a linguagem é vista como fenômeno social, tornando-se a língua inseparável do fluxo da comunicação verbal.

Por meio das ideias de Bakhtin (2011), podemos considerar que a língua não está pronta, acabada e estática. Os sujeitos tornam-se sujeitos à proporção que interagem entre si. Sua percepção e seu conhecimento de mundo resultam desse processo. Assim sendo, a língua é o resultado dos falantes, sendo a construção linguística contínua, realizada por diferentes sujeitos, em diversos espaços e em inúmeros contextos históricos e composição social.

Tomar a linguagem como ponto de partida, enquanto instrumento de interações sociais, significa se posicionar, linguisticamente falando, como mediação, interação em sua concretude social de comunicação. Neste sentido, pensar a linguagem como processo de comunicação significa defender, assim como Bakhtin (2011), que o processo interlocutivo na atividade da linguagem se faz no construir e reconstruir os sujeitos que a constituem, à medida que interagem uns com os outros, porque a língua não está pronta.

Nas últimas décadas, grandes transformações vêm ocorrendo no cenário da educação, em especial, nas concepções e práticas de ensino, as quais têm sido motivos de questionamentos. Assim, as contínuas e rápidas mudanças da sociedade contemporânea trazem em seu bojo a exigência de um novo perfil docente. Surge então a necessidade de repensar a formação de professores, tendo como ponto de partida a diversidade dos saberes essenciais à sua prática, transpondo, assim, a necessidade de um fazer pedagógico em uma perspectiva que busque ressignificá-la, valorizando os saberes já construídos, com base numa postura reflexiva, investigativa e crítica.

E para que essa prática aconteça de forma ativa em sala de aula, é necessário que o professor tenha a oportunidade de apropriação e acesso a diferentes métodos múltiplos de ensino, que podem ser utilizados para a criação de um ambiente de aprendizagem rico e

expressivo. Assim, práticas docentes proativas são fundamentais no processo de ensino e no desenvolvimento das gerações, formando cidadãos autônomos, críticos, participativos e criativos. Para tanto, os docentes necessitam de ferramentas didáticas em sala de aula que favoreçam a construção do aprendizado pelo aluno.

Conforme Barbosa e Moura (2013), a aprendizagem ativa acontece com a interação entre o aluno e o assunto em estudo, ou seja, ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando, bem como sendo estimulado a construir o conhecimento, ao invés de recebê-lo de maneira passiva do professor. Nessa direção, “em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento” (BARBOSA; MOURA, 2013, p. 55).

O processo de ensinar-aprender tem passado por constantes mudanças, sobretudo no que se refere à relação professor/aluno. É nessa perspectiva que se situam as metodologias ativas, como uma possibilidade de interação entre o docente (ensino) e o estudante (aprendizagem), ideia corroborada por Freire (2015) ao se referir à educação como um processo que não é realizado por outrem, ou pelo próprio sujeito, mas que se realiza na interação entre sujeitos históricos por meio de suas palavras, ações e reflexões.

Assim, o grande desafio é justamente atrelar essas perspectivas ao trabalho com a leitura em sala de aula, já que esta é uma das possibilidades de levar o ser humano à obtenção de informações e ao conhecimento produzido no mundo. Freire (2015) tratava de uma questão bastante específica: a importância do ato de ler. Em sua concepção de uma pedagogia participativa e dialógica, o educador buscava relacionar a aprendizagem da palavra escrita às maneiras como as pessoas estão e se veem e atuam no mundo, bem como aos processos pelos quais se realizava a educação de adultos.

Vários são os significados atribuídos à leitura, pois ler é um processo de entendimento, ou seja, de compreensão do texto lido. Existem diversas possibilidades de leitura, tais como: gráficos, imagens, sons, pintura, expressões faciais, assim são infinitas as possibilidades de ler. Essas leituras fazem parte do nosso contínuo processo de aquisição de conhecimento.

Sobre essas concepções de leitura, Martins (2006, p.17) nos afirma que “a leitura só acontece, efetivamente, quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que se nos apresentam – aí então estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa”. Assim, compreendemos que ler é identificar o que nos é importante, o que nos fará crescer enquanto seres atuantes na sociedade, ajudando-nos a realizar ações e interagir em situações diversas.

Ainda ao tentar compreender tal questão, Martins (2006”) diz que a leitura é uma experiência individual, que pode ser caracterizada como sendo a decodificação de signos linguísticos, por meio dos quais o leitor decifra sinais; e também como sendo um processo de compreensão mais abrangente, em que o leitor dá sentido a esses sinais. Nessa direção de pensamento, Martins (2006) afirma que a leitura é realizada a partir de um diálogo entre o leitor e o objeto lido, e que este pode ser de caráter escrito, sonoro, gestual, uma imagem ou até mesmo um acontecimento.

Assim, atrelados às ideias da autora supracitada, defendemos a leitura como um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos de conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informações da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Nesse contexto, surge então o seguinte questionamento: o uso da metodologia ativa seria capaz de potencializar o processo de aprendizagem e desenvolvimento da leitura?

A sociedade da informação trabalha com o uso de novas tecnologias e a velocidade das mensagens, que propiciam o surgimento de movimentos sociais que buscam conquistar ou reconquistar um espaço social (TOURAINÉ, 2006). Nesse cenário, cresce a importância das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem, de modo a contribuir para a educação de uma sociedade igualitária.

A educação básica não pode fechar as portas para essas metodologias, que são necessárias e podem ser ferramentas de apoio no processo ensino-aprendizagem frente às necessidades da educação atual. Através delas, o foco do processo de ensino e aprendizagem passa a ser o aluno, tornando-o ativo, engajado e protagonista da sua aprendizagem. Portanto, assumimos, nesta discussão, a metodologia da aprendizagem baseada em projetos, ancorada à aula dialogada. A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) é uma metodologia de investigação pela qual os professores incentivam os estudantes na elaboração de projetos, com tarefas e desafios para solucionar determinado problema (MORAN, 2008).

Esse método integra diferentes conhecimentos e estimula o desenvolvimento de diversas competências, tais como cooperação, pensamento crítico e protagonismo. A Aprendizagem Baseada em Projetos torna o aprender e o fazer inseparáveis entre os pares (professor/aluno) e a criação a partir do conhecimento, ou seja, essa proposta metodológica pretende garantir que os alunos desenvolvam competências e habilidades essenciais, como pensamento crítico, resolução de problemas, colaboração, comunicação e criatividade. Essa abordagem promove uma aprendizagem ativa, pois os alunos se tornam protagonistas de sua própria educação, em vez de apenas receberem informações passivamente. Já o fazer envolve aspectos de construção, isso quer dizer que é possível aplicar conhecimento e habilidades já adquiridos. A relação entre professor/estudante é de orientação e direcionamento (MORAN, 2008).

Quando o professor faz uso de um método ou de uma estratégia que promove a aprendizagem ativa, está instigando o aluno a fazer uso de suas funções mentais de pensar, raciocinar, observar, refletir, entender, dentre outras que, em conjunto, formam a construção do saber. E isso é possível de ser desenvolvido em sala de aula através das práticas de leitura, pois, sendo um ato civilizador e interacionista, estas se tornam uma necessidade social para que o processo comunicativo aconteça diante das realidades histórico-culturais do ser humano.

Segundo Vygotsky (2007), a escola, por meio de seus professores, exerce uma mediação central na constituição dos sujeitos-alunos, uma vez que é com seu auxílio que eles conquistam novos saberes, apropriam-se de sua “humanidade” e constroem, paulatinamente, formas próprias de pensar, sentir e agir. Portanto,

partindo desses breves apontamentos teóricos, é possível articularmos as metodologias ativas, as práticas de leitura e a interação em sala de aula por meio da vivência e discussões leitoras, propondo uma prática pedagógica de leitura em uma perspectiva de formação crítica, respeitando o conhecimento prévio do estudante e despertando nele o interesse pela pesquisa e pela busca ao saber.

Metodologia

Trata-se de um relato de experiência didática elaborado a partir das orientações pedagógicas das metodologias ativas. Dessa maneira, a experiência didática foi realizada com uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal localizada na cidade de Santa Cruz do Capibaribe, Pernambuco. Participaram da experiência didática 25 estudantes, com idades entre 11 e 12 anos, sendo eles 13 meninos e 12 meninas.

A experiência didática foi desenvolvida no componente curricular de Língua Portuguesa, durante o período letivo entre os dias 04/04/2022 e 14/04/2022, com duração de 12 aulas, perfazendo um total de 10 horas aulas Lançou-se o projeto “Leitura Livre”, com o objetivo de potencializar o processo de aprendizagem e o desenvolvimento da leitura, e assim solucionar o problema observado: o desinteresse por uma prática leitora.

Entre as possibilidades pedagógicas apoiadas em uma metodologia ativa, para essa experiência didática, fez-se opção pela aula dialogada como estratégia de incentivo à proatividade dos discentes para o desenvolvimento da leitura, bem como para a potencialização da aprendizagem. A atividade foi dividida em quatro momentos de estudos, descritos a seguir.

No primeiro e no segundo encontro (dias 04 e 05/04/2022), com duração de 4 aulas, respectivamente 3h20min, os estudantes foram levados à biblioteca da escola e lá tiveram acesso a um acervo contendo diversos livros literários. Eles ficaram bem à vontade para observarem, folhearem e escolherem o livro a ser estudado em sala de aula. De forma bem democrática, a maioria preferiu a obra *O menino que tinha medo de errar*, da autora [Taubman Andrea Viviana](#) (2012). Os alunos puderam levar os livros para casa, onde eles deveriam realizar a sua leitura.

No terceiro encontro (dia 07/04/2022), com duração de 2 aulas, relativamente a 1h40min, ciente da atividade proposta para os estudantes desenvolverem em suas residências, o professor começou a averiguar se a leitura dos livros foi realizada, promovendo uma discussão geral sobre, como: “Quem é o autor da obra?”; “Quais os personagens da obra lida?”; “O que mais chamou a sua atenção ao ler este livro?”; “O que você não gostou na leitura?”; “Qual o enredo apresentado na obra literária?”, entre outras. Ao final da aula, os estudantes foram direcionados para realizarem uma nova leitura da obra escolhida, pois, no próximo encontro em sala, o professor iniciaria uma discussão coletiva, na qual os estudantes fariam questionamentos.

No quarto e no quinto encontro (dias 11 e 12/04/2022), com duração de 4 aulas, correspondente a 3h20min, a sala foi organizada em forma de círculo, e assim os alunos fizeram uma apresentação oral individual sobre o livro lido. Nela, eles compartilharam com seus colegas as suas concepções, críticas e o saber obtido por meio da prática de leitura da obra literária, propondo um espaço para aprimorar a capacidade de pensamento crítico, constituindo um espaço dialógico de interação verbal e de uso da linguagem como prática social.

No sexto e último encontro (dia 14/04/2022), com duração de 2 aulas, referente a 1h40min, o professor fez uma explanação oral e discursiva sobre a obra literária lida e estudada em sala pelos estudantes. Posteriormente, realizou uma atividade interpretativa, na qual os alunos expuseram suas respostas de forma coletiva. Os questionamentos foram: “Quais autores que você já leu se assemelham ao autor desse livro que você acabou de ler?”; “Você conhece outros trabalhos do autor antes dessa leitura?”; “Qual era a sua concepção como leitor antes e como você se coloca agora?”; “A leitura dessa obra instiga a curiosidade em busca do conhecimento necessário para a sua prática leitora?”; “Você consegue criar um final diferente para o livro? Se sim, qual?”. Nesse momento, o professor passou a ouvir as colocações feitas pelos estudantes para fins diferentes à obra. Logo após, ele completou seus questionamentos aos estudantes: “Por que a escola era um lugar tenebroso para Pedro?”; “O que é ser uma pessoa reprimida?”.

Por fim, o professor realizou uma exposição oral sobre o quanto a obra literária aproxima os estudantes leitores dos seus medos e angústias, abordando, de uma maneira lúdica e idílica, as dificuldades causadas pelo perfeccionismo. Assim, eles tiveram a oportunidade de construir o próprio conhecimento, realizando hipóteses como uma possibilidade de ativar os seus aprendizados, colocando-os no centro do processo e, ao mesmo tempo, instigando-os à leitura da obra em estudo.

Resultados e Discussões

Considerando as colocações e os resultados obtidos durante essa experiência didática, foi possível constatar que as metodologias ativas no processo ensino e aprendizagem da leitura podem facilitar e propiciar aos estudantes a formação do seu próprio conhecimento, como também, já que o professor pode promover por meio de uma aula dialogada, a construção de um saber mútuo, compartilhado acerca do texto selecionado coletivamente, para ser lido e debatido entre os estudantes e sistematizado pelo professor, como culminância do trabalho de leitura realizado ao longo das aulas destinadas à referida experiência didática (BARBOSA; MOURA, 2013).

Portanto, chegamos à necessidade e importância da interação no processo da prática leitora. Segundo Vygotsky (2007, p. 285), “a palavra é a manifestação mais direta da natureza histórica da consciência humana”; “o significado da palavra é o microcosmo da consciência humana”. Ou seja, segundo ele, a linguagem não se reduz, portanto, só nem simplesmente, a um “instrumento” de comunicação, à transmissão de informação, pois conhecimentos e sentidos se produzem com/por ela, nela e “fora” (ou além) dela. Com isso, admitimos que os processos de significação transcendem a linguagem falada e indagamos se e como haveria significação (conhecimento, história, sentido) sem a linguagem.

E essa construção linguística e comunicativa é primordial para a prática da leitura. O ato de ler um texto é enriquecido com as experiências de vida do leitor. Aguiar (2013) confirma o que expressamos, quando diz que:

O processo de leitura pressupõe, portanto, a participação ativa do leitor, que não é mero receptor de uma mensagem acabada, mas, ao contrário, interfere na construção dos sentidos, preenchendo os vazios textuais de acordo com sua experiência de leitura e de vida. (AGUIAR, 2013, p. 153).

É a ativação do conhecimento de mundo que se faz necessária para uma melhor compreensão textual, justamente porque somos sujeitos histórico-culturais, trazemos e possuímos em si uma formação como sujeito, como consequência da nossa inserção social, na qual fazemos o uso da linguagem como instrumento e possibilidade para podermos nos comunicar e transmitir as nossas ideias, concepções, crenças, ideologias e defesas.

Nos dois primeiros encontros, os quais aconteceram no espaço da biblioteca, os estudantes relataram diversos depoimentos, como: “Eu enxergava essa biblioteca da escola como apenas um lugar para se guardar livros” (Estudante A); “Que aula maravilhosa, professor, o senhor trouxe a gente para poder escolhermos um livro” (Estudante B); “Nenhum professor deixou a gente escolher o livro que quisesse, os professores sempre levavam para a sala de aula e exigiam a leitura de algum” (Estudante C); “Como é bom se sentir à vontade para escolher o livro que quiser” (Estudante D). Houve depoimentos também superficiais: “Estes livros são muito grossos” (Estudante E); “Esta biblioteca precisa ser mais visitada pelos estudantes de nossa escola” (Estudante F).

Já o terceiro encontro serviu para verificar se a leitura havia sido realizada pelos estudantes em casa, diante dos diversos questionamentos realizados pelo professor, dos quais registramos alguns: “O que mais chamou a sua atenção ao ler este livro?”; “Ah, professor, esse livro desperta uma curiosidade muito grande, e quanto mais eu lia, mais dava vontade de ler, o que mais chama a minha atenção é Pedro ter medo dos seus colegas da escola” (Estudante D). Ao ser indagado, “O que você não gostou na leitura?”, o estudante respondeu: “A maneira como ele era tratado pelos estudantes da escola”.

No quarto e no quinto encontro, no decorrer da atividade interpretativa compartilhada, bem como o momento de exposição do professor, os alunos expuseram suas respostas de forma coletiva. “Se assemelha muito com a escritora do livro *O menino que queria virar*

vento” (Estudante G); “Eu já achei parecido com Malala, a menina que queria ir *pra* escola, enquanto Pedro não queria, ela queria” (Estudante H); “Antes eu me sentia obrigado a ler, mas a partir do momento que o professor permitiu e nos deixou bem à vontade, sinto-me curioso” (Estudante I); “Quero mais momentos prazerosos assim, professor” (Estudante B); “Se eu pudesse criar um final diferente para o livro, eu queria que os colegas dele pedissem desculpas” (Estudante D); “A escola era um lugar tenebroso para Pedro porque ele se sentia inseguro, ele se sentia diferente dos colegas” (Estudante A); “Ser uma pessoa insegura para mim é não confiar na sua própria capacidade” (Estudante B).

Ainda, o professor destacou a experiência da atividade proposta aos estudantes, ao relacionar o texto lido com as experiências pessoais deles, bem como o quanto a atividade desenvolvida pôde ser compreendida como uma prática formativa, trazendo a centralidade das práticas de leitura mediada e compreendendo a indissolúvel relação entre linguagem, história, formação identitária e desenvolvimento linguístico dos sujeitos.

Com base nesses depoimentos dos estudantes, foi observado durante a realização da atividade um maior envolvimento e interação dos estudantes, visto que a atividade proposta requer construção coletiva, engajamento, dedicação, compromisso, participação ativa entre eles na realização das atividades. Sozinhos, podemos aprender a avançar bastante; compartilhando, podemos conseguir chegar mais longe e, contando com a intervenção do professor no processo de ensino-aprendizagem, já que este se configura como um leitor mais experiente, é possível alcançar horizontes inimagináveis pela turma em função das trocas comunicativas que se estabelecem na sala de aula (MORAN, 2018, p. 8).

O professor precisa estar aberto a conhecer outras ferramentas, além daquelas que ele já utiliza – muitas vezes, os próprios estudantes têm referências que apresentam potencial de aprendizagem. Cabe ao professor criar um ambiente propício a sugestões e criação coletiva, no sentido de permitir aos estudantes o engajamento na própria aula de leitura. Essa postura traz um dinamismo maior à aula e permite o exercício do protagonismo do estudante, ao mesmo tempo em que alivia, por parte do professor, a responsabilidade de ser a única e

exclusiva referência na aula, dando-lhe mais possibilidades de realizar o trabalho de mediação.

Nesse contexto, as metodologias ativas no trabalho com a leitura em sala de aula, portanto, são importantes recursos para a formação crítica e reflexiva dos educandos por meio de processos de ensino e aprendizagem em que o aluno interage, realiza hipóteses e constrói de forma ativa o conhecimento, ao invés de recebê-lo de maneira passiva do professor.

Por fim, no sexto encontro, os estudantes expuseram nas discussões desenvolvidas que: “A leitura deste livro me possibilitou enxergar a vida de uma maneira diferente” (Estudante A); “Este livro pôde me levar a confiar mais em mim e acreditar no meu potencial” (Estudante B); “O personagem do livro parece muito comigo” (Estudante C); “É muito importante termos amizades e confiarmos em nossos amigos” (Estudante D); “Se a escola tivesse parado para enxergar que algo não estava bem em Pedro” (Estudante E); “Essa história despertou em mim a curiosidade em fazer outras leituras legais” (Estudante F); “O livro era muito interessante, e quanto mais eu lia, mais eu queria ler” (Estudante G), entre outros depoimentos.

Assim, podemos constatar que a linguagem enquanto sistema de comunicação é um signo mediador por excelência (VYGOTSKY, 2007), sendo a responsável pela interação entre os sujeitos inseridos em determinado contexto. Já a leitura, não é apenas um ato de decodificação das palavras, é um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem. A leitura vai, portanto, além do texto e começa antes do contato com ele. O leitor assume um papel atuante e deixa de ser um mero receptor passivo; enquanto o contexto geral em que ele atua e as pessoas com quem convive passam a ter influência na compreensão do texto lido (MARTINS, 2006).

Os resultados positivos advindos dessa experiência, como o desenvolvimento da autonomia, a interação, a problematização, a criatividade e a prática de leitura em grupo, possibilitam uma formação leitora ao estudante, a fim de compreender a si mesmo e sua relação com a realidade e com as esferas que compõem a sociedade, das quais ele participa ativamente.

Considerações finais

Conclui-se, então, que a forma como os professores planejam suas aulas e as estratégias de ensino de que lançam mão, se imbuídas de intencionalidade, poderão favorecer o rompimento com uma ação didática mecânica e recorrente de explanação teórica do professor, como referencial de compreensão, em que os estudantes permanecem em posição passiva na maior parte do tempo, atitude esta característica do método tradicional. Nesse sentido, a (re)significação da sala de aula na prática da leitura, enquanto espaço de interações entre os sujeitos históricos e o conhecimento, o debate, a curiosidade, o questionamento, a dúvida, a proposição e a assunção de posição, resultam, sem dúvida, em protagonismo e em desenvolvimento da autonomia.

Portanto, o prazer pela leitura em sala de aula é criado a partir de estímulos pedagógicos, e a forma como é trabalhada colabora muito para se criarem práticas de leitura engajadas e promotoras de desenvolvimento da formação crítica dos estudantes. Com isso, diante da experiência didática aqui relatada, a aula dialogada mostrou-se significativa e favorecedora na construção do leitor crítico e reflexivo. Assim sendo, a leitura não é apenas um meio de decifrar, silabar e oralizar palavras, mas deve sim desenvolver processos comunicativos de trocas e construção de conhecimento em uma sociedade letrada. Entretanto, para estimular a participação ativa do aluno na leitura de textos, cabe a nós, professores, a responsabilidade de estabelecer, em sala de aula, situações abertas e flexíveis que, além de possibilitarem a interação professor/classe, abram caminhos para a interação aluno/texto.

Referências

- AGUIAR, Vera Teixeira de. O saldo da leitura. *In*: Dalvi, M. A.; Rezende, N. L.; Jover-Faleiros, R. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.
- BAKHTIN, Michael. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Michael. **Estética da criação verbal**. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 279-326.
- BARBOSA, Eduardo Fernando; MOURA, Dácio Guimarães. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **B. Tec. Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48-67, maio/ago. 2013.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 2006 (Coleção Primeiros Passos; 74).
- MORAN, José; LILIAN, Bacich.. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Uma abordagem teórico-prático. Penso Editora Ltda., 2018.
- TOURAINÉ, Alan. Na fronteira dos movimentos sociais. **Soc. Estado**, Brasília, v. 21, n. 1, abr. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922006000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 maio 2023.
- TAUBMAN, Andrea Viviana. **O menino que tinha medo de errar**. Ilustradora Camila Carrossine. Rio de Janeiro. Grupo Editorial Zit., 2016.
- YIGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ELES NÃO QUEREM SABER DE NADA: UMA ANÁLISE SOBRE PRÁTICAS ESCOLARES ATRAVÉS DAS EPISTEMOLOGIAS DE KUHN, BACHELARD E BOAVENTURA¹

Paulo Henrique Ferreira Borges dos Santos (UFSCar)²

Introdução

O Brasil é um país de proporções continentais e, de igual maneira, é gigantesca a quantidade e diversidade de jovens em idade escolar³. Deste modo, para que esses jovens obtenham aproveitamento em seus anos de estudo, faz-se necessário a implementação de metodologias que levem em consideração a realidade em que estão inseridos.

No entanto, muitas das metodologias implementadas têm como princípio a busca pelo que se generalizou chamar de “bom comportamento” e é esse êxito que valida a forma pela qual a escola se estrutura. Concomitantemente, se nota que esse “bom comportamento” não se relaciona diretamente com a aquisição das múltiplas aprendizagens, acontecendo, em muitos casos, uma situação díspar, onde os estudantes seguem as normatizações, mas em contrapartida, se mostram desinteressados pelos conteúdos escolares.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é discorrer sobre tal disparidade, ou seja, refletir de que maneira se relacionam a “melhora de comportamento” e a diminuição no interesse escolar. Para o cumprimento deste objetivo, três questionamentos guiam esta investigação:

- a) Por qual motivo a chamada melhora de comportamento dos estudantes, muitas vezes, não representa diretamente

¹ Este artigo foi apresentado e publicado nos anais do I Encontro de Pesquisadores em Educação Escolar da Universidade de Sorocaba (EPES 2022-Uniso).

² Mestrando no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: pauloborges91@gmail.com

³ Segundo o Censo Escolar 2021, o Brasil registrou naquele ano, um total de 46,7 milhões de matrículas, sendo 11.981.950 do 6º ao 9º (Ensino Fundamental II). Informações disponíveis no site: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2022-01/censo-escolar-mais-de-650-mil-criancas-sairam-da-escola-em-tres-anos>. Acesso em: 20/08/2022

um aumento na dedicação para a realização de atividades voltadas para as aprendizagens escolares?

- b) Por quais conteúdos espera-se que os/as estudantes tenham interesse?
- c) Quais metodologias são utilizadas para que os educandos compreendam a importância do processo escolar?

Para melhor explicitar a problemática em questão, analisamos práticas voltadas para alunas/os do Ensino Fundamental II (E.F. II), da Escola Municipal Um⁴, situada no interior do estado de São Paulo. O município em que a supracitada escola está localizada, possui uma população inferior aos 12.000 habitantes; é válido ressaltar que a cidade não conta com unidades privadas de E. F. II.

A vista disso, nota-se uma distinção na leitura que moradores/as fazem sobre a realidade dos diferentes locais de ensino que ali se localizam. Isso se tornou perceptível ao nos depararmos com narrativas que descrevem um maior desejo, por parte de famílias em ascensão social, em matricular seus filhos na unidade escolar localizada no centro da cidade. O mito que se criou é que por ser uma escola tradicional, onde as/os filhos/as de famílias com maior poder aquisitivo estudaram ou estudam, a sua qualidade de ensino seria melhor.

Em contrapartida a E. M. Um, nosso foco de análise, está localizada em um bairro tido como periférico frente a realidade do município e é colocada como a “pior” escola da cidade.

Partindo dessa realidade, e através da hipótese de que a busca pelo controle dos corpos⁵, - compreendido como bom comportamento - pode estar causando um distanciamento entre os discentes e as aprendizagens escolares. Buscaremos aproximar educandos e educadores e desta forma colaborar para a construção de uma realidade onde para além do “bom comportamento” as/os

⁴ O nome utilizado é fictício.

⁵ Foucault, em sua fase genealógica, discorre amplamente sobre o poder disciplinar e controle dos corpos. Ainda que não seja foco de nosso trabalho e, por este motivo, não aprofundado, essa noção disciplinar é pertinente à medida que compreendemos que o modelo pedagógico vigente seja de base para a normalização, obediência e docilizarão da sociedade. Foucault comenta: “devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais e todos se pareçam com as prisões (FOUCAULT, 2009, p. 214). A escola, nesse sentido, tem o modelo prisional, dado que utiliza-se do poder disciplinar para “educar”, “formar” (colocar em uma forma) educandos e educadores.

estudantes se sintam protagonistas dos seus processos de aprendizagem e de suas vidas.

Com o intuito de embasar nossas análises, mobilizamos os conceitos de paradigma de Tomas S. Kuhn (1922-1996); o de obstáculos epistemológicos de Gaston Bachelard (1884-1962) e o de pensamento abissal e ecologia de saberes de Boaventura de Sousa Santos (1940), além de reflexões construídas ao longo de quase três anos⁶ de contato com as metodologias e práticas empreendidas na instituição escolar analisada.

Acreditamos que os questionamentos levantados ao longo desse texto, podem ajudar na concepção de um ambiente escolar onde os discentes, equipe e comunidade escolar, façam parte da construção e construam significados diante dos conteúdos escolares.

É na concepção de significados que acreditamos estar a possibilidade de solução para a disparidade entre as noções de bom comportamento e aquisição das aprendizagens.

Nessa perspectiva, acreditamos tornar-se possível a obtenção e uma realidade onde, para além do bom comportamento, os estudantes percebam ser os protagonistas de suas trajetórias.

As epistemologias de Kuhn, Bachelard e Boaventura

Esta seção se dedica à explanação teórico-metodológica que guia este texto. Divididas em três subseções, apresentaremos em cada uma delas, em primeiro lugar, uma breve biografia dos autores supracitados. Em seguida, será exposto os conceitos que utilizaremos de cada autor. Dessa maneira buscamos aproximar o leitor do modo pelo qual apreendemos as contribuições desses autores e suas teorias.

Por fim, demonstraremos de que maneira e sentido pelo qual construímos a relação dos conceitos com o contexto educacional. Acreditamos que isso tornará possível ao leitor compreender a motivação de suas escolhas.

⁶ As reflexões aqui realizadas foram construídas no decorrer dos anos 2018, 2019 e início de 2020, período anterior ao deflagração da pandemia de COVID 19. Por esse motivo, não menciona-se os impactos do isolamento social no desempenho escolar.

Thomas Kuhn e a estrutura das revoluções científicas

Thomas Kuhn foi um epistemólogo que nasceu em 1922, nos Estados Unidos, cursou Física em Harvard onde também recebeu o título de mestre e doutor em Física, faleceu em 1996 também nos Estados Unidos (MELO, 2021). Em sua obra, refletiu sobre história da ciência e filosofia da ciência, vindo a marcar os estudos dos processos que levam ao desenvolvimento científico.

Para Kuhn, as revoluções da ciência são constituídas por processos não cumulativos onde uma ideia é substituída por outra. O autor defende, também, que a ciência se caracteriza não pela busca de melhorias das teorias, mas sim, pela busca da manutenção do paradigma vigente:

Uma das características básicas da teoria de Kuhn é que o progresso da ciência se dá em caráter revolucionário, se desenvolve de forma não-linear, através de saltos. O paradigma é considerado não só o guia de um estudo científico, mas também o ditador de um conjunto de regras de comportamento, valores e crenças a respeito de um determinado fato” (RATHKE, 2001, p. 134)

Em outras palavras, de acordo com Kuhn, paradigmas são o meio pelo qual as práticas científicas se desenvolvem. Antes do estabelecimento de um paradigma, que também passa a ser o guia para as interpretações, ocorre uma fase onde diferentes cientistas disputam a aceitação e estabelecimento das múltiplas teorias e práticas:

Na fase pré-paradigmática, as práticas dos cientistas não estão bem definidas. Assim, várias escolas ou grupos disputam entre si para estabelecer qual deles definirá os fundamentos que nortearão as pesquisas de um determinado campo de estudo. Estas disputas são resolvidas por meio da persuasão e, a partir disso, geram um consenso e o comprometimento com um único paradigma. (MELO, 2021, p. 92).

Em virtude do estabelecimento de um paradigma, as práticas científicas buscam ampliar sua aplicabilidade em diferentes ambientes e situações, desenvolvendo-se o que Kuhn denomina de ciência normal.

A ciência normal é um estágio das práticas científicas onde predomina uma espécie de "calmaria". Devido ao fato de os resultados conseguidos serem satisfatórios os cientistas passam apenas a ampliar, legitimar os mesmos em diferentes situações e ambientes.

Em suma:

“Ciência normal” significa a pesquisa firmemente baseada em uma ou mais realizações científicas passadas. Essas realizações são reconhecidas durante algum tempo por alguma comunidade científica específica como proporcionando os fundamentos para sua prática posterior. (KUHN, 1998, p. 29)

Deste modo, “as práticas da ciência normal são caracterizadas pelo acúmulo e pelo sucesso da “ampliação contínua do alcance e da precisão do conhecimento científico” (Kuhn, 1998, p.77); entretanto “A ciência normal não se propõe descobrir novidades no terreno dos fatos ou da teoria; quando é bem-sucedida, não as encontra” (Kuhn, 1998, p.78).

Nessa perspectiva, em diferentes momentos da história, as práticas da ciência normal se deparam com as “anomalias” (Kuhn, 1998), isto é, fenômenos que não consegue tratar. Em um primeiro momento, suas práticas lidam com as anomalias através do paradigma vigente, porém este tenta a se tornar insustentável e, assim, inicia-se uma crise paradigmática.

Com a instauração de uma crise no campo científico, ocorre uma nova disputa pelo estabelecimento de um paradigma que permanecerá até que ocorra um novo consenso e as práticas da ciência normal voltam a predominar.

Nesse trabalho, a compreensão do conceito de paradigma e da estrutura das revoluções científicas de Tomas Kuhn é pertinente pois: utilizando dele, podemos analisar as práticas escolares pela ótica de que as mesmas, se orientam por paradigmas estabelecidos. Porém, em diferentes momentos, fenômenos extraordinários se caracterizam como anomalias que não podem ser entendidas, solucionadas através da repetição dos métodos, causando assim, uma nova crise paradigmática concernente as práticas escolares.

Bachelard e o Conceito de Obstáculo Epistemológico.

Gaston Bachelard nasceu em 27 de junho de 1884, no vilarejo de Bar-sur-Aube, localizado na zona rural, região da Champagne no interior da França, cursou Licenciatura em Matemática (1903-1913). Foi professor de ciência e, mais adiante, filosofia, em sua cidade natal. Morreu em Paris, 16 de outubro de 1962 (MELO, 2021).

Em *A formação do Espírito Científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento* (1996), Bachelard desenvolve a noção de obstáculo epistemológico, que se trata de uma forma de impedimento do pensamento que impossibilita o próprio pensamento de construir indagações que levam a reformulações e ao seu aperfeiçoamento.

Segundo Rodrigues e Grubba:

Obstáculos epistemológicos são uma espécie de contrapensamento que pode surgir no momento da constituição do conhecimento ou em uma fase posterior. São uma forma de resistência do próprio pensamento ao pensamento. De maneira simplificada, trata-se de considerar que o pensamento não progride senão por suas próprias reorganizações. (2012, p.318)

Bachelard (1996) explica que a noção de obstáculo epistemológico pode ser estudada no campo do desenvolvimento histórico do pensamento científico e na prática da educação, explicitados a seguir.

No que se refere ao desenvolvimento histórico do pensamento científico, o autor defende que muito dos documentos que são acumulados pelos historiadores, não são realmente úteis para o desenvolvimento científico e, em decorrência disso, o epistemólogo deve fazer uma seleção dos documentos reunidos e interpretar de forma racional os relatos (BACHELARD, 1996). “Um fato mal interpretado por uma época permanece, para o historiador, um fato. Para o epistemólogo, é um obstáculo, um contra-pensamento”. (BACHELARD, 1996, p.22).

O autor ainda explica que a pressa e a objetivação das explicações acabam por atrapalhar o desenvolvimento científico, uma vez que uma palavra pode significar conceitos diferentes a depender do tempo e espaço na qual é utilizada. Sendo assim, deve-se buscar o entendimento de como um conceito da origem a outro, como um se

relaciona com outro e através de uma melhor avaliação da eficácia epistemológica o pensamento científica aparecerá como obstáculo vencido. (BACHELARD, 1996).

Por outro lado, na prática da educação, o obstáculo epistemológico se caracteriza pela “incapacidade dos professores de compreenderem que os alunos não compreendem” (BACHELARD, 1996), muitos profissionais reproduzem as mesmas práticas acreditando que a repetição vai resultar em um processo de absorção de conhecimento, não levam em consideração as compreensões já sedimentadas antes da aula. Em uma aula de história, por exemplo, os (as) professoras (as), antes de introduzirem um conceito, devem entender o que os (as) estudantes já tem constituído sobre ele, e a partir daí proporcionar muitas vezes um processo de ruptura.

O meio para a suplantação dos obstáculos epistemológicos nos diferentes campos seria uma catarse intelectual efetiva. Substituir o saber fechado e estático por um conhecimento dinâmico que se mostre aberto as discussões, propostas e formas de evolução.

Bachelard, em sua obra, especifica e define as dificuldades de 7 obstáculos: Experiência primeira, conhecimento geral, obstáculo verbal (metáforas), conhecimento unitário e pragmático, obstáculo substancialista (substancialismo), obstáculo animista (animismo), conhecimento quantitativo. (MELO, 2021, p.88)

Essa compreensão é útil, pois nos ajuda a pensarmos o que leva a algumas práticas escolares serem colocadas como de eficácia inquestionável e serem aplicadas e repetidas em diferentes momentos e ambientes sem que haja a capacidade de se construir perguntas ou de perceber a existência de contradições.

Boaventura: o Pensamento Abissal e a Ecologia dos Saberes

Nascido em 1940, Boaventura de Sousa Santos é natural de Coimbra, Portugal. Dentre sua gama de títulos, destaca-se o de Doutor em Sociologia do Direito pela Universidade de Yale (1973), Professor Catedrático jubilado da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Diretor Emérito do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra e coordenador científico do Observatório Permanente da Justiça Portuguesa. Entre os anos de 2011 a 2016,

também, foi diretor do prestigiado projeto ALICE- Espelhos estranhos, lições imprevistas: definindo para a Europa um novo modo de partilhar as experiências do mundo⁷.

Em sua obra “Para além do Pensamento Abissal: Das Linhas Globais a uma Ecologia dos Saberes” (2007), Boaventura desenvolve primeiramente o conceito de pensamento abissal para, em seguida, mostrar a urgência de sua superação através da construção de uma ecologia de saberes.

Para o autor, o pensamento abissal, característica do pensamento moderno ocidental, é um sistema de distinção que cria uma espécie de linha imaginária divisória entre dois universos “o deste lado” que é o válido existente e o “do outro lado” não válido não existente (SANTOS, 2007), é como se existisse um abismo, onde o outro lado está tão distante que não se enxerga e, sem poder ser visto, deixa de existir: “o conhecimento e o direito modernos representam as manifestações mais cabais do pensamento abissal” (SANTOS, 2007).

No que diz respeito ao direito moderno, “este lado da linha é determinado por aquilo que se reputa como legal ou ilegal de acordo com o direito oficial do Estado ou o direito internacional” (SANTOS, 2007, p. 73). Apenas são reconhecidos territórios edificados a partir do legal e ilegal do direito moderno ocidental, organizações onde o arranjo social se dá por outros princípios estão do outro lado da linha e, portanto, não são reconhecidos pelo pensamento abissal, são sociedades sem direitos.

No campo da educação, é o que distingue o conhecimento científico que está deste lado da linha e, portanto, é reconhecido como o verdadeiro, o que pode ser aplicado e comprovado; em contraposição ao conhecimento não científico, que está do outro lado e, assim sendo, não passa de credices, superstições, conhecimentos populares, indígenas: conhecimentos inexistentes (SANTOS, 2007). Ou no nosso caso. o lado de cá, é o que pode opinar sobre a organização escolar, sobre o que é ou não permitido.

Para a superação do pensamento abissal, Boaventura aponta como ponto de partida o seu reconhecimento, para que assim seja

⁷ Informações disponíveis no site: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/cv-e-nota-biografica.php>. Acessado no dia 19/08/2022.

possível uma ruptura com os pensamentos e formas de agir do ocidente e o estabelecimento de um processo de aprendizagem com o outro lado da linha através do que vai chamar de ecologia de saberes.

A ecologia de saberes é um conceito que visa promover o diálogo entre vários saberes que podem ser considerados úteis para o avanço das lutas sociais...Em primeiro lugar, a ecologia dos saberes é um processo coletivo de produção de conhecimentos que visa emancipar as lutas pela emancipação social. (CARNEIRO, KREFTA E FOLGADO, 2014, p. 332)

Sendo assim, é possível defender que a ecologia de saberes pode se caracterizar como um meio de valorização da realidade cultural das diferentes alunas e alunos, uma forma de se construir um ambiente escolar que dialogue com os anseios familiares, com as crenças e gostos das/os diferentes estudantes.

Uma Possível Articulação Entre as Epistemologias de Kuhn, Bachelard e Boaventura com a Realidade Escolar Observada.

Entendemos, através de Tomas Kuhn, que todas as práticas escolares, antes de serem aplicadas, passam por um período de disputa por sua legitimidade e eficácia. Disputa-se quais metodologias vão ser empreendidas no objetivo de solucionar as diferentes contradições concernentes ao ambiente escolar. É no interior dessas disputas que se estabelecem os paradigmas que regulam o dia-dia de uma escola.

Ao nos determos especificamente a realidade observada na E. M. Um, notamos que o estabelecimento do paradigma no período analisado, decorreu-se de uma crise anterior que por sua vez, se desenvolveu através da anomalia de “pior escola da cidade”. Não se considera que esse julgamento fosse verdadeiro, entretanto, ele fez com que as metodologias implementadas até então, fossem questionadas. Essas contrariedades agravaram-se à medida que algumas famílias não desejavam que seus filhos/as estudassem na unidade.

Foi a reprodução desse estereótipo que compreendemos como a anomalia, que seguindo a teoria desenvolvida por Kuhn, resultou em

uma crise e posteriormente no estabelecimento do paradigma que consideramos ser o norteador no período de nossa análise.

Sobretudo, notou-se que no interior dessa crise, as práticas que se mostraram eficazes com relação ao que se denominou melhora de comportamento, foram decisivas para o estabelecimento do paradigma em questão. Por exemplo: caso um aluno/a não realize as atividades propostas no decorrer de uma aula, este poderia ser castigado/a com a perda do tempo de socialização do intervalo. Só era permitido a alimentação e ida ao banheiro.

Essencialmente, essas práticas se sobressaíram à medida que diminuíram os casos de tumultos durante as aulas, brigas entre discentes e de famílias que buscavam formas para que seus filhos/as não estudassem na escola. À vista disso, as práticas da ciência normal buscaram ampliar a sua aplicabilidade, sem a pretensão de implementar novos métodos.

Destacamos que a horas de Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), passaram a ser utilizadas, na maior parte do tempo, para questões burocráticas. Igualmente, averiguou-se que a busca por entendimento ou solução para diferentes fenômenos se dava através do paradigma estabelecido. Exemplificamos essa constatação a seguir.

Como forma de solucionar o fenômeno do desinteresse dos alunos (a), instaurou-se na escola um projeto interdisciplinar. Esse projeto se caracterizava como uma competição, onde a sala vencedora receberia como prêmio uma viagem de ida ao cinema em uma cidade vizinha.

Apesar de em um primeiro momento parecer ser uma prática não punitiva, essa premiação se dava por intermédio de avaliações do chamado bom comportamento.

Caso uma sala apresente-se em desempenho aceitável no decorrer da aula, segundo a interpretação do professor/a, era premiada com um cartão verde, mas caso ocorresse situação contrária, ela seria punida com um vermelho. A soma desses cartões que resultava na premiação final.

Salientamos o fato de que caso um aluno/a que se julga-se indisciplinado, pertencesse a uma sala vencedora, este ficaria proibido de participar da viagem.

Conclui-se, desta forma, que a prática de maneira oposta ao objetivo de incentivar os/as estudantes, se orientou pelo paradigma estabelecido e acabou por ser uma ação de controle dos corpos. Destaca-se também, a constatação de que as propostas metodológicas que não se orientavam pelo paradigma estabelecido, por muitas vezes foram ignoradas ou menosprezadas.

A ciência normal não tem como objetivo trazer à tona novas espécies de fenômeno; na verdade, aqueles que não se ajustam aos limites do paradigma frequentemente nem são vistos. Os cientistas também não estão constantemente procurando inventar novas teorias; frequentemente mostram-se intolerantes com aquelas inventadas por outros! Em vez disso, a pesquisa científica normal está dirigida para a articulação daqueles fenômenos e teorias já fornecidos pelo paradigma. (KUHN,1970, p. 45)

Nesse sentido, observou-se que no decorrer do período de nosso recorte analítico, onde entendemos que havia a predominância de práticas da ciência normal, não ocorreu melhora no rendimento escolar⁸. Notou-se, na verdade, uma constância de relatos de um processo gradual de desinteresse pelos conteúdos propostos. Com o objetivo de reverter tal quadro, as formas de punição foram reforçadas.

A partir dessas constatações, e com base na epistemologia de Kuhn, formula-se o raciocínio de que no período de nossas observações, as metodologias da E.M. Um, passavam por uma nova crise paradigmática.

Essa crise possivelmente teria se desenvolvido, a partir da anomalia que se caracterizou pelo desapego e desempenho insatisfatório dos/as discentes perante as aprendizagens propostas.

Foram constantes os diálogos observados entre a equipe escolar, onde se relatava a falta de motivação e problemas ligados a absorção dos conteúdos ensinados. As/os educadoras/es explanavam que, apesar dos esforços, as/os educandas/os se mostravam resistentes a realizarem atividades o que resultava em perdas de aprendizagem.

⁸ Utilizamos como base para essa análise, resultados obtidos em diferentes avaliações aplicadas as/aos estudantes. Internas e externas.

Por meio dessas apurações e através de Bachelard, indagamos: Por qual motivo uma metodologia que não apresentou resultados satisfatórios com relação a aprendizagem se estabeleceu e teve sua aplicabilidade ampliada? Quais obstáculos epistemológicos podem ter impedido a formulação de perguntas que visassem entender os motivos de as/os estudantes demonstrarem, muitas vezes, indiferença durante as aulas?

Segundo Bachelard “Em primeiro lugar, é preciso saber formular problemas. E, digam o que disserem, na vida científica os problemas não se formulam de modo espontâneo”. Sobre isso discorreremos a seguir.

Um Possível Caminho Para a Formulação de Perguntas

Essa sessão tem como objetivo, em primeiro lugar, exemplificar algumas das práticas empreendidas na escola. Procuraremos demonstrar, através de Boaventura, a presença de um Pensamento Abissal que separava a gestão escolar, este lado da linha, das/os alunas/os o lado de lá. Acreditamos que essas práticas podem ter causado a aversão de algumas/ns estudantes ao ambiente escolar.

Em um segundo momento, levantaremos alguns questionamentos sobre situações que poderiam terem sido discutidos na unidade. Com isso, buscaremos mostrar a existência de obstáculos epistemológicos que no período observado, impediu a formulação de outras práticas.

Para estes objetivos refletimos sobre quatro práticas:

- a) Padronização do ambiente escolar: Não foram observadas práticas no intuito de valorização da diversidade. O que notou-se foi um processo de padronização dos conteúdos. Apesar de na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constar diversas orientações que visam a valorização das histórias locais, notou-se um processo de padronização dos conteúdos. O lado de cá decidia o que deveria fazer sentido, o que deveria ser ensinado.
- b) Sugestões consideradas: Não foram notadas situações onde a opinião das/os alunas/os foi considerada. O lado de cá opinava

- e organizava a escola da forma que julgava melhor, o lado de lá deveria seguir o que foi estabelecido.
- c) Recorrentes castigos: Para elucidar essa questão destacamos a punição aplicada aos/as estudantes que apresentassem comportamento insatisfatório no decorrer de um bimestre de aulas. Nesse caso a/o aluna/o recebia um grande número de atividades das diferentes matérias e deveria executá-las durante um período pré-determinado.
 - d) Imposição de práticas religiosas cristãs: No início de todo o dia de aula se formavam filas e em seguida se rezava o “Pai nosso”. Ao proferir essa oração cristã, não se levava em consideração a multiplicidade religiosa existente no ambiente. Todos os seres que não partilhavam da mesma religião eram obrigados a ficar em pé e observar.

Por meio dessas exemplificações, questiona-se:

Conteúdos que não levam em consideração a multiplicidade das existências podem ter feito com que a escola perdesse sentido para os/as estudantes?

O silêncio perante uma pergunta, ou quando proposto um debate, pode ter se constituído como uma forma de resistência?

Se, no decorrer da crise anterior ao período analisado, considerou-se a melhora de comportamento como legitimadora do paradigma atual, haveria essa conclusão ocorrido através do obstáculo epistemológico da experiência primeira? Como explica Bachelard, a observação primeira tem como característica ser “a experiência colocada antes e acima da crítica”.

O autor também nos faz refletir sobre a forma que as metodologias possivelmente foram formuladas. Segundo ele professores/as não tem senso de fracasso, agem por instinto e nunca mudam seu método pedagógico. Mas, como superar esses obstáculos epistemológicos? Qual a possibilidade de professores/as, colocarem em questionamento suas próprias metodologias? Seria possível unir o silêncio, importante em alguns processos de aprendizagem, com a motivação e disposição perante as atividades propostas? Como repensar estas atividades e conteúdo?

Uma Possível Construção Através da Ecologia de Saberes.

Por compreendermos que o ambiente escolar é um ambiente que agrega múltiplas realidades e entendimentos, propomos aqui, reflexões a partir da Ecologia de Saberes de Boaventura.

Segundo o autor, é urgente a construção de um pensamento pós-abissal. Esse pensamento se caracteriza pela valorização das muitas formas de existir. O lado privilegiado deve aprender com o lado de lá.

A primeira condição para um pensamento pós-abissal é a *co-presença* radical. A *co-presença* radical significa que práticas e agentes de ambos os lados da linha são contemporâneos em termos igualitários. Implica conceber simultaneidade como contemporaneidade, o que requer abandonar a concepção linear de tempo. (SANTOS, 2007, p.85)

Diante de nosso enfoque, acreditamos que um possível primeiro passo para a estruturação de um pensamento pós-abissal, seria através da diminuição da burocratização. Considera-se que o tempo empreendido em questões burocráticas poderia ser substituído por práticas formativas.

A ecologia de saberes nos faz pensar que o que se ensina nas escolas é uma, mas não a única forma de conhecimento. A comunidade escolar compartilha de múltiplos outros saberes. Desta forma, acreditamos na construção de projetos interdisciplinares que visem construir situações diretas onde professores/as aprendam com a comunidade. Ao mesmo tempo que se crie outras onde a comunidade se aproxime das aprendizagens escolares.

Outro passo que colocamos como possibilidade, é o da busca pelo reconhecimento das opiniões, perspectivas e vivências dos discentes. Sugerimos a construção, em conjunto, de metodologias que valorizem a intelectualidade de todas as pessoas que fazem parte da escola, “A ecologia de saberes assenta na ideia pragmática de que é necessária uma reavaliação das intervenções e relações concretas na sociedade e na natureza que os diferentes conhecimentos proporcionam. Centra-se, pois, nas relações entre saberes”. (SANTOS, 2007, p. 90)

Por fim, tratando especificamente da prática cristã presente na E. M. Um, consideramos urgente que se considere à multiplicidade de crenças existente em todos os ambientes da sociedade.

A justificativa que identificamos para a prática, foi a de que: o hábito de rezar o “Pai nosso”, seria universal e ajudaria no andamento do dia. Entretanto, argumentamos que as práticas cristãs não são universais, e sendo assim, a obrigatoriedade de presença em um momento de celebração de uma religião não comungada, mesmo que em silêncio, possivelmente causa constrangimento, o que pode colaborar para uma repulsão ao ambiente.

Considerações Finais

Este texto se propôs, de maneira geral, retratar os processos pelos quais as metodologias escolares se estabelecem, assim como, possíveis resultados e contradições das mesmas.

Através de um exemplo concreto, e embasados inicialmente nas epistemologias de Kuhn. Buscou-se demonstrar os processos de crise que resultam em disputas pelo estabelecimento de diferentes metodologias. Consideramos que o que orienta essas metodologias são os paradigmas.

Nesse sentido, buscamos mostrar como se caracteriza o período de desenvolvimento de práticas da ciência normal nas escolas. Discorreremos também, sobre as formas que novas anomalias podem surgir, instituindo assim, uma nova crise e disputa.

A partir disso interrogamos sobre os valores e objetivos que são almejados durante uma disputa paradigmática no ambiente escolar. Interpelamos, através de Bachelard, se obstáculos epistemológicos não fariam com que algumas metodologias fossem consideradas eficazes, ao mesmo tempo que não apresentam bons resultados para a aquisição das aprendizagens.

Por fim, buscamos contribuir para a construção de novos caminhos metodológicos. Para isso, utilizamos os conceitos de pensamento abissal, pós abissal e ecologia de saberes de Boaventura Souza Santos.

Entendemos que as reflexões feitas ao longo desse texto, podem ajudar na concepção de um ambiente escolar onde os

discentes, equipe e comunidade escolar façam parte da construção e construam significados diante dos conteúdos escolares.

É na concepção de significados que acreditamos estar a possibilidade de solução para a disparidade bom comportamento, aquisição das aprendizagens. Sob essa perspectiva, possivelmente se construirá uma realidade onde, para além do bom comportamento, os estudantes percebam ser os protagonistas de suas trajetórias.

Referências:

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: Contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro, Contraponto, 1996.

Cristaldo, Heloisa. Censo Escolar: mais de 650 mil crianças saíram da escola em três anos. **Agência Brasil**. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2022-01/censo-escolar-mais-de-650-mil-criancas-sairam-da-escola-em-tres-anos>. Acesso em 20 de agosto. 2022.

CV E NOTA BIOGRÁFICA. **Boaventura de Sousa Santos**. Disponível: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/cv-e-nota-biografica.php>, Acesso em 17 dez. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: Nascimento da prisão. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

KREFITA, Noemi Margarisa, Folgado, Cleber Adriano Rodrigues. A PRÁXIS DA ECOLOGIA DE SABERES: Entrevista de Boaventura de Sousa Santos, **Tempus, Actas de Saúde Colet**, Brasília, 331-338, junho 2014.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das Revoluções Científicas**. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

MELO, Rayane de Jesus. Um Olhar para a Epistemologia De Bachelard Kuhn e Fourez e uma Possível Articulação com o Ensino De Ciências. **Cadernos da Pedagogia**, v. 15, n. 32, p. 83-101, Maio-Ago/2021.

OSTERMANN, Fernanda. A Epistemologia de Kuhn. **Cad.Cat.Ens.Fis.**, v.13,n3: p.184-196. Porto Alegre, dez. 1996.

RATHKE, Fabiana Silveira. Proposta epistemológica de Thomas Kuhn: As Revoluções Científicas- Pensamento de Thomas Kuhn. **REDES**. Santa Cruz do Sul, V.6, n. 3, p. 133-140, set/dez. 2001.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei, GRUBBA, Leilane Serratine, Bachelard e os Obstáculos Epistemológicos à Pesquisa Científica do Direito. **Sequência**, n. 64, p. 307-333, jul. 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal; das linhas globais a uma ecologia dos saberes. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, no.

79, pp.71-94, novembro de 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n79/04.pdf> Acesso em: 17/12/2021.

TRINDADE, Daniela Jéssica. Obstáculos epistemológicos sob a perspectiva de Bachelard. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 10, p. 17829-17843, Curitiba, 201

PREVALÊNCIA DE DEPRESSÃO E ANSIEDADE ENTRE UNIVERSITÁRIOS: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA

Manuel Francisco de Araújo Lima (UFPB)¹

Introdução

A depressão tem se tornado cada vez mais evidente em todo o mundo, segundo a Organização Mundial de Saúde - OMS estima-se que mais de 300 milhões de pessoas no mundo sofram com o transtorno (OMS, 2017). O desenvolvimento deste transtorno pode estar associado a condições biopsicossociais, tendo como sintoma mais comum a presença as flutuações usuais de humor e das respostas emocionais, como maior prevalência de comportamentos melancólicos (SADOK, 2016). As pessoas acometidas por depressão sofrem grandes impactos em um conjunto de esferas da vida, assim como, nos relacionamentos interpessoais, o surgimento desse transtorno pode ser marcado por sofrimentos e disfunções frente ao ambiente de trabalho, escolar/acadêmico e meio familiar (CARVALHO, 2015; OMS, 2000).

Dados da OMS apontam que o suicídio é um dos principais precursores dos casos de depressão e tem matado mais de 800 mil pessoas a cada ano, o que torna essa a principal causa de mortalidade entre pessoas com idades entre 15 e 29 anos (OMS, 2017). Os episódios de transtornos depressivos podem ser caracterizados como leve, moderado e/ou grave, a depender da frequência e intensidade de sintomas. De acordo como o Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-5), os principais sintomas e critérios diagnósticos da depressão é a presença de humor triste, vazio ou irritável, acompanhado de um conjunto de alterações somáticas que afetam significativamente a capacidade funcionamento do indivíduo (AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, 2014).

Um dos fatores correlacionados ao desenvolvimento de episódios depressivos e a presença de exposição a altos níveis de estresse ou ansiedade, que geram uma espécie de efeito cascata em

¹ Mestrando em Neurociências Cognitiva e Comportamento pela Universidade Federal da Paraíba (PPGNeC); E-mail: manuelfranciscopsi@gmail.com

todo o sistema nervoso comprometendo o funcionamento de diversos circuitos mentais, sendo responsável pelo processo de alterações hormonais e disfunções quanto ao processo de produção e liberação de agentes químicos (neurotransmissores), no sistema nervoso (GUPTA et al., 2020; NUTT, 2020). Altos níveis de estresse podem estar associados a um conjunto de fenômenos que muito comumente se originam a partir de mecanismos ansiosos, que colocam o sujeito em constante modo de defesa uma vez que a ansiedade possui como principal característica a emoção medo frente a antecipação de ameaças futuras.

De acordo com o DSM-5, os principais sintomas físicos da ansiedade são: taquicardia, sudorese, tremores, palpitações, diarreias e etc., os sintomas comportamentais estão correlacionados ao processamento de informações a níveis psicológicos, podendo ocorrerem em forma de pensamento de luta ou fuga, pensamentos de perigos constantes e/ou imediatos e comportamento de fuga, enrijecimento da musculatura e comportamento de cautela ou esquiva (APA, 2014; KAPCZINSKI, et al, 2011).

Os estudantes são expostos a um conjunto de estímulos que podem elevar os níveis de estresse, assim como, o agravamento de casos de transtornos de ansiedade que estão fortemente ligados ao surgimento da depressão (CHARTTERJEE S. et al., 2014; IBRAHIM AK, et al., 2013). Atividades como provas, seminários, negociação e divisão de tarefas, metas, estágios e etc., podem levar os estudantes a entrarem em um quadro crônico de estresse, que por sua vez interferem em um conjunto de fatores da vida social do discente (CARVALHO, 2015; OMS, 2000). A exposição contínua a eventos estressores é um dos principais precursores do surgimento da depressão em estudantes universitários. De acordo com Baptista et. al. (1998), o estresse e a depressão influenciam na produção e no desempenho de atividades acadêmicas, comprometendo diretamente os aspectos da cognição humana, como a debilitação da capacidade de raciocínio, memorização, processos motivacionais e interesse do estudante com relação aos processos de ensino e aprendizagem.

A cognição humana é composta por um conjunto de processos que são cruciais ao funcionamento psíquico dos seres humanos, esses processos incluem a atenção, percepção, aprendizagem, memória,

linguagem, resolução de problemas, raciocínio e pensamento. Em casos de pessoas com depressão esses processos ficam seriamente comprometidos, o uso de fortes medicações, assim como a falta de estimulação dos domínios cognitivos podem levar o indivíduo a sérios comprometimentos ou ao surgimento de morbidades psiquiátricas (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2017).

A problemática desta pesquisa é verificar na literatura a prevalência de casos de depressão e ansiedade em estudantes universitários. Para abarcar tal problemática, objetivou-se nesse estudo verificar a prevalência dos casos de depressão e ansiedade em estudantes universitários. E objetivos específicos: verificar a relação entre os transtornos de depressão e ansiedade em universitários; relatar quais fatores do transtorno depressivo podem influenciar a ansiedade; descrever a correlação entre o transtorno depressivo e ansiedade em universitários; descrever quais tipos de impactos podem ser observados a níveis acadêmicos; analisar a prevalência de casos de depressão e ansiedade no Brasil e no mundo.

Neste sentido, no intuito de responder os objetivos gerais e específicos realizou-se uma busca criteriosa nas plataformas de pesquisa nacionais e internacionais, tendo como foco analítico os materiais empíricos publicados em importantes plataformas científicas publicados nos últimos 7 anos.

Referencial Teórico

A Depressão

Nos últimos anos o Brasil tem se destacado com um aumento significativo, dos dados estáticos em relação ao atual cenário do mundo, segundo a OMS, 11,5 milhões de brasileiros sofrem com a doença, o que corresponde a 6% da sua população, colocando o país como campeão de casos de depressão em toda a América Latina. Um dos grandes responsáveis por esses dados é a resistência em relação à procura de ajuda em saúde mental, em virtude do preconceito que existe em relação a pessoas com o transtorno (OMS,2017).

O termo depressão pode estar associado a um conjunto de significados diferentes, podendo surgir como sintoma de queixa, representação de síndromes psiquiátricas, assim como pode ser

empregada ao processo de indicação e diagnóstico de transtornos depressivos, que possuem como característica em comum os processos de alterações de humor, sentimento de vazio e constante irritabilidade, que são acompanhados por um conjunto de alterações cognitivas, que podem interferir diretamente no funcionamento do indivíduo. Os transtornos depressivos se diferem em questões como sua duração, momento, a causa ou origem, assim como, podem estar correlacionados a fatores sociais (AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, 2014).

Com base no Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-5), os transtornos depressivos incluem: o transtorno disruptivo da desregulação do humor; Transtorno depressivo maior; Transtorno depressivo persistente (distímia); Transtorno disfórico pré-menstrual; Transtorno depressivo induzido pelo uso de substância/medicamento; Transtorno depressivo devido a outras condições médicas; outros Transtornos depressivos especificados e Transtornos depressivos não especificados (APA, 2014). Os critérios para diagnósticos desses transtornos variam de acordo com a frequência e tempo de exposição aos sintomas podendo acometer crianças, adultos e idosos de forma leve, moderada e grave (APA, 2014).

Uma das características neurobiológicas do transtorno é a alteração no funcionamento de estruturas neurológicas e circuitos neurofisiológicos. Vários estudos realizados nas últimas décadas têm apontado a importância dos grupos de neurônios monoaminérgicos, que são responsáveis pela produção das monoaminas, em especial a serotonina (5-HT), a noradrenalina (NA) e a Dopamina (DA), esses neurotransmissores têm se mostrado como fundamentais no tratamento de transtornos depressivos. Junto a acetilcolina (ACh), esses neurotransmissores exercem efeitos moduladores de humor, assim como estão presentes em uma série de circuitos que compõe os domínios cognitivos e a regulação de prazer (QUEVEDO; IZQUIERDO, 2020).

Apesar da pré-disposição como fator de hereditário nos transtornos depressivos, estimada na faixa dos 50%, o transtorno ainda sofre por um conjunto de alterações psicossociais. Acredita-se que o indivíduo que possui herança genética considerável, mesmo não tendo apresentado traços de transtornos depressivos durante

sua vida, uma série de tais sintomas podem surgir frente a exposição de gatilhos. Este gatilho por sua vez potencializa disfunções no funcionamento das estruturas do SNC, que afeta aspectos como condições e comportamentos (QUEVEDO; SILVA, 2013).

A depressão apresenta uma grande quantidade de sintomas de natureza física e psíquica e que podem variar de acordo com a região e cultura (NUNES, 2008). Os principais sintomas de natureza psíquica são: indisposição, falta de prazer, sensação de não ter valor, humor triste, constância de solidão, sensação de abandono, necessidade de estar sempre só, ansiedade, indecisão, aperto no peito, irritação, alucinação, lentidão, preocupação excessiva, culpa, ideação suicida e alucinações hipocondríacas. Quanto aos sintomas de natureza física, observa-se constantemente o choro, falta ou aumento do apetite, perda ou ganho de peso, cansaço, sudorese, taquicardia, diminuição do interesse sexual, alterações do sono, dores de cabeça, tontura, dores abdominais, dores lombares e mal-estar. É importante ressaltar que esses sintomas podem estar mais ou menos presentes em cada paciente, sendo assim por tanto com intensidade e duração variável (NUNES, 2008).

Um dos principais sintomas da depressão é a anedonia, caracterizada pela diminuição ou perda de prazer em realizar atividades que antes eram interessantes e que faziam parte de sua rotina diária. Pode-se dizer que um dos principais preditores da Depressão é a exposição contínua a eventos estressores durante toda sua vida, a privação do acesso às necessidades básicas, assim como, eventos traumáticos, ou que exijam muita atenção podem estar relacionados a uma série de comprometimentos cognitivos, ligada a atenção que é marcada pela perda de prazer em concentrar-se em informações frequentes, aderindo o interesse pela busca de lembranças dolorosas, gerando uma grande dificuldade de concentração em virtude do desinteresse em relação ao ambiente (QUEVEDO; IZQUIERDO, 2020).

Um dos principais precursores dos casos de transtorno de humor deprimido é a exposição ao estresse e a ansiedade, que engloba um conjunto de mecanismos neurológicos e neurobiológicos correlacionando-se o surgimento de um conjunto de alterações cognitivas. É muito comum pacientes com depressão apresentarem um conjunto de déficits cognitivos com sintomas variantes que

podem causar alterações no sono, no processo de solicitação e aquisição de novas informações, na atenção, na linguagem e etc. A desregulação causada no funcionamento do sistema nervoso central, pode levar ao processo de intensificação emocional, alteração nos processos de sensação e percepção que corroboram com a elevação do estresse e aumento da ansiedade facilitando a probabilidade do desenvolvimento de comorbidades psiquiátricas (QUEVEDO; SILVA, 2013).

A Ansiedade

Dados publicados pela Organização Mundial de Saúde (OMS), apontam que a prevalência mundial de casos de transtornos de ansiedade chega a marca de 3,6% da população. Os maiores índices dos gráficos apontam para o continente americano, onde o transtorno de ansiedade atinge 5,6% da população, em atual destaque encontra-se o Brasil que ocupa o primeiro lugar no ranking mundial com 9,3% com transtorno de ansiedade. Essas estatísticas são reflexas de um conjunto de fatores que corroboram para o desenvolvimento de transtornos da ansiedade e demais quadros psicopatológicos.

A ansiedade pode ser caracterizada mais comumente como um conjunto de sensações difusas, desagradável e sentimento apreensivo, muitas vezes acompanhadas pela manifestação de sintomas autonômicos como, taque cárdia, cefaleia, perspiração, aperto no peito, desconforto estomacal, sudorese, inquietação, palpitações e etc. O conjunto de sintomas apresentados por um sujeito frente exposição a fenômenos que são compreendidos como gatilhos, tendem a variar de pessoa para pessoa, esse processo pode ser explicado com base em uma análise multifatorial, compreendendo que o funcionamento humano pode ser analisado sobre a perspectiva biológica, psicológica e social (SADOK, et al., 2017).

A experiência de cada sujeito é um dos principais precursores do surgimento dos sintomas causados pela ansiedade, que é conhecida também como um sinal de alerta; indicando um perigo eminente e incapacita a pessoa a lidar com a ameaça. Os sintomas neurofisiológicos da ansiedade funcionam como uma descarga neural no organismo, esse é um processo primitivo que viabiliza a segurança

do organismo como um todo e proteção do sujeito, que ao ser exposto uma situação de estresse ou medo constante reage através de processos químicos como mecanismo de defesa (KAPCZINSKI, et al, 2011).

O medo é um sinal de alerta semelhante a ansiedade, porém deve ser diferenciado uma vez que o medo implica em um tipo de ameaça conhecida, externa, definida ou não conflituosa, quanto ansiedade é uma resposta a uma ameaça, desconhecida, interna, vaga ou conflituosa. Esse processo é acompanhado pelo aumento da atividade somática e autonômica que controlada a partir do sistema nervos simpático e parassimpático. O sistema nervoso autônomo de alguns pacientes com ansiedade pode elevar o processo estímulo resposta adaptando-se lentamente a estímulos repetidos e de maneira excessiva a estímulos moderados (KAPCZINSKI, et al, 2011).

Os processos desencadeados pela ansiedade no organismo ocorrem a partir das liberações de neurotransmissores, que se comunicam com todo organismo utilizando-se das células nervosas os neurônios através de processos eletroquímicos. Os três principais neurotransmissores associados a ansiedade com base em um conjunto de estudos realizados em animais e em reposta a tratamentos medicamentosos são: Norepinefrina (NE) que também é conhecida como noradrenalina, a serotonina (5- Hidroxitriptamina ou 5-HT) e o ácido gama-aminobutírico (GABA), a exposição ao medo, estresse e a ansiedade, assim como, o surgimento de outros quadros psicopatológicos ou comorbidades estão associados ao processo de desregularização da produção e liberação destes agentes químicos (SADOK, et al.,2017).

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais – DSM-5, (APA, 2014), os transtornos de ansiedade incluem o grupo de transtornos que compartilha em si características de medo e ansiedade excessivas e perturbações comportamentais relacionadas a tal. O surgimento de transtornos de ansiedade está conectado a causas multifatoriais que podem ser a analisadas como base em aspectos genéticos, psicológicos e dinâmicas da sociedade. Há evidencias sólidas de que pelo menos um fator genético contribui com o desenvolvimento de casos de transtorno de ansiedade.

Os transtornos de ansiedade listados no DSM-V, são: (1)

Transtorno de Pânico, (2) Agorafobia, (3) Fobia Específica, (4) Transtorno de Ansiedade Social ou Fobia, (5) Transtorno de Ansiedade Generalizada – TAG. Cada um desses transtornos segue um conjunto de critérios diagnósticos, que são discutidos em detalhes na seção em que seguem, a análise de tais transtornos implica no estudo entre a relação natureza e criação na etiologia dos transtornos mentais.

Um importante percussor quanto ao desenvolvimento de transtornos da ansiedade é o estresse, que acompanha o indivíduo por toda sua vida. A exposição contínua ao estresse causa grave desregulação no sistema nervoso, podendo colocar o sujeito sobre constante modo de defesa o que aumenta a produção de hormônios específicos e neurotransmissores, esse processo eleva os níveis de ansiedade, provocando crises e um constante estado de desconforto. Os transtornos de ansiedade normalmente estão associados a comorbidades patológicas ou psicopatológicas significativas em sua maioria crônicas e resistentes ao tratamento (SADOK, et al., 2017).

Um fator muito comum é o surgimento de transtorno de humor depressivo frente a exposição contínua ao estresse e ansiedade. Pesquisas recentes divulgadas pela organização mundial de saúde no ano de 2017, comprovaram que cerca de 18,6 milhões de brasileiros diagnosticados com transtornos de ansiedade, o que correspondam a cerca de 10% da população. A depressão por sua vez ocupa a marca de 300 milhões de pessoas que vivem com o transtorno em todo mundo, segundo a OMS, só no Brasil cerca de 11,5 milhões de pessoas foram diagnosticadas nos últimos anos com a doença.

Os dados estatísticos apontam para um grande crescimento dos casos de depressão e ansiedade no Brasil e no mundo, embora os transtornos apresentem características em comum é importante ressaltar que são quadros psicopatológicos diferentes que podem se manifestar ao mesmo tempo. Cada um dos transtornos apresenta critérios diagnósticos e causas diferentes, que devem ser levados em consideração frente ao processo de análise e acompanhamento profissional (DAVID S BALDWIN, et al. 2002).

De acordo com a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), o surgimento da depressão pode estar associado aos casos de ansiedade, partindo do pressuposto que o transtorno tem causa multifatorial, indivíduos que enfrentam traumas, estão

constantemente expostos ao estresse, desemprego, luto, quadros patológicos e etc., são mais propensos a desenvolver a doença. A depressão e a ansiedade, portanto, são frutos de uma complexa interação que entre fatores sociais, que podem se manifestar ao mesmo tempo, apresentando uma série de sinais e sintomas que podem comprometer o funcionamento psíquico e a vida cotidiana do sujeito (MEANS-CHRISTENSEN AJ, et al., 2008).

Transtornos Mentais em Estudantes Universitários

Um transtorno mental é um padrão psicológico clínico, que normalmente está associado a um conjunto de fatores de natureza biopsicossocial, apresentando-se em sintomas de mal-estar ou incapacidade. Casos de doenças mentais culminam em alterações dos processos cognitivos e afetivos do desenvolvimento, traduzindo-se em perturbações comportamentais; de raciocínio; compreensão da realidade; adaptação às condições de vida e etc., esses processos podem se originar com base em um conjunto de fatores intersíquicos e intrapsíquicos (SADOK, 2016).

Um dos grupos populacionais que mais sofre atualmente com o surgimento de casos de transtornos mentais são os estudantes universitários, que apresentam o maior índice de ansiedade, que vem comprometendo cada vez mais a vida acadêmica de estudantes. As demandas oriundas do meio acadêmico tais como: provas, seminários, produção de materiais acadêmicos estágio e etc., podem elevar os níveis de estresse desenvolvendo um conjunto de problemáticas voltadas para ansiedade. Esses processos culminam na falta de interesse nos estudos e má elaboração das atividades acadêmicas, comprometendo seu desempenho. Partindo desse pressuposto, a ansiedade é um sintoma psicológico que pode causar sentimento de impotência nos alunos (CARVALHO, 2015; OMS, 2000).

O ingresso de estudante em universidades é acompanhado por um conjunto de mudanças, provocando alterações no ritmo de vida e relações sociais. Esse momento da vida do estudante pode ser marcado pelo distanciamento da família, bem como o conjunto de cobranças impostas pela sociedade, instituição e pelo próprio indivíduo que podem causar sentimento de impossibilidade, desapontamento, impotência, irritabilidade, preocupação e

impaciente durante a sua vida acadêmica (CHARTTERJEE S. et al., 2014; IBRAHIM AK, et al., 2013).

Na maioria dos casos de depressão em estudantes universitários um dos principais gatilhos são os fatores antigênicos, que por si só já causam um conjunto de alterações nos processos cognitivos e comportamentais. Dados estatísticos apontam para alta prevalência de depressão em estudantes universitários 30,6% desta população sofre com o transtorno, dado relevante frente a população geral onde essa prevalência corresponde a 9% da população. Uma pesquisa realizada pela Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais (Andifes), realizado em 2018, apontam que 8 em 10 alunos relatam ter sentimento de ansiedade e desesperança. Alguns estudos apontam a prevalência de ansiedade variante entre 63% e 92% desta população (IBRAHIM AK, et al., 2013; SHAMSUDDIN K, 2013).

O surgimento da depressão e ansiedade dentro desse contexto pode estar associadas a um conjunto de problemática, assim como, pode corroborar para o surgimento de comprometimento dos domínios cognitivos, atenção, percepção, memória e linguagem. Essas alterações dificultam o processo de ensino aprendizagem o que pode elevar comprometimento do despenho acadêmico do aluno e elevação da frustração. Outro processo que pode comprometer o funcionamento cognitivo e privação do sono frente a demandas acadêmicas, esse por sua vez, implica em um processo de desregulação cognitiva e hormonal, que além de causar comprometimentos na aprendizagem é responsável por sintomas de alterações do humor (TUFIK, 2008).

Metodologia

Neste estudo, realizou-se uma revisão integrativa da literatura para alcançar os objetivos propostos. A análise adotou uma abordagem qualitativa, que enfatiza a diversidade existente entre os trabalhos qualitativos. Utilizaram-se a enumeração de características essenciais desse tipo de abordagem e diferentes técnicas interpretativas para descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. O objetivo do estudo foi realizar um levantamento de dados na literatura para responder às questões levantadas e aos objetivos gerais e específicos. Para isso, foi feita uma busca criteriosa

de materiais empíricos nacionais e internacionais publicados em diversas plataformas de pesquisa, como Scielo, PubMed, ERIC, Periódicos Capes, Google Acadêmico e ScienceDirect. A pesquisa levantou dados relevantes dos últimos cinco anos nos idiomas inglês, português e espanhol. Os descritores utilizados no levantamento foram: *depressão, ansiedade, estudantes universitários, depresión, ansiedad e estudiantes universitarios, depression, anxiety e university students*. Foram localizados 1659 artigos, dos quais 21 foram utilizados, enquanto os demais foram excluídos por não atenderem aos critérios de inclusão do estudo por se tratarem de capítulos de livros, recortes de jornais, meta-análises, revisões bibliográficas e estudos incompletos.

Resultados e discussões

Ao obter o quantitativo final de artigos, o somatório compreendeu 21 artigos selecionados que apresentaram um conjunto de dados pertinentes que correlacionam um conjunto de fatores ao desenvolvimento de quadros de depressão e ansiedade em estudantes universitários (a tabela 1 abaixo descreve os artigos utilizados na composição desta revisão de literatura).

Tabela. 1. Artigos científicos utilizados no estudo. A tabela faz descrição aos autores, título do estudo, idioma, anos de publicação, método e resultados.

Autores	Estudo Original	Instrumentos Discriminado no Estudo	Resultados Discriminados no Estudo
Karen de C. G. Lelis; Rhuanda V. N. Elvira; Sirlaine de Pinho e; Lucinéia de Pinho.	Sintomas de depressão, ansiedade e uso de medicamentos em estudantes universitários. (2020)	O estudo foi realizado com a população de estudantes universitários da área de saúde, em Minas Gerais – Brasil. Os instrumentos utilizados foram: Inventários de	Participaram da amostra estudantes de 20 a 30 anos. Foram entrevistados 292, participais, dos quais identificou-se a presença de depressão 52,3% que corresponde à 153 e 41,1% que

		Depressão e Ansiedade (Greenberger, e Padesky,2016).	Corresponde a 120 alunos apresentara sintomas de ansiedade.
Berta Rodrigues Maia & Paulo César Dias	Anxiety, depression and stress in university students: the impact of COVID-19. (2020)	Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram: Questionário sociodemografico; versão portuguesa da Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS-21) (Lovibond e Lovibond, 1995); Escalas de Ansiedad e, Depressão e Stress (EADS-21) (Pais-Ribeiro, Honrado e Leal, 2004).	1ª amostra constituída por 460 participantes com idade média de 20,14 anos, e a 2ª composta por 159 participantes com idade média de 20,40 anos. Os estudantes que integraram o estudo no período pandêmico apresentaram níveis mais elevados de depressão, ansiedade e estresse, comparados aos estudantes que integram o estudo no período normal.
Sonia Oliveira Lima, Aline Melo Sentgens Lima, Erica Silva Barros, Renato Leal Varjão, Vivian Fernandes dos Santos, Lucas Leal Varjão, Ana Karina Rocha Hora Mendonça, Matheus de Souza Nogueira,	Prevalência de Depressão nos Acadêmicos da Área deSaúde. (2019)	Foi utilizado como instrumento de avaliação o Inventario de Depressão de Beck (BDI) (Beck, et al., 1961; Gomes Oliveira, Gorenstein, Lotufo, Andrade e Wang, 2012).	A amostra foi composta por 383 estudantes de ambos os sexos, com faixa etária de idade entre 26 e 33 anos. O estudo constatou o índice de 5,40% de incidência de depressão grave em estudante de odontologia, 8,60% dos estudantes de enfermagem aprestraram

Larissa Keylla Almeida de Jesus e Vanessa Rocha de Santana.			sintomas de depressão moderada e 3,60% dos estudantes de medicina observou-se a presença de depressão moderada e grave.
Chistiane Fernades Ribeiro, Carolina Martins Ribeiro, Nina Nogueira Alt, Rulliany Lizia Tinoco Martins, Weydler Campos Hottz Corbiceiro e Maria Isabel do Nascimento.	Prevalence of and Factors Associated with Depression and anxiety in Brazilian Medical Students. (2020)	Os participantes foram avaliados com o uso da Hospital Anxiety and Depression Scale (Hads).	Foram analisados nesta amostra 355 estudantes. A ansiedade foi a condição mais comum entre grupo atingindo a marca de 41,4%, seguida da depressão que atingiu 8,2%, os casos onde existia a prevalência de depressão e ansiedade simultâneas chegaram a marca de 7,0% dos entrevistados
Andrea Mendes Leão, Ileana Pitombeira Gomes, Marcelo José Monteiro Ferreira, Luciano Pamplona de Góes Cavalcanti.	Prevalência de Fatores Associados à Depressão e Ansiedade entre Estudantes Universitários da Área da Saúde de um Grande Centro Urbano do Nordeste do Brasil. (2018)	Para construção do presente estudo, utilizou-se de um questionário sociodemográfico, o Inventário de Depressão de Beck (BDI) e o Inventário de Ansiedade de Beck (BAI), ambos adaptados e padronizados a versão brasileira.	A mostra foi composta por 476 estudantes de ambos os sexos. A prevalência de sintomas de depressão e ansiedade apresentadas pelos estudantes foram de 28,6% e 31,1%.
Márcia Astrês Fernandes,	Prevalence of anxious and	Para análise dos dados	A amostra totalizou o

Francisca Emanuell e Rocha Viera, Joyce Soares e Silva, Frenada Valéria Silva Dantas Avelino e José Diego Marques Santos	depressive symptoms in college students of a public institution. (2018)	coletados foram utilizados os Inventários de Depressão e Ansiedade de Beck (BDI) e (BAI).	número de 205 universitários de períodos distintos do curso de enfermagem. A prevalência dos casos de depressão entre os entrevistados foi de 30,2% e de ansiedade, 62,9%. O estudo correlacionou a associação dos níveis de sintomas a fatores como: trabalho, sexo e lazer.
Jocelyne Matar Boumosleh e Doris Jaalouk	Depression, anxiety, and smartphone addiction in university students – A cross sectional study. (2017)	Para construção do presente estudo foi utilizado um questionário sociodemográfico, Escala do Inventário de Depressão de Smartphone (Spai) e rastreadores de depressão e ansiedade (PHQ-2 e GAD-2).	O estudo foi realizado com 688 estudantes universitários. Observou-se a presença de depressão e ansiedade, associadas a um conjunto de fatores como privação de sono e abstinência, quanto ao uso do Smartphone.
Marília Martins Vizzotto, Saul Neves de Jesus e Alda Calé Martins.	Saúde de Casa: Indicativos de depressão, ansiedade, qualidade de vida e adaptação de estudantes universitários. (2017)	Para construção dos dados foram utilizados: Whoqol bref, Questionário de Estilo de Vida e Métodos Acadêmicos e escala de depressão, ansiedade e stress, que foram aplicados dentro	Os resultados apontaram boa qualidade de vida, porém em variedade de gêneros de acordo com o estudo as mulheres tentam alcançar melhor qualidade de sono, relações pessoais e apresentaram mais motivação quanto

		do ambiente acadêmico.	as atividades acadêmicas. As variáveis estresse, ansiedade e depressão, se associaram a fatores como: sair do céu familiar.
Bianca Gonzales Martins, Wanderson Roberto da Silva, João Maroco e Juliana Alves Duarte Bonini Campos.	Escala de Depressão, Ansiedade e Estresse: propriedade psicométrica e prevalência das afetividades. (2019)	O objetivo do estudo foi avaliar o ajustamento da DASS-21 aos dados por análise confirmatória utilizando os índices de razão de qui-quadrado (χ^2/gl), Comparative de Fit Index (CFI), Tucker-Lewis Index (TLI) e Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA). As prevalências de depressão e ansiedade foram calculadas e comparadas segundo o sexo.	Participaram do estudo 1.042 estudantes universitários, com idades entre 18 e 25 anos. Em relação ao grau de comprometimento dos estudantes pela depressão, ansiedade e stress, verificou-se que 4,7%, 1,7%, 4,5% dos estudantes apresentaram escores moderados a extremamente severos. O estudo relatou que ambos os sexos apresentaram, relevâncias significativas quanto aos marcadores de depressão e ansiedade.
Maltoni & Juliana	Sintomas ansiosos e depressivos em universitários brasileiros. (2019)	Os instrumentos utilizados para construção do estudo foram os inventários de Ansiedade e depressão de Beck (BAI e BDI) e o Patient Health Questionnaire-9	A pesquisa foi composta por 558 estudantes do interior do estado de São Paulo. Os resultados apontam que as faixas moderadas e graves correspondem a

		(PHQ-9). A pesquisa utilizou-se de estatística descritiva e do teste Qui-Quadrado para análise dos dados.	10,8% da amostra para o BAI, 5,4% para o BDI e 5% para o PHQ-9, com prevalência do gênero feminino associado as faixas de gravidade de todos os instrumentos e o tipo de instituição e as faixas de sintoma de ansiedade que apontam os maiores marcadores.
Posselt, Julie R, Lipson & Sarah Ketchen	Competition, Anxiety, and Depression in the College Classroom: Variations by Student Identity and Field of Study. (2016)	As análises dos dados foram conduzidas utilizando instrumentos clinicamente validados para depressão e ansiedade em uma amostra nacional de 40.350 alunos de graduação de 70 instituições de ensino.	Os dados apontam para regressões logísticas multivariadas, revelando que altos níveis de competição percebida dentro do contexto de sala de aula estão associados a maior risco de desenvolvimento de depressão, assim como, prevalência de alto índice de ansiedade entre os estudantes. Esses dados mostraram-se bastante significativo em relação a população nacional de negros e latinos.
Barbara A. Barton &	Correlates and Predictors of Depression and	O instrumento utilizado no estudo foi o Patient Health	O presente estudo utilizou dados

Sandra M. Bulmer.	Anxiety Disorders in Graduate Students. (2017)	Questionnaire (PHQ), que foi utilizado como instrumento de triagem. A regressão Múltipla analisou o efeito das variáveis sociodemográficas e sociais.	secundários (N = 4477) coletados como parte do estudo de Mentas saudáveis. Os resultados mostram 14,0% com tiragem positiva para depressão, 9,5% para ansiedade, 19,1% para qualquer um e 4,4% para ambos.
Aude Villate, Diane Marcotte e Alexandra Potvin	Correlates of Depression in First-Year College Students (2017)	O instrumento utilizado foi o Inventário de Depressão de Beck-II (BDI-II).	O instrumento foi aplicado com 389 estudantes universitários do primeiro ano. De acordo com o estudo 8 variáveis contribuíram significativamente para o surgimento dos transtornos depressivos.
Jagdish Khubchadani, Rebeca Brey, Jerome Kotecki, Joann Kleinfelder e Jason Anderson.	The Psychometric Properties of PHQ-4 Depression and Anxiety Screening Scale Among College Students. (2016)	O instrumento utilizado, foi a escala PHQ-4.	Um total de 934 alunos responderam à pesquisa, a maioria dos participantes correspondia ao sexo feminino (63%) e brancos (80%). Os estudantes que foram diagnosticados com depressão ou ansiedade apresentaram escores significativamente mais altos no PHQ-4.
Sibnath Deb, Banu, Parveen R., Shinto	Depression among Indian university	O estudo seguiu o método de amostragem por	O estudo foi composto por uma amostra de 717

<p>Thomas, Vishnu Verdhhan, P. Tirupathi Rao e Nigar Khawaja.</p>	<p>students and its association with perceived university academic environment, living arrangements and personal issues. (2019)</p>	<p>conglomerados em vários estágios, e os dados forma coletados por um questionário estruturado especialmente projetado para o estudo, registrando o desempenho acadêmico e um inventário de depressão de estudantes universitários padronizado.</p>	<p>estudantes universitários da Índia. Os resultados revelaram que 37,7%, 13,1% e 2,4% dos alunos sofriam de depressão moderada, grave e extremamente grave.</p>
<p>Robert W. Moeller & Martin Seehuus</p>	<p>Loneliness as a mediator for college Students social Skills and experiences of depression and anxiety. (2019)</p>	<p>Os dados deste estudo foram coletados com base em uma análise sequencial cruzado explorando a saúde mental de estudantes universitários, foram utilizados questionários para verificar habilidades sociais, bem como depressão e ansiedade.</p>	<p>Os modelos experimentados em relação a exposição a solidão, foram responsáveis por 37-38% da variabilidade de depressão e 17-20% da variabilidade nos escores de ansiedade.</p>
<p>Mohamed Fawzy & Sherifa A. Hamed.</p>	<p>Prevalence Of Psychological stress, depression and anxiety among medical students in Egypt. (2017)</p>	<p>Os instrumentos utilizados forma: Questionário sociodemográfico autoaplicável; Escala de Depressão e Ansiedade e Estresse (DASS 21) e o Índice de Qualidade de Sono de Pittsburgh (PSQUI).</p>	<p>O estudo foi realizado com uma amostra de 700 alunos do curso de medicina. Verificou-se a frequência de depressão (65%), ansiedade (73%) e estresse (59,9%). O estudo apontou ainda que (57%) dos alunos dormiam mal.</p>

Peng Zou, Lei Sun, Wang Yang, Yingfei Zeng, Qing Chen, Huan Yang Niya Zhou, Gouwei Zhang, Jinyi, Li, Lin Ao & Jia Cao.	Association between negative life events and anxiety, depressive and stress symptoms: A cross-sectional study among Chinese male senior college students. (2018)	Utilizou-se a lista de verificação de eventos de vida de automotivação do jovem (ASLEC), Escala de depressão, ansiedade e estresse (DASS- 21) e Questionários sociodemográficos.	582 estudantes universitários do sexo masculino participaram do estudo. Os resultados apontaram que (6,7%), (12,7%) e (6,7%) dos sujeitos estavam deprimidos, ansiosos e estressados respectivamente.
Leopoldo Nelson Fernandes Barbosa, Gabriela Catel Abrahami an Asfora & Marina Carvalho de Moura	Ansiedade e depressão e uso de substância psicoativas em jovens universitários. (2020)	Utilizou-se de questionários sociodemográficos e a Escala Hospitalar de Ansiedade e depressão.	116 estudantes participaram do estudo e 51,72% afirmaram utilizar substâncias psicoativas, os sintomas de ansiedade estiveram presentes em 28,45% dos entrevistados e de depressão em 13,38.
Andrea Mendes Leão	Prevalência dos fatores associados à depressão e ansiedade entre estudantes universitários. (2018)	Inventário de depressão de Beck (BDI), Inventário de Ansiedade de Beck (BAI) e questionário sociodemográfico.	579 estudantes participaram da amostra. O estudo comprovou que pelo menos 28,6% dos alunos sofriam de depressão e 31,1% sofriam de ansiedade.
Juliana Maltoni, Priscila de Camargo Palma & Carmem Beatriz Neufeld.	Sintomas ansiosos e depressivos em universitários brasileiros. (2019)	Utilizou-se: Os Inventários de Depressão e Ansiedade de Beck (BDI) e (BAI) e o Patient Health Questionnaire-9 (PGQ-9).	558 estudantes integram a amostra. Os resultados apontaram faixas moderadas e grave correspondente a 10,8% da amostra

			para BAI, 5,4% para BDI e 5% para o PHQ- 9.
--	--	--	---------------------------------------------

Depressão e Ansiedade em Universitários

Dos 21 trabalhos que analisaram a incidência de depressão e ansiedade em universitários, 11 foram realizados no Brasil e os outros 10 foram realizados em outras regiões do mundo como: Índia, china, estados unidos e etc. Todos os estudos analisados com base em instrumentos de avaliação de depressão e ansiedade validados para suas respectivas regiões comprovaram a grande incidência de casos de depressão e ansiedade associados ao meio acadêmico (tabela 1).

Os processos de adoecimento por esses quadros psicopatológicos de acordo com os estudos estão relacionados a pluralidade de fatores. Por exemplo o estudo realizado por Fernades, et al. (2020), comprovou a presença de sintomas depressivos associados a ao uso de substâncias químicas psicoativas que possui uma incidência de uso maior dentre o grupo. A dependência química pode causar um conjunto de alterações no organismo do sujeito, elevando os índices de exposição ao estresse, que pode ser causado pela a abstinência ou pelo excesso de uso desta substância elevando os níveis de ansiedade e alterações do humor que culminam no surgimento do transtorno depressivo.

Influência da depressão na ansiedade

Vários casos de transtornos mentais normalmente estão associados a preexistência de outros quadros psicopatológicos, a ansiedade tem se tornado um fator cada vez mais comum frente ao processo de adoecimento psicológico. Os estudos analisados comprovam a prevalência do surgimento de ansiedade frente a depressão uma vez que fatores como estresse crônico, privação de sono, assim como, o conjunto de alterações hormonais.

Um dos processos fundamentais do organismo dos seres vivos é o sono ele é responsável, por regular um conjunto de funções psíquicas do organismo. O estudo realizado por Fawzy & Hamed no ano de 2017, verificou que dentre um grupo de estudantes

universitários de 700 do curso de medicina uma alta frequência de depressão (65%), ansiedade (73%) e estresse (59%), o estudo relatou ainda que cerca de mais da metade dos entrevistados dormiu mal. Processos de privação do sono podem aumentar a liberação do hormônio cortisol que responsável por desencadear no organismo altos picos de ansiedade, que junto a exposição contínua ao estresse aumenta a probabilidade de depressão.

De acordo com o estudo realizado por Vizzotto et al., (2017), outro fator responsável pelo surgimento de casos de depressão e ansiedade em universitários, pode ser caracterizado como a saída de casa. O estudo associou a presença de quadros de depressivos e sintomas de ansiedade ao fato de que os jovens passariam a ter mais responsabilidades e uma maior cobrança autônoma por parte da sociedade. De acordo com os dados do estudo a variável estresse, ansiedade e depressão se correlacionam a fatores como sair do meio familiar. O artigo teve um destaque quanto ao fato de que indivíduos do sexo feminino, saberiam lidar melhor com esse conjunto de demandas alcançando níveis satisfatórios de qualidade de vida.

Impactos causados pela depressão e ansiedade em estudantes universitários

A depressão e ansiedade pode comprometer inúmeros fatores na vida e um estudante universitário, tais transtornos normalmente estão associados ao mal desenvolvimento acadêmico ou perda de prazer nas atividades relacionadas à Universidade. Nos casos onde são observados a prevalência de depressão e ansiedade são encontrados fatores como: medo de exposição e sala de aula; competitividade excessiva dentro de sala de aula, desinteresse, irritabilidade, inconstância e etc. Uma vasta variabilidade de processos pode se originar a partir de tais transtornos, como é o caso do abuso de substâncias e química e automedicação.

Em um dos estudos analisados em deles realizados por Lelis et al., (2020), analisou-se a prevalência de casos associados a depressão e ansiedade ao uso de medicamentos psicotrópicos. Identificou-se a presença de depressão em 53,3% do grupo entrevistado e 41% dos alunos apresentaram ter sintomas de

ansiedade e se automedicarem frente ao surgimento dos sintomas. Alguns fármacos ao serem utilizados de forma incorretas podem comprometer diretamente o sistema nervoso central o que pode causar sérios problemas psicológicos nos usuários, frente as alterações hormonais causadas por essas substâncias. As utilizações incorretas destes fármacos podem elevar os níveis de ansiedade alterar drasticamente o humor, uma vez que o estudante já possui um conjunto de eventos externos que podem corroborar com o desenvolvimento da depressão e ansiedade.

Depressão e Ansiedade em universitários no Brasil

Com base nos trabalhos analisados para este estudo, observou-se uma alta prevalência de casos de depressão e ansiedade em estudantes das áreas de saúde. Em um dos estudos realizado por Lima et al., (2019), que os estudantes do curso de Odontologia, medicina, enfermagem e fisioterapia apresentavam dados bastante relevantes quanto a incidência de depressão moderada e grave. Isso explica-se com base em um conjunto de fatores de acordo com o então estudos estudantes das escolas de saúde tendem a lidar com um conjunto de variáveis, dentre eles estão a alta demanda de conteúdo, cobrança social e profissional, assim como, elevado risco de óbito em alguns contextos profissionais por parte dos pacientes ou o simples fato de não saber ou não conseguir lidar com as demandas acadêmicas.

Em um estudo realizados com estudantes de medicina no Brasil, por Ribeiro et al., (2020), observou-se que 41% dos estudantes entrevistados apresentavam sintomas de ansiedade, seguido pelo dado de 8,2% dos estudantes deste curso que apresentaram sintomas de depressão. Um marco neste estudo foi a observação dos sintomas dos dois quadros a depressão e a ansiedade formas simultâneas, indicando a alta probabilidade de desenvolvimento do transtorno de humor depressivo frente a exposição a ansiedade e estresse.

A prevalência dos casos de depressão e ansiedade no mundo

Dos 21 artigos analisados neste estudo todos apresentaram forte incidência de depressão e ansiedade em estudantes

universitários com a média de idade de 20 aos 35 anos em todo o mundo. Os dados apontam que estudantes do sexo feminino conseguem lhe dar melhor com o conjunto de demandas associadas a essa nova etapa da vida elevando assim os níveis de qualidade de vida.

Muitos fatores podem estar associados ao desenvolvimento desses quadros psicopatológicos, sendo a maioria deles comuns em todas regiões diferenciando-se apenas nos fatores que implicam em uma cultura social já instaurada no país/região. De modo geral, os estudos apontam que o surgimento destes quadros estão associados ao conjunto de mudanças que o jovem enfrenta ao ingressar nesta fase da vida, mudanças que se não administradas da forma corretas podem levar ao surgimento de diversos comprometimentos cognitivos ou psicopatológicos.

Nos estudos analisados os fatores que contribuíram para elevação dos níveis de ansiedade e surgimento dos transtornos de humor depressivo foram: enfrentamento da pandemia do Corona Vírus (COVID-19), que se espalhou por todo mundo; saída do ceio familiar e aumento das responsabilidades social e provimentos de recursos para vida; dificuldades acadêmicas frente a exposição social adaptação ao grupo; privação de sono; ausência de sexo e/ou laser; competições acadêmicas; abuso de substâncias químicas e etc.

As variáveis dependentes de regiões, como é o caso dos estados Norte Americanos, compreendeu maior incidência de depressão entre estudantes universitários negros e do sexo feminino. Isso pode ser explicado com base na cultura do local que possui fortes estereótipos no que se diz respeito a etnias, classes sociais, gênero e etc. Estudantes da Índia e da China também apresentaram dados bem significativos no que se diz respeito aos transtornos em evidências neste estudo, estando comumente associados a fato de primeiros contatos com o novo ambiente, privação de sono e adequação.

Considerações finais

Frente aos dados analisados, observa-se uma notória importância quanto a implementação de novas pesquisas científicas voltadas para o grupo de estudantes universitários, uma vez que é crescente a incidência de comprometimentos psicológicos e

psicopatológico em indivíduos desta população. A depressão e a ansiedade tornaram-se cada vez mais frequente na vida de vida de estudantes espalhados por todo mundo, transtornos como esses apresenta sinais e sintomas que comprometem diretamente a vida acadêmica destes indivíduos. Esses transtornos podem afetar vários mecanismos importantes como o controle de funções psíquicas, que são responsáveis pela organização das trocas de informações (internas e externas), manutenção da qualidade de vida e funcionamento de estruturas importantes do sistema nervoso.

De acordo como os achados, observa-se que tais transtornos podem se manifestar nos acadêmicos de forma simultânea ou individualizada. O surgimento desses quadros é marcado por um conjunto de prejuízos acadêmicos, isso ocorre por conta do comprometimento cognitivo agravado frete aos transtornos. Atualmente é comum observar episódios frequentes de esquecimento, insônia, desatenção, irritabilidade inconstância, medo constante, insegurança e etc.

Achados na literatura comprovam a clareza da correlação existente entre os casos de depressão e ansiedade em universitários, sendo compreendida a relação com base um uma análise multifatorial, que observa apresentação simultânea dos transtornos em estudantes universitários. Vários fatores foram associados ao surgimento destes quadros, comprovando que a depressão e a ansiedade podem ter origens em incomuns, ou pode surgirem como fatores comorbicos.

A partir deste cenário e frente a crescente incidência de transtornos mentais nesta população, compreende-se a necessidade da implementação e implantação de políticas públicas que viabilizem o incentivo a pesquisas acadêmicas voltadas para esses processos, assim como, elaboração de projetos que abarque o tratamento e o acolhimento de estudantes com depressão e ansiedade, a identificação e acompanhamento precoce desses podem reduzir a maior parte dos impactos causados por tais e aumentar a qualidade de vida deste estudantes.

Algumas campanhas como processos de concretização têm se tornado muito eficazes frente ao tratamento de diversos quadros psicopatológicos, é muito comum que indivíduos diagnosticados com transtornos mentais não saibam da preexistência do transtorno

chegando serviços de saúde com um conjunto de queixas psicossomáticas ou voltadas para o processo de adoecimento físico. Alguns pacientes com transtornos como depressão e ansiedade podem desencadear um conjunto de processos pelo organismo como alopecias, descamações na pele, manchas roxas espalhadas pelo organismo, desregulação intestinal, dormências e etc.

Políticas de conscientização e incentivo aos cuidados com a saúde mental de estudantes universitários poderão diminuir a prevalência de casos de depressão e ansiedade frente a promoção de qualidade de vida. A identificação e tratamento desses quadros reduzirá o desgaste causado pela decadência acadêmica, assim como, os grandes impactos cognitivos melhorando aspectos como atenção, percepção, memória, linguagem e aprendizagem. A manutenção de um melhor funcionamento psíquico e acompanhamento psicológico são pilares importantes para um bom desenvolvimento acadêmico e manutenção da qualidade de vida.

Referências

- BARTON, Barbara A.; BULMER, Sandra M. Correlates and Predictors of Depression and Anxiety Disorders in Graduate Students. **Health Educator**, [s. l.], v. 49, n. 2, p. 17-26, 2017.
- BOUMOSLEH, Jocelyne; JAALOUK, Doris. Depression, anxiety, and smartphone addiction in university students- A cross sectional study. **Randomized Controlled Trial**, [s. l.], 12 ago. 2017. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28777828/>. Acesso em: 14 nov. 2020.
- DEB, Sibnath et al. Depression among Indian university students and its association with perceived university academic environment, living arrangements and personal issues. **Asian Journal of Psychiatry**, [s. l.], v. 23, p. 108-177, 2016. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1876201815301179>. Acesso em: 19 nov. 2020.
- FAWZY, Mohamed; HAMED, Sherifa A. Prevalence Of Psychological stress, depression and anxiety among medical students in Egypt. **Psychiatry Research**, [s. l.], v. 255, p. 186-194, 2017.
- FERNANDES, Leopoldo N. et al. Ansiedade e depressão e uso de substâncias psicoativas em jovens universitários. **SMAD Revista eletrônica de saúde mental álcool e drogas**, [s. l.], v. 16, n. 1, 2020. DOI <https://doi.org/10.11606//issn.1806-6976.smad.2020.155334>.

FERNANDES, Márcia *et al.* Prevalence of anxious and depressive symptoms in collegestudents of a public institution. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 71, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672018001102169&lang=pt. Acesso em: 13 nov. 2020.

KETCHEN, Sarah *et al.* Competition, Anxiety, and Depression in the College Classroom: Variations by Student Identity and Field of Study. **Journal of College Student Development**, [s. l.], v. 57, n. 8, p. 973-989, 2016. Disponível em:

https://eric.ed.gov/?q=+depression+and+anxiety+in+college+students&ff1=dtySince_2016&id=EJ1120812. Acesso em: 17 Nov. 2020.

KHUBCHADANI, Jagdish *et al.* The Psychometric Properties of PHQ-4 Depression and Anxiety Screening Scale Among College Students. **Arch Psychiatr Nurs**, [s. l.], 2016.

LEÃO, Andrea *et al.* Prevalência e Fatores Associados à Depressão e Ansiedade entre Estudantes Universitários da Área da Saúde de um Grande Centro Urbano do Nordeste do Brasil. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 42, n. 4, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022018000400055&lang=pt. Acesso em: 13 nov. 2020.

LEÃO, Andrea M. Prevalência dos fatores associados à depressão e ansiedade entre estudantes universitários. **Repositório Institucional UFC**, [s. l.], 14 maio 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/32593>. Acesso em: 22 nov. 2020.

LELIS, Karen *et al.* Sintomas de depressão, ansiedade e uso de medicamentos em universitários. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental**, [s. l.], 2020. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1647-21602020000100002&lang=pt. Acesso em: 12 nov. 2020.

MAIA, Berta; DIAS, Paulo. Anxiety, depression and stress in university students: the impact of COVID-19. **CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA NO CONTEXTO DA**

MALTONI, Juliana; PALMAS, Priscila C.; NEUFELD, Beatriz. Sintomas ansiosos e depressivos em universitários brasileiros. **PSICO**, [s. l.], v. 50, n. 1, 2019. DOI <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2019.1.29213>.

MALTONI, M.; JULIANA, J. Sintomas ansiosos e depressivos em universitários brasileiros = Anxiety and depressive symptoms in brazilian college students = Sintomas ansiosos y depresivos en universitarios brasileños. **Psico**, [s. l.], 2019. Disponível em:

<https://doaj.org/article/e33132c69962468aa93f27c3349cb2df>. Acesso em: 16 nov. 2020.

MARTINS, Bianca *et al.* Escala de Depressão, Ansiedade e Estresse: propriedades psicométricas e prevalência das afetividades. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, 2019 [s. l.], p. 32-41, <https://doaj.org/article/b01b9a0500074161bf99aod7588f4808?frbrVersion=2>. Acesso em: 14 nov. 2020.

MARTINS, Marília *et al.* Saudades de Casa: indicativos de depressão, ansiedade, qualidade de vida e adaptação de estudantes universitários. **Revista Psicologia e Saúde**, 2017 [s. l.].

MOELLER, Robert W.; SEEHUUS, Martin. Loneliness as a mediator for college students' social skills and experiences of depression and anxiety. **Multicenter Study**, [s. l.], 2019. DOI 10.1016/j.adolescence.2019.03.006. Epub 2019 Mar 29. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30933717/>. Acesso em: 22 nov. 2020.

PANDEMIA DA COVID-19, [s. l.], v. 37, 18 maio 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2020000100504&lang=pt. Acesso em: 12 nov. 2020.

RIBEIRO, Christiane *et al.* Prevalence of and Factors Associated with Depression and Anxiety in Brazilian Medical Students. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 44, 27 fev. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022020000100207&lang=pt. Acesso em: 12 nov. 2020.

LIMA, Sonia *et al.* Prevalência da Depressão nos Acadêmicos da Área de Saúde. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 39, 20 dez. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932019000100160&lang=pt. Acesso em: 13 nov. 2020.

VILLATTE, Aude *et al.* Correlates of Depression in First-Year College Students. **Canadian Journal of Higher Education**, [s. l.], v. 47, n. 1, p. 114-136, 2017.

ZOU, Peng *et al.* Association between negative life events an anxiety, depressive and stress symptoms: A cross-sectional study among Chinese male senior collegestudents. **Psychiatry Research**, [s. l.], v. 270, p. 26-33, 2018. Disponível em:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0165178117323648>. Acesso em: 22 nov. 2020.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL: A PERSPECTIVA DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Bruna Safira Araújo Costa (UFPA)¹

Introdução

Este artigo discute as Políticas públicas para educação especial, abordando as Diretrizes e Normas voltadas para garantir o direito à educação para todos, com foco na inclusão dos alunos com deficiência na rede pública de ensino.

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

Esta aceção de inclusão se acentuou, em nível global, a partir do ano de 1999, quando foi instituída a Convenção Interamericana na perspectiva de eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas com qualquer tipo de deficiência, a partir da prerrogativa de que: "as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos e liberdade fundamental que as demais pessoas e que estes direitos, em particular o direito de não ser discriminado, emanado da igualdade e dignidade, inerentes a todo ser humano" (BRASIL, 2006, p. 13).

Obedecendo a essa orientação internacional, no ano de 2000, o Brasil promulgou a Lei n. 10.098/00, a qual prevê que "toda escola deve promover ambiente acessível, eliminando as barreiras arquitetônicas e adequando os espaços que atendam à diversidade humana" (MACHADO, 2007, p. 115). A política Nacional de Educação Especial define aluno portador de necessidades especiais como sendo àquele que apresenta necessidades próprias, específicas e diferentes

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA/PPGED). E-mail: profissionaldaeducacao30@gmail.com

dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requerendo, por estes motivos, recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas (BRASIL, 2008).

No ano de 2015, foi instituída a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 que, em seu Art. 2º, define a Pessoa com Deficiência, como sendo aquela que: “tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, p. 1). Este artigo se delimita a trabalhar a terminologia Alunos Com Deficiência (ACD), para se referir a população de educandos que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, conforme a Lei nº 13.146/15 (BRASIL, 2015) e que, portanto, depende de recursos (estruturais, materiais, pedagógicos e humanos) diferenciados para se desenvolver no processo ensino aprendizagem.

Em função dessa demanda, é que neste século XXI o sistema de ensino enfrenta o desafio de colocar em prática um modelo de escola que contemple todos os alunos, considerando suas diversidades e especificidades para constituir o processo ensino e aprendizagem. A vivência profissional mostra que a escola tem dificuldades de se ajustar as necessidades do ACD em que, muitas das vezes, não se firmam na educação e, por conseguinte, o mesmo é excluído do sistema de ensino regular, colocando em questão a democratização da educação. Por isso, acredita-se que um contingente significativo desta população possa estar fora da escola, sem falar das subnotificações.

Ao admitir as dificuldades enfrentadas pelos sistemas de ensino se evidencia a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, pois a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca do papel da escola na superação da lógica da exclusão. *Destarte*, a partir dos referenciais normativos-jurídicos para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais deve ser repensada dentro do contexto da educação especial, requerendo mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos possam ser atendidos.

Assim, sob formas distintas, assiste-se a exclusão de muitos ACD, tornando-se algo corriqueiro e comum nas escolas públicas,

legitimando, assim, um processo de segregação socioeducativo, a partir da própria escola, ao requerer seleção para essa categoria de alunos. Diante dessa situação, e a partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania, fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades.

Essa problematização coloca em questão os processos que legitimam a distinção entre alunos, em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, assim evidencia a necessidade de se discutir questões estruturantes específicas do modelo tradicional de educação escolar. Diante desse viés de pesquisa, elaborou-se o seguinte questionamento para nortear a construção deste artigo: As Políticas públicas, manifestas nas Diretrizes e Normas, voltadas para a educação especial, contribuem para garantir a inclusão dos Alunos com Deficiência na educação básica?

O objetivo geral do artigo é: analisar as políticas públicas, voltadas para a educação especial, na perspectiva da inclusão dos Alunos com Deficiência na rede pública de ensino. Quanto aos objetivos específicos, busca-se: a) identificar e discutir as principais Diretrizes voltadas para educação especial; e b) Explicar os elementos determinantes para a inclusão dos Alunos com Deficiência.

Referencial Teórico

Políticas Para a Educação Especial

O movimento e a preocupação com a educação especial, como já registrado, não é algo recente, na perspectiva da inclusão dos Alunos Com Deficiência (ACD), de modo que as políticas públicas contemplem suas principais demandas, por meio de um ambiente favorável, constituído por recursos diferenciados (estruturais, materiais, pedagógicos e humanos), os quais permitam essa população participar do processo ensino aprendizagem na rede de ensino regular, juntamente com os demais alunos.

Para atender as demandas dos ACD, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), com o objetivo de assegurar a inclusão escolar dessa população, particularmente os indivíduos que

apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Esta política visa orientar os sistemas de ensino regular para garantir: “o acesso, participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; com atendimento especializado [...]” (BRASIL, 2008, p. 9). Deve também garantir a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação, decorrente das políticas públicas para a educação especial.

Nesse aspecto, um dos marcos das políticas para a educação inclusiva dos ACD no Brasil, foi com a Constituição Federal – CF/88 que, entre suas premissas fundamentais para essa área, “prevê, no seu Art. 206, igualdade de condições de acesso e permanência na escola, como um dos princípios para o ensino. No art. 208 reitera que compete ao Estado a oferta do atendimento educacional especializado na rede regular de ensino” (BRASIL, 2008, p. 5).

Essa prescrição mostra que, a partir da CF/88, o Estado se tornou agente central para gerar políticas, voltadas exclusivamente para o atendimento educacional especializado na rede regular de ensino para os então alunos com necessidade especiais que, em tese, deveriam ter a mesma igualdade de condições e oportunidade de acesso e permanência na escola regular.

Outro documento de importância que contemplou as demandas dos ACD foi a promulgação, em 1990, da ‘Declaração Mundial de Educação para Todos’. Trata-se de promover a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos que disseminou, mundialmente, que “toda pessoa tem direito à educação” (DECLARAÇÃO, 1990). Nessa premissa tem papel fundamental a constituição de políticas para o atendimento educacional especializado na rede regular de ensino para os ACD. No Brasil, essa Declaração Mundial surtiu grande efeito, pois, nesse mesmo ano de 1990, foi instituído o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), onde recomenda que os pais têm obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino (BRASIL, 1990).

Também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96) foi de suma importância para os ACD, pois o seu Art. 59 preconiza que “os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e

altas habilidades ou superdotação a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências e a aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados” (BRASIL, 1996, p. 9). Para tanto, a partir do ano de 1996, os sistemas de ensino devem assegurar aos ACD currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender suas demandas.

Mais recentemente, em 2015, a comunidade internacional se comprometeu a assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (GODOY et al., 2022). Esse compromisso constitui a 4ª meta dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), cuja inclusão de todos na educação deve ser alcançada até o ano de 2030. Aqui também tem destaque o Relatório de Monitoramento Global da Educação, que trabalha os desafios da educação na contemporaneidade.

No ano de 2016 foi formulado o Comentário Geral sobre o art. 24, deferido pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) da ONU, o qual dispõe que:

Os Estados assegurarão um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, visando o pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana e o desenvolvimento pelas pessoas com deficiência da sua personalidade [...] Talentos e criatividade, bem como das suas habilidades mentais e físicas, em todo o seu potencial (GODOY et al., 2022, p. 53).

Segundo ainda esses mesmos autores, muito embora essa medida normativa apenas revela que existe uma reconhecida discriminação contra as pessoas com deficiência, decorrente da negação do direito à educação, manifestada na falta de conhecimento sobre as barreiras que impedem o cumprimento do direito à educação inclusiva, bem como quanto a seu potencial e suas implicações físicas, mentais, intelectuais e sensoriais (GODOY et al., 2022).

Também no ano de 2016, entrou em vigor a Lei nº 13.146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que, nos artigos 28 a 30, regulamenta aspectos da educação inclusiva aos alunos com deficiência e reforça a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva (GODOY et al., 2022). Essa lei, além de trazer novos institutos jurídicos relativos à concepção de deficiência, capacidade legal, avaliação psicossocial e acessibilidade, promoveu um giro linguístico e conceitual ao adotar o modelo biopsicossocial de deficiência, ao considerar que os impedimentos físicos, sensoriais, mentais e intelectuais não produzem obstáculos por si só, e sim são as barreiras que impedem o exercício de direitos de aprendizagem dos ACD.

Em julho de 2018, Portugal aprovou o Decreto-Lei no 54/18 sobre a educação inclusiva, cuja normativa é uma das mais avançadas atualmente do mundo (GODOY et al., 2022). O preâmbulo dessa diretriz prevê que a categorização dos alunos não seja algo necessário para intervir e visa assegurar que todos os alunos alcancem o patamar definido para o final da escolaridade obrigatória, por meio de aprendizagens diferenciadas, por permitir que cada aluno venha a progredir no currículo, de forma que garanta seu sucesso educacional.

Para tanto, acredita-se ser necessário o reconhecimento das especificidades dos ACD, visando adoção de estratégias para o seu atendimento. Essa garantia requer, contudo, a internalização de políticas de enfrentamento das condições que os obstam as condições de aprendizagem destes alunos, isto é, estes sujeitos carecem de um ‘ambiente adaptado’, porém não isolado dos demais, para desenvolverem suas competências e habilidades, mas de modo diferente, por serem diferentes na sua arte de aprender.

A Inclusão dos ACD na Perspectiva dos Autores

Pelo aspecto jurídico-normativo, a educação inclusiva é algo afirmativa, pois conta com mecanismos legais (Leis, Convenções, Decretos e Normas) para a inclusão escolar dos ACD no sistema público de ensino regular, na perspectiva de participar do processo ensino e aprendizagem nas classes de alunos comuns. Todavia, a questão é colocar em prática essas recomendações, de modo a garantir as condições favoráveis para o atendimento especializado desta população na rede pública de ensino.

Enfim, essas demandas exigem investimentos na própria rede pública de ensino, visando garantir o acesso, permanência e continuidade dos ACD, em favor de uma aprendizagem de qualidade e em todas as classes, indo desde a educação infantil, passando pelo

fundamental e médio até ao ensino superior. Porém, essa discussão pode ser mais bem fundamentada e enriquecida a partir do ponto de vista dos autores supracitados nesse artigo.

Por exemplo, Paula e Baleotti (2011) consideram que as políticas públicas deveriam atentar para os tipos de deficiências, seus comprometimentos motores e que interferem nas suas vivências e experiências no ambiente educacional, pois estes interferem diretamente no acesso às atividades escolares e, por conseguinte, na sua aprendizagem. Oportuno, então, observar o Decreto nº 5.296, art. 4º, de 2004 da legislação brasileira, que define a deficiência, como:

Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo [...] (BRASIL, 2004, p. 2).

Pela diversidade que compõe os ACD, pode-se analisar aqui que há necessidade de instituição de leis e normas específicas para viabilizar a acessibilidade dessa população na rede de ensino público. Essa assertiva tem respaldo na pesquisa de Silva e Volpini (2014, p. 25), ao concluírem que “a falta de acessibilidade é grande na rede de ensino público, pois a maioria das escolas, quando construída, não levam em conta as demandas dos alunos com deficiência física e, portanto, não contam com um ambiente adequado para acomodá-los”

Pelo viés da estrutura arquitetônica da escola, Fernandes e Viana (2009, p. 308) asseveram que “as pessoas com deficiência apresentam impedimentos de longo prazo e de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que, ao se interagirem com diversas barreiras arquitetônicas, dificultam ainda mais para a sua acessibilidade na escola”.

Esta discussão sugere que a escola inclusiva deva garantir condições estruturais (rampas, elevadores, banheiros adaptados, corrimãos e piso antiderrapante), materiais (cadernos com margens e linhas marcadas e espaçadas; lápis com grafite de tonalidade forte; etc., para alunos com problemas visuais), pedagógicas (a exemplo do *Livox*, que auxilia na comunicação com pessoas portadoras de paralisia cerebral ou dificuldades com a fala) e humanas (com formação

especializada nas áreas das deficiências) para que os ACD possam se desenvolver, de maneira autônoma, na educação especial.

Neste aspecto, Machado (2007, p. 115) recomenda que seja necessário fazer:

Uma análise das condições do ambiente, numa parceria constante entre profissionais da educação e profissionais da arquitetura e de engenharia, dentro de uma perspectiva ampla de inclusão, inclusive com a participação dos pais dos alunos especiais, levando em conta a dificuldade motora, sensorial, de comunicação e cognitiva.

O pensamento deste autor sugere o envolvimento de alguns profissionais especializados, em favor da causa da inclusão na educação especial, cujo consenso resulte na construção e modificação do espaço físico da escola para garantir a acessibilidade, aprendizagem e permanência dos ACD na rede de ensino público.

Ao contrário, todavia, a vivência profissional mostra a ausência de acessibilidade escolar, como já identificada por Silva e Volpini (2014). Ou seja, pode-se inferir que muitas das escolas do sistema de ensino regular ainda não se adequaram e se ajustaram às demandas dos ACD, deixando de cumprir, portanto, a Lei Brasileira de Inclusão, expressa na Lei 13.146/2015² (chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência), a qual busca garantir direitos relacionados à acessibilidade a educação, entre outros, além de estabelecer punições para atitudes discriminatórias contra esta classe de alunos (BRASIL, 2015).

Tanto que Paula e Baleotti (2011) opinam que o atendimento dos ACD passa pela constituição de uma infraestrutura para adequar ao ambiente de ensino, considerando particularmente os recursos pedagógicos diferenciados. Devem fazer parte também dessa estrutura as mudanças paradigmáticas, com adoção de novas atitudes, com vista a efetivar, com estratégias diferenciadas, a aprendizagem de qualidade para essa população de alunos. Ou seja, a escola pública, e não o aluno, deve se adequar as necessidades dos ACD, no sentido de

²Torna compulsório as escolas de educação regular, pública e privada, assegurar as condições necessárias para o pleno acesso, participação e aprendizagem efetiva dos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, em todas as atividades realizadas no contexto escolar.

garantir seu acesso nas dependências do estabelecimento de ensino e sua efetiva aprendizagem, tal como mostra a seguinte explicação:

Muitas das incapacidades manifestadas pelos alunos especiais devem ser amenizadas pela compatibilidade entre suas habilidades, as demandas da atividade escolar e as características do ambiente de ensino. [...] A deficiência do indivíduo pode ser mitigada pela interação entre a deficiência e os recursos didáticos pedagógicos adequados e específicos para esta finalidade (PAULA; BALEOTTI, 2011, p. 55).

Tomando o gancho da fala destes autores, acredita-se que a valorização das competências dos ACD influi no sucesso da educação especial, e não que estes alunos sejam vistos pelas suas deficiências e limitações no processo escolar. Por exemplo, “Beethoven compôs sua famosa Nona Sinfonia imerso em profundo silêncio, visto que este clássico era desprovido de audição” (FERNANDES; VIANA, 2009, p. 307). Esta constatação permite dizer que seja muito importante a oferta de ambientes educacionais ricos em estímulos, por contribuir com o desenvolvimento da inteligência dos ACD.

Com base nos autores analisados, permite-se dizer que as Políticas públicas para educação especial, centradas nas suas Leis, Convenções, Decretos e Normas, devem investir em recursos estruturais, materiais, pedagógicos e humanos diferenciados para desenvolver a aprendizagem dos ACD e com maior inclusão nas classes regular de ensino público e privado.

Materiais e Métodos

A metodologia do presente artigo foi constituída a partir da análise (a) documental, (b) bibliográfica e (c) estatística.

A análise documental tomou como objetos um conjunto de Leis, Convenções, Declaração, Decretos e Normas e que compõe as Políticas públicas para a Educação Especial e tem a perspectiva fundamental a inclusão escolar dos ACD. A fonte foi a rede mundial de computadores, *Web*, por meio de sites do ministério da educação, da presidência da república, e de instituições governamentais. O critério de seleção foi que os documentos disponibilizassem diretrizes para a inclusão dessa população na rede de ensino público.

A análise bibliográfica significou a contribuição teórica e passou pela revisão de um conjunto de autores permitiu discutir e explicar sobre o objeto aqui tratado. Recorrendo a uma definição formal, a Pesquisa Bibliográfica visa “a resolução de um problema, por meio de referenciais teóricos já publicados, analisando as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa contribui com subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto” (BOCCATO, 2006, p. 266).

Quanto aos procedimentos técnicos, tomou-se as orientações de Minayo (2004), cuja autora prescreve três tipos de aferições no material documental/bibliográfico: a) descrição do material, em forma de texto/redação e de maneira sistematizada; b) leitura para se entender o objeto estudado; e c) análise, a partir da experiência e do ponto de vista crítico de quem analisa, com vista a subsidiar os resultados da pesquisa, tendo suporte dos autores que constituíram o arcabouço teórico sobre o tema estudado.

Resultados e discussão

Este bloco busca analisar as políticas públicas voltadas para a educação especial, a partir de alguns dados estatísticos sobre a participação dos ACD na rede pública de ensino, cuja discussão refletiu o pensamento dos autores que constituíram a pesquisa bibliográfica, acompanhada da inferência da titular deste artigo. A avaliação de alguns indicadores são fundamentais para se verificar, ou não, a inclusão dos ACD na educação regular, tais como: Representatividade dos Municípios brasileiros na Educação Especial, Escolas que atendem aos ACD e algumas estruturas arquitetônicas, entre outros.

O Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) disponibiliza dados e indicadores da Educação Especial, observando a dinâmica da inclusão dos ACD no sistema regular de ensino (BRASIL, 2019). Neste contexto tem destaque os gestores municipais que, a partir de suas secretarias de educação, vem empreendendo esforços para a inclusão desta população na Educação Especial (Tabela 1).

Tabela 1. Representatividade dos municípios brasileiros na Educação Especial (2019).

Representatividade dos Municípios na Educação Especial		
Municípios que têm escolas com matrículas em classes para ACD.	1.630	Representaram 29% dos municípios brasileiros.
Municípios que têm apenas classes exclusivas para ACD.	201	Representaram 4% dos municípios brasileiros.
Total	1.831	33%

Fonte: Censo Escolar/INEP (BRASIL, 2019).

Os registros destes dados sugerem duas situações. Primeiro, a representatividade dos municípios brasileiros que têm escolas com matrículas em classes regulares para ACD (1.831 municípios) pode ser considerada baixa, diante da totalidade existentes de municípios existentes no país (5.568 municípios), segundo o IBGE (2019). A segunda situação é que os municípios que contam com classes exclusivas para os ACD são bem inferiores, quando comparada com os municípios que contam com matrículas para esta população no ensino regular, indicando aumento da inclusão, ainda que isso represente apenas 33% dos municípios brasileiros.

Com base nestes dados apurados, pode-se analisar que as políticas e suas diretrizes voltadas para a educação especial vem sendo pouca efetivada para a inclusão dos ACD, quando se nota que 3.737 (67%) dos municípios brasileiros ainda não contam com matrículas para esta população nas classes na rede de ensino regular. Certamente que as escolas destes municípios ainda não são dotadas de recursos estruturais, materiais, pedagógicos e humanos diferenciados para atender os ACD e suas demandas específicas para aprendizagem.

Outra forma de observar a dinâmica da educação especial é analisando as escolas, por unidade administrativa, que atendem os ACD (Tabela 2).

Tabla 2. Escolas que atendem ao ACD, por unidade administrativa, no Brasil (2019).

Escolas que atendem ao público da educação especial		
Escolas da rede Pública com matrículas na educação especial.	101.324	Representaram 82,3% das escolas.
Escolas da rede Privada com matrículas na educação especial.	21.770	Representaram 17,7% das escolas.
Total	123.094	100%

Fonte: Censo Escolar/INEP (BRASIL, 2019).

Por unidade administrativa, as Escolas da rede pública de ensino são mais representativas no atendimento dos ACD, diante das matrículas das Escolas da rede privada. Isso quer dizer que a rede pública de ensino é a que mais efetiva as políticas e suas diretrizes para concretizar a educação especial, na perspectiva de abranger a inclusão escolar desta população.

Oportuno frisar aqui que as Escolas da rede privada praticamente não aparecem nas pesquisas dos autores citados neste artigo. Isso sugere, ao contrário das Escolas públicas, que a rede privada pouco aceita e/ou condiciona a matrícula dos ACD nestes estabelecimentos de ensino. Estas unidades por certo não contam com infraestrutura e recursos pedagógicos diferenciados para atender e desenvolver esta população de estudantes em sua aprendizagem, como bem constataram Paula e Baleotti (2011) e outros autores.

Pode-se também analisar a dinâmica da c e a perspectiva de inclusão escolar dos ACD, a partir dos dados disponibilizados pelo Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep (BRASIL, 2019). Segundo este Instituto, enquanto no ano de 2014 o número de matrículas de estudantes na educação especial representava 24%; no ano de 2018 este indicativo se elevou para 33%, implicando isso em um aumento absoluto de 9% de alunos na o número de matrículas de estudantes na educação especial.

Outro cenário que se pode analisar é quanto a inclusão dos alunos espaciais nas classes comuns de ensino. Conforme dados do Inep, em 2014 o número de alunos matriculados nas classes comuns de ensino representava 87,1%; enquanto em 2018, este quantitativo se elevou para 92,1% (BRASIL, 2019). A comparação dessas estatísticas

significa um tímido crescimento de 5% de alunos matriculados em classes comuns de ensino, ou seja, os ACD têm pouco espaço nas classes comuns de ensino, o que coloca em questão a política de inclusão destes alunos.

Estas estatísticas reforçam o aumento da inclusão dos ACD na educação especial, dentro da rede de ensino regular, decorrentes das diretrizes normativas adotadas. Não obstante a isso, concorda-se com Aranha (2003) e outros pensadores, de que o maior ingresso dos ACD nas classes de ensino regular tem que ser questionado, visto que a inclusão tem que ser acompanhada da apropriação efetiva do saber destes alunos, e não os conceber apenas pelo aumento das suas matrículas.

Outra forma de se analisar a dinâmica da educação especial é que, conforme dados do Inep em 2014 existiam 886.815 alunos com altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas brasileiras. No ano de 2018, esse número aumentado para 1,2 milhão (BRASIL, 2019). Este atendimento especializado indica crescimento dos ACD na educação especial, porém isso requer investimentos, decorrente de ordenamento normativo das políticas públicas para a educação, na perspectiva de atender toda a diversidade da deficiência, como prevê a legislação (BRASIL, 2004).

Quanto a infraestrutura, enquanto 28% das escolas públicas de ensino fundamental têm dependências adequadas para pessoas com necessidades especiais, na rede privada este indicativo equivale a 44,7%. No ensino médio, 60% das escolas públicas dispõem de banheiro para os alunos especiais, enquanto nas escolas particulares este quesito significa 68,7% (BRASIL, 2019).

Neste quesito, as escolas da rede privada contam com maior infraestrutura e, portanto, apresenta dependência adequada para receber e atender os ACD, frente aos estabelecimentos públicos. Trata-se da acessibilidade, a qual depende do ajuste da estrutura arquitetônico das escolas, como forma de eliminar todas as barreiras físicas que impeçam o aluno adentrar nas dependências (externa e interna) das unidades de ensino, como asseveraram Fernandes e Viana (2009).

Pelo que foi explanado, pode-se definir dois aspectos pontuais nos resultados apurados. Primeiro, as principais Diretrizes voltados

para educação especial se configura no arcabouço jurídico-normativo (Leis, Convenções, Declaração, Decretos e Normas), como mecanismos legais para a inclusão escolar dos ACD e, nesse aspecto, significa uma POLÍTICA AFIRMATIVA, porque as estatísticas mostram que, paulatinamente, ao longo dos anos, o sistema público de ensino vem incluindo maior percentual desta população, ainda que parte significativa das escolas não estejam vivenciando essa realidade.

O segundo aspecto pontual é que as políticas públicas pouco efetivam e concretizam os recursos (estruturais, materiais, pedagógicos e humanos) diferenciados para a acessibilidade e inclusão dos ACD na rede regular de ensino nas classes comuns. Isso ocorre, porque as escolas não contam com os fatores determinantes da inclusão, como a formação e qualificação especializada docente, infraestrutura, equipamentos e materiais específicos para o atendimento diferenciado dos ACD. Enfim, O SUJEITO ALVO DESTA ESTUDO NÃO ENCONTRA CONDIÇÕES FAVORÁVEIS PARA DESENVOLVER SUA APRENDIZAGEM e, muito menos, garante a sua permanência na escola regular.

Considerações Finais

O presente artigo analisou as políticas públicas, centradas nas suas diretrizes normativas, voltadas para a educação especial na perspectiva da inclusão dos Alunos com Deficiência – ACD na rede pública de ensino.

Os resultados revelaram que as políticas públicas voltadas para educação especial se configura no arcabouço jurídico-normativo, como mecanismo legal para viabilizar a inclusão escolar dos ACD no sistema de ensino regular, seja ele público ou privado, podendo ser considerado, por um lado, como uma política afirmativa, por ter avançado em alguns pontos e, por outro, pouco abrangente, dado que parte significativa das escolas brasileiras ainda não vivenciam essa realidade.

Outra evidência é que as políticas públicas, por meio de suas diretrizes, pouco se traduzem em condições favoráveis para os ACD possam desenvolver sua aprendizagem, por não concretizar os recursos estruturais, materiais, pedagógicos e humanos diferenciados para a acessibilidade e inclusão desta população na rede pública de

ensino e, de preferência, nas classes comuns. Essa carência se manifesta na formação especializada docente para o exercício do magistério diante do sujeito deficiente.

Diante destes achados, *conclui-se* que as políticas públicas e suas diretrizes voltadas para a educação especial é ainda pouca efetivada para a inclusão dos ACD nas classes regular de ensino, pois sua abrangência é pequena, diante dos 3.940 municípios brasileiros que ainda não contam com matrículas desta população de estudantes, por não encontrarem condições favoráveis para desenvolver sua aprendizagem nas escolas.

Até porque o que ocorre, na realidade, com a educação especial, como bem constataram Godoy et al. (2018), é que este sistema não busca a inclusão em todos os aspectos do aluno, mas tem a expectativa de “um desempenho o mais próximo possível do aluno dito ‘normal’”. Caso esse desempenho não ocorra, o aluno é encaminhado para a escola especial, cuja aprendizagem ocorre de maneira isolada dos demais alunos. Esta cisão entre alunos deficientes e normais apenas revela a escola regular ainda não apresenta um ambiente favorável para que os ACD possam exercer seu direito de aprendizagem ou seja a escola (e não o aluno) ainda não consegue se adaptar as adversidades.

O desafio é sair do modelo médico, que concebe a pessoa com deficiência apenas sob a lógica biomédica com a perspectiva de “cura” ou normalização, para o modelo social de direitos humanos, que busca reconhecer a dignidade da pessoa humana e requer oportunidades para serem exercidos. Outra constatação é que a educação inclusiva é emperrada pelas barreiras e/ou obstáculos e que podem ser superadas, a partir do ensino diferenciado, como ocorre no modelo português de educação especial.

Ainda assim, a questão que se coloca é que a educação especial, como proposta pedagógica para trabalhar a deficiência é algo complexo, na medida em que essa implica em transtornos funcionais específicos e diversos, tornando o ambiente ensino e aprendizagem bastante heterogêneos, o que torna um grande desafio articular o ensino comum com o ensino especializado, daí, o mérito deste artigo. Por isso, *sugere-se* estudos futuros para investigar uma metodologia que articule o ensino comum com o ensino especializado.

Caso seja elucidada essa pendência, então a perspectiva da inclusão dos alunos especiais na educação regular pode ser algo concreto para todos os que vivenciam algum tipo de deficiência. Destarte, a partir do estado do Pará e Amazônia, a rede pública de ensino regular possa reverberar a agenda da ONU sobre o Desenvolvimento Sustentável, em cuja *meta 4 destaca: A EDUCAÇÃO DE QUALIDADE*, voltada para a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, promovendo aprendizagem para todos.

Referências

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, DF, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar do INEP: educação especial**. 2019. Disponível em: [Aeducação especial em números — Português \(Brasil\) \(www.gov.br\)](http://www.gov.br/educacao-especial-em-numeros-Português-Brasil). Acesso em: 3 set. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, Subchefia de Assuntos Jurídicos, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.

Acesso em: 2 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, MEC, 2008. Disponível em: [EDUCAO INCLUSIVA: POLITICA NACIONAL DE EDUCAO ESPECIAL \(mec.gov.br\)](http://mec.gov.br/educacao-inclusiva-politica-nacional-de-educacao-especial). Acesso em: 3 set. 2022.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: UNESCO, 2006. Disponível em: [PNEDH2006VD OKARA.doc \(dhnet.org.br\)](http://dhnet.org.br/PNEDH2006VD_OKARA.doc). Acesso em: 3 set. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004, regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas especiais. 2004. Disponível em: [D5296 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br/D5296). Acesso em: 3 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/1996**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN). Disponível em: [Artigo 59 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional / 1996 \(modeloinicial.com.br\)](http://modeloinicial.com.br/Artigo-59-Lei-de-Diretrizes-e-Bases-da-Educacao-Nacional-1996). Acesso em: 3 set. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei**: Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: [Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8069/90 | Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, Presidência da Republica \(jusbrasil.com.br\)](http://jusbrasil.com.br/Estatuto-da-Crianca-e-do-Adolescente-Lei-8069/90-Lei-n-8.069-de-13-de-julho-de-1990-Presidencia-da-Republica). Acesso em: 3 set. 2022.

BOCCATO, Vera Regina Casari. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica: o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ. São Paulo**, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos. **Plano de ação para satisfazer as necessidades de aprendizagem**. Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Tailândia 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: [Declaração Mundial sobre Educação para Todos \(abres.org.br\)](http://abres.org.br). Acesso em: 3 set. 2022.

FERNANDES, Tereza Liduina Gregório; VIANA, Tânia Vicente. Alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs): avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 305-308, maio/ago., 2009.

GODOY, Adriana; ANACHE, Alexandra Ayach; FIGUEIREDO, Ana Cláudia Mendes de; JUNQUEIRA, Ana Luísa. Pela inclusão: os argumentos favoráveis à educação inclusiva e pela inconstitucionalidade do Decreto nº 10.502/2020. In: **Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva (Org.)**. São Paulo: Instituto Alana, 2022.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Atualiza lista de municípios e distritos do Brasil**. IBGE, 2019. Disponível em: <https://mundogeo.com/2019/02/04/ibge-atualiza-lista-de-municipios-e-distritos-do-brasil/>. Acesso em: 22 abr. 2023.

MACHADO, Rosângela. Acessibilidade Arquitetônica. In: SCHIRMER, Carolina Renata et al. (Orgs.). **Atendimento educacional especializado: deficiência física**. Brasília, DF, MEC, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

PAULA, Ana Flávia Marostegan de; BALEOTTI, Luciana Ramos. Inclusão escolar do aluno com deficiência física: contribuições da terapia ocupacional. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos, v. 19, n.1, p. 53-69, Jan/abr. 2011.

SILVA, Natalia Ramos da; VOLPINI, Maria Neli. Inclusão escolar de alunos com deficiência física: conquistas e desafios. **Cadernos de Educação, Ensino e Sociedade**, v. 1, n. 1, p. 18-29, jul. 2014.

TÉDDE, Samantha. **Crianças com deficiência intelectual: a aprendizagem e a inclusão**. 2012. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2012.

O USO DA LINGUAGEM MANIPULADORA EM TEXTOS JORNALÍSTICOS E O FORTALECIMENTO DO ANTIPETISMO

Cláudia de Marchi (PUC/RS)¹

Informações introdutórias

Na sociedade capitalista há uma competição constante entre as pessoas em relação à posse de bens materiais e de bens imateriais como, por exemplo, prestígio, beleza, reconhecimento e etc. Dentro deste cenário, nosso país se subdivide em quatro classes específicas: a dos “endinheirados”, qual seja, a ínfima elite do dinheiro, classe dominante; a da classe média e suas frações dentre as quais estão os indivíduos que detêm a posse do capital cultural valorizado, ficando, portanto, num local intermediário entre a classe dominante e aqueles que não detêm privilégios; a classe trabalhadora, precária em sua maioria; e, por fim, a classe dos excluídos, a “ralé brasileira”, situada abaixo da linha da dignidade. (SOUZA, 2016, p. 58-60).

A pobreza é, antes de tudo, a ausência de liberdade, a impossibilidade de o indivíduo realizar projetos de vida que tenha motivos para valorizar e carência das capacidades básicas necessárias para assumir o comando da própria vida de forma que uma pessoa pobre não se sente agente de sua existência, mas “um sujeito paciente na loteria natural ou social, à mercê dá própria sorte, sem poder buscar a felicidade da maneira que gostaria de escolher”. (CORTINA, 2020, p. 153).

Mostrando que não existe em nosso país uma classe condenada, entre 2003 e 2013, o governo federal expandiu a educação superior para os setores populares através do investimento maciço em vagas sociais e raciais, ampliando universidades públicas e escolas técnicas, o que, por fim, terminou descontentando a classe média que temia perder espaço no mercado de trabalho por temer o acesso dos desfavorecidos ao seu capital cultural. (SOUZA, 2016, p. 85-99)

Tal descontentamento, somando-se aos ataques cerrados da mídia conservadora a Lula- com base na repulsa a sua política bem-

¹ Doutoranda em Letras na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS). E-mail: claudiademarchi.adv@hotmail.com

sucedida de inclusão das classes populares (SOUZA, 2016, p. 85-99) - culminou com o fortalecimento do antipetismo que teve seu auge com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 2016. No decorrer do cerco (ou circo midiático), Luiz Inácio Lula da Silva, através da operação Lava Jato, tornou-se a vítima da maior *lawfare* da história do Brasil, possivelmente guiada por interesses estrangeiros. (THUSWOHL, 2017).

Convenhamos que, num país em que 29% da população possui dificuldade para interpretar e aplicar textos (LOURENÇO, 2020)², é corriqueiro o fato de muitas pessoas não lerem os textos jornalísticos até o fim, armazenando apenas a informação trazida em seu título ou subtítulo, e, muitas vezes, somente o que está na capa da revista que se encontra à venda no supermercado ou na banca de jornal, sem lerem, de fato, o seu conteúdo. Além disso, a regra é que uma pessoa que lê ou ouve uma notícia acerca de um processo criminal- movido contra alguma pessoa pública- guarde para si a informação e não busque, *a posteriori*, tomar ciência acerca do desenrolar do fato noticiado.

Trabalharemos com as categorias de eleitores e cidadãos trazidas por Patrick Charaudeau: a dos “convictos”, cidadãos que votam sempre em representantes do seu campo ideológico ou que votam sempre contrários a um partido político e candidato; os “eleições-para-bobos” que creem que votar não muda nada, mas que podem se deixar seduzir por um candidato de uma ideologia ou outra; os “flutuantes” que não votam seguindo bases ideológicas- os que dizem “nem direita, nem esquerda” – mas diante de situações de crise e de desânimo, podem encantar-se por um candidato populista; os “não contentes”, por fim, são os insatisfeitos com suas condições de vida e com os governantes, cidadãos que podem mudar de lado e até radicalizarem-se em detrimento de seu próprio lado, pois são muitíssimo sensíveis a líderes carismáticos tanto de esquerda como de direita. (CHARAUDEAU, 2020, p. 52-55)

Diante destes fatos, socorrendo-nos nos ensinamentos do linguista francês e na sociologia de Jessé Souza- levando em consideração que textos sociológicos, assim como os literários, exploram a experiência humana de estar no mundo (BAUMAN;

² Além de apresentarem dificuldades na realização de operações matemáticas simples.

MAZZEO, 2020, p. 13), pretendemos, através da leitura de um texto jornalístico informativo, de outro opinativo e de uma capa de revista com caráter, teoricamente, informativo (2001, MEDINA apud SILVA, p. 4)³, atentando para o contexto do país ao tempo de tais publicações, bem como o nível de alfabetismo do povo brasileiro, estudarmos as inferências advindas de tais leituras e como estes textos – somados a outros com os mesmos vícios – fortaleceram o antipetismo e contribuíram positivamente para a eleição de Jair M. Bolsonaro.

Os textos jornalísticos e o sentido implícito dos enunciados

Inicialmente, pensemos no que significa ler.

Contentamos-nos com o conceito de Campos (2009 apud PEREIRA; SILVA, p. 58-59): “[...] ler consiste, essencialmente, num processo de construir cognitivamente uma espécie de código mental a partir de um código escrito [...] ler não é adivinhar, é decodificar e compreender”.

Ao mesmo tempo, de acordo com a pragmática de Wittgenstein e dos anglo-saxões, os enunciados detém um sentido implícito que o interlocutor ou o auditório devem descobrir por inferência, estando aí explicitado o seu chamado efeito ilocutório—uma possível marca da manipulação. (CHARAUDEAU, 2020, p. 67).

Para Charaudeau (2020, p. 67), a opinião pública é reivindicada, na maioria das vezes, pelas palavras políticas, pelas pesquisas e pelas mídias e se alimenta de todos os discursos que circulam no espaço social, especialmente daqueles dos atores políticos. Sobre os últimos diz-nos o linguista especialista em Análise do Discurso:

Estes sabem bem disso, e usam de todas as estratégias possíveis para persuadir e seduzir seu público. Mas as mídias não ficam atrás, pois, mesmo que não o façam voluntariamente, contribuem para esse jogo manipulador.

³ Valeremo-nos dos conceitos de Medina sobre os quatro grandes grupos de textos jornalísticos, em cujos conceitos estão inclusos os textos não-linguísticos (charges, fotos) e mistos (palavras cruzadas, mapas, tiras):

1. Informativo: há o relato dos fatos da maneira mais objetiva possível;
2. Interpretativo: há a interpretação dos fatos, além da informação;
3. Opinativo: há a expressão de um ponto de vista a respeito de um ou mais fatos;
4. Entretenimento: há informações com o objetivo de distração dos leitores.

Cerca de um mês antes do primeiro turno das eleições de 2018, o GEDEC (Grupo de Atuação Especial de Repressão à Formação de Cartel e Lavagem de Dinheiro), através do promotor público Marcelo Batlouni Mendroni, denunciou o candidato Fernando Haddad por corrupção, lavagem de dinheiro e formação de quadrilha (ADORNO; MAZIEIRO, 2018). Vejamos o primeiro parágrafo do texto jornalístico intitulado “Haddad é denunciado por corrupção, quadrilha e lavagem de dinheiro.”

Ex-prefeito de São Paulo e vice na chapa presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva (PT), Fernando Haddad (PT) foi acusado nesta segunda-feira (3), pelo MP-SP (Ministério Público de São Paulo), de ter cometido os crimes de corrupção, lavagem de dinheiro e formação de quadrilha. A denúncia aponta que ele teria recebido, de maneira indevida, R\$ 2,6 milhões da UTC Engenharia. (ADORNO; MAZIEIRO, 2018).

Primeiramente: a chapa não era de Lula da Silva, mas do Partido dos Trabalhadores, obviamente, apoiada pelo ex-presidente que se encontrava preso em Curitiba/PR na época, período em que, parte significativa do povo brasileiro acreditava que Lula era culpado das acusações a ele imputadas no famoso PowerPoint do órgão acusativo do Ministério Público Federal – força tarefa Lava Jato – através de Deltan Dallagnol.

Ou seja, subentende-se que a intenção dos jornalistas foi “queimar” a imagem de Haddad que estaria implicado numa denúncia grave e era da chapa do cidadão que se encontrava preso, ainda que não estivesse condenado em segunda instância. Na mesma matéria, em destaque e com letras diferenciadas, encontra-se um trecho contundente da denúncia:

Nesse contexto de dissimulação, ocorreu o pagamento, em parcelas, da vantagem indevida no valor de R\$ 2,6 milhões, de forma direta em favor do PT (Partido dos Trabalhadores) e de forma indireta em favor do ex-prefeito Fernando Haddad (mandato exercido de 2013 a 2016).

Abaixo da foto em que Fernando Haddad está com um semblante entristecido há a seguinte frase: “Promotoria paulista denunciou Haddad duas vezes em duas semanas”. Da frase, aliada a imagem de um presidenciável abatido, se infere, num primeiro

momento, que ele é culpado dos fatos que lhe imputavam. Entretanto, aqueles leitores que questionam o que lhes é posto vão além e indagam-se acerca das razões atinentes a escolha da imagem, aos termos escolhidos e a frase em destaque.

Quanto a isso, resta a questão: será que a maioria das pessoas tem este alcance intelectual e habilidade de ler nas entrelinhas? E mais: quantos se interessam em saber o andamento de processos noticiados pela grande mídia? Afinal, em fevereiro de 2019, o processo gerado pela denúncia noticiada foi arquivado pelo juiz da 8ª Vara de Fazenda de São Paulo, Dr. Thiago Baldani Gomes De Filippo, que decidiu pela inocência do petista da acusação de que teria recebido, entre abril e maio de 2013, 2,6 milhões de reais da UCT Engenharia com o fim de pagar dívidas de campanha.

Em julho de 2020, a 7ª Câmara de Direito Público do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo confirmou a decisão que acatou os argumentos da defesa de Haddad, negando a apelação do Ministério Público (G1, 2021). Evidentemente tratou-se de uma denúncia prematura, vez que baseada unicamente na delação premiada do presidente da empresa de engenharia, Ricardo Ribeiro Pessoa.

A Pragmática nos traz as distinções entre significação e sentido e frase e enunciado. Fiorin (2010, p. 168) nos diz que a “frase é um fato linguístico caracterizado por uma estrutura sintática e uma significação calculada com base na significação das palavras que a compõem”, enquanto o enunciado seria a frase somada às informações depreendidas da situação contextual em que é enunciada.

Isto posto, dependendo da situação, a mesma frase pode apresentar enunciados distintos, ou seja, a significação reside no conceito de frase, enquanto o sentido se correlaciona ao conceito do enunciado: este depende das circunstâncias contextuais e situacionais para ser obtido. (FIORIN, 2010, p. 168)

No caso do texto informativo acima referido, analisando os termos utilizados, a imagem escolhida- que também é texto- e, ainda, o fato do ex-presidente Lula estar preso, fica subentendida a “desonestidade” de Fernando Haddad. Corroboramos nossa constatação o pensamento do autor de Análise Crítica da Narrativa, Motta (2005):

Quem narra tem algum propósito ao narrar, nenhuma narrativa é ingênua. A análise deve, portanto, compreender as estratégias e intenções textuais do narrador, por um lado, e o reconhecimento (ou não) das marcas do texto e as interpretações criativas do receptor, por outro lado. A ênfase está no ato de fala, na dinâmica de reciprocidade, na pragmática comunicativa, não na narrativa em si mesma.

Preocupa-nos, enfim, o fato de não ser uma maioria que compreende as estratégias e intenções daquele que escreve uma matéria: uns, por incapacidade, outros, porque enxergam, no enunciado, uma confirmação dos seus preconceitos e antipatias no âmbito político, de forma que, ainda que constate a manipulação do texto, ela será ignorada, pois favorecerá seus improváveis pontos de vista.

No que tange ao discurso informativo praticado pelas mídias o fato é que ele não se circunscreve as regras de uso da língua. Segundo Charaudeau (2019, p. 40):

Resulta da combinação das circunstâncias em que se fala ou escreve (a identidade daquele que fala e daquele a quem este se dirige, a relação de intencionalidade que os liga e as condições físicas da troca) com a maneira pela qual se fala. É, pois da imbricação das condições extradiscursivas e das realizações intradiscursivas que produz sentido. Descrever sentido de discurso, consiste, portanto, em proceder a uma correlação entre dois pólos.

Conseqüentemente, o sentido não é dado de forma antecipada e é construído através de um processo de semiotização: de transformação e de transação. No primeiro processo está a ação de transformar o “mundo a significar” em “mundo significado” através de categorias que identificam os seres no mundo e os nomeia, que aplica aos seres propriedades e qualifica-os, que descrevem suas ações, narrando-os, que fornecem os motivos de suas ações, argumentando e que avaliam essas propriedades, modalizando. O ato de informar descreve (identifica-qualifica fatos), conta (reporta os acontecimentos) e explica (dando as causas dos fatos e acontecimentos). O processo de transação, por sua vez, envolve a significação pessoal dada ao ato por aquele que produz o discurso: no ato de informar um fornece a informação que o receptor, teoricamente não tem, e este, por sua vez deve receber, compreender

e interpretar o que recebe, logo, conseqüentemente, sofrerá mudanças em relação ao seu estado inicial de conhecimento, aquele que tinha, exemplificativamente, antes de ter lido determinada matéria jornalística. (CHARAUDEAU, 2019, p. 41).

No artigo opinativo “Uma escolha muito difícil” o Jornal O Estado de S. Paulo (2018) diz:

De um lado, o direitista Jair Bolsonaro (PSL), o truculento apologista da ditadura militar; de outro, o esquerdista Fernando Haddad (PT), o preposto de um presidiário. Não será nada fácil para o eleitor decidir-se entre um e outro.

Na seqüência, o ataque ao candidato do Partido dos Trabalhadores fica mais indiscreto:

Já as propostas do campo lulopetista são bem conhecidas de todos, pois foram essas ideias que lograram mergulhar o País numa profunda crise econômica, política e moral. Como não pôde se candidatar pela sexta vez à Presidência, por ter sido pilhado em grossas malfeitorias com dinheiro público, Lula da Silva viu-se obrigado a encontrar um regra-três. A escolha recaiu sobre Fernando Haddad, que docilmente cumpre o papel de porta-voz daquele presidiário, num aviltamento grosseiro do processo eleitoral. Todos os movimentos da campanha são planejados de dentro da cela de Lula da Silva na Polícia Federal em Curitiba – e até o programa de governo apresentado por Haddad se chama “Programa Lula”.

Tais afirmações geram desconfiança no eleitor, tal qual, pode se inferir da leitura da notícia acerca da denúncia contra Fernando Haddad em que o UOL diz que a chapa petista pertence ao ex-presidente preso.

O ápice do antipetismo na última década se deu com o impeachment da presidente Dilma Rousseff, em 2016. Após tal episódio, com a assunção do cargo de chefe do Executivo por Michel Temer, instaurou-se, novamente, um governo que impôs várias medidas impopulares com o pretexto de “estancar a crise gerada pela irresponsabilidade lulopetista”.

A percepção acerca da natureza informativa e opinativa de um texto jornalístico depende da análise de seu conteúdo haja vista que a escolha de termos e palavras podem desvelar a opinião do seu autor

num texto opinativo, assim como pode, através de conteúdos implícitos, veicular a opinião do seu redator num texto informativo. (SARTORI, 2017).

Vimos aqui um texto opinativo, o do Estadão, e um texto informativo do qual se infere, pela sua estrutura, certa tendenciosidade dos seus autores. A professora Renata Ferreira Tacini se socorre em Koch (1993) para conceituar as inferências:

As inferências podem ser vistas como processos cognitivos por meio dos quais o leitor, partindo da informação textual explicitamente veiculada e levando em conta o contexto, constrói novas representações semânticas.

O contexto pessoal, por seu turno, inclui conhecimentos, atitudes, metas e fatores emocionais dos interlocutores, exercendo influência decisiva no processo de compreensão. As inferências feitas durante a recepção são, em grande parte, determinadas pelo conhecimento, crenças, convicções e atitudes do receptor.

Através da análise dos textos jornalísticos poderemos depreender as intenções comunicativas do jornalista, cientes que estamos de que as significações dependerão não apenas do sentido dado por ele (intenção), como da recepção, ou ausência dela, por parte do leitor. No jornalismo há uma distinção entre o que se diz (a informação objetiva de cada notícia) e o que se comunica, sendo que está pode ser bem diferente do conteúdo proposicional do enunciado, residindo aí o conteúdo implícito, denominado implicatura. (MOTTA, 2004).

Grice, constatando eventuais divergências entre a significação de uma frase e o sentido enunciado por ela formulou o conceito de implicaturas que nada mais são do que as inferências advindas dos enunciados. Para o autor a noção de implicatura é mais abrangente do que a de implicação, pois abarca as inferências obtidas através de expressões linguísticas, do contexto e dos conhecimentos prévios do falante, incluindo aqui, dos leitores (FIORIN, 2010. p. 176). O autor distinguiu as implicaturas convencionais das implicaturas conversacionais. As primeiras são determinadas pela força das palavras usadas; na frase “ele é psicopata, mas é burro”, o “mas” indicia que, apesar de ser um psicopata – comumente tidos como

astuciosos e inteligentes – a pessoa em questão não é intelectualmente privilegiada.

Segundo o filósofo da linguagem autor da Teoria da Comunicação enquanto dois indivíduos dialogam existem leis implícitas regendo o ato comunicativo, de forma que os interlocutores se comunicam de acordo com o princípio da cooperação que foi sistematizado em máximas e submáximas (COSTA, 2009): a) máximas da quantidade: a contribuição deve conter o tanto de informação exigida, não mais que isso; b) máximas da qualidade (da verdade): que a contribuição seja verídica, que não se afirme o que é falso ou o que não se pode provar; c) máximas de maneira: ser claro, evitar ser ambíguo, não ser inutilmente prolixo, não exprimir-se de maneira obscura; d) máxima da relação: ser pertinente, falando o que é concernente ao assunto tratado. (FIORIN, 2010, p. 177).

Convém não nos esquecermos da relevância do contexto para a interpretação de um texto jornalístico. Com Luiz Inácio preso e com o ex-prefeito de São Paulo sendo alvo de denúncias improváveis, ao colocar em extremos opostos Fernando Haddad e Jair Messias Bolsonaro – salientando felinamente a desonestidade de Lula, Dilma e do PT – o Estadão (2018) terminou por criar a impressão de que o atual presidente seria um sopro de ar puro no comando do Executivo brasileiro, apesar de seus defeitos, pouco elucidados no artigo. O jornal não escreveu isso, mas disse implicitamente:

A escolha precisa recair naquele candidato que se dispuser a alcançar alguma forma de compromisso mínimo, com todas as principais forças políticas, para garantir a governabilidade e a estabilidade. Isso não significa lotear o governo pelo maior preço, mas privilegiar apoios consubstanciados em honestidade, decência e competência. É a permanente lembrança de que quem se eleger governará todo o País, e não apenas sua patota.

Segundo assevera Reyes (1994):

O que se pretende comunicar é transmitido em parte pelo que dizemos (o conteúdo proposicional) e, em parte (muitas vezes decisiva), pelo que não dizemos, mas que está subentendido no que dissermos. As implicaturas não formam parte do sentido literal de um enunciado, mas se produzem na combinação do sentido literal e do contexto. O uso linguístico, como diz Reyes, está regulado de tal maneira que torna

possível que os falantes não só decodifiquem orações, mas que infiram a força dos enunciados onde aparecem as orações.

Num texto em que Fernando Haddad foi chamado de “preposto de um presidiário”, que “docilmente cumpre o papel de porta voz daquele presidiário num aviltamento grosseiro do processo eleitoral”; que se refere às propostas lulopetistas como “ideias que lograram mergulhar o País numa profunda crise econômica, política e moral”; que diz que Lula da Silva precisou optar por uma regra de três, pois não pode se candidatar pela sexta vez, afinal foi “pilhado em grossas malfetorias com dinheiro público”; em cujo “conjunto de propostas está clara a disposição de fazer terra arrasada” do que foi feito pelo Governo Temer; que chama a proposta petista de fazer uma “refundação democrática do Brasil para recuperar a soberania nacional e popular” de ameaça; enquanto, sobre Bolsonaro, somente há referência à ausência de propostas claras e presença em debates. Parece-nos evidente que, ao se referir a “apoios consubstanciados em honestidade, decência e competência”, o jornal se refere à eleição do atual presidente, não da chapa petista que, conforme foi enfatizado, era viciada de desonestidades.

Dizemos que “parece-nos evidente” o antipetismo existente em tal artigo, mas será que tal fato fica claro para a maioria dos leitores? Não podemos olvidar do fato de que o INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional) computou que os analfabetos funcionais brasileiros dividem-se em 8% que são absolutamente analfabetos, pois não conseguem ler palavras, frases ou números telefônicos e 21% que tem dificuldade para identificar ironias e sarcasmo em textos curtos e realizar operações simples, como cálculo de dinheiro (LOURENÇO, 2020), logo nada do que foi escrito é claro para boa parte dos brasileiros, incluindo os que não conhecem os gêneros de escritura jornalística, os que não têm nenhum conhecimento jurídico, os que não perscrutam o fim dos processos cujas denúncias são noticiadas em letras garrafais e, desta forma, não tomam ciência da perseguição judiciária sofrida por Fernando Haddad às vésperas das eleições de 2018, por Dilma Rousseff desde antes de ser reeleita em 2014, e, obviamente, pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Segundo Jesse Souza (2017, p. 214):

A história da sociedade brasileira contemporânea não pode ser compreendida sem que analisemos a função da mídia e da imprensa conservadora. É a grande mídia que irá assumir a função dos antigos exércitos de cangaceiros, que é assegurar e aprofundar a dominação da elite dos proprietários sobre o restante da população.

O antipetismo- que será, a seguir, melhor elucidado- nasceu antes do Partido dos Trabalhadores graças a aversão da elite e da classe média conservadora às bandeiras que o partido defendia, entretanto foi deglutido a força pela sociedade que estava sem fôlego com as gestões neoliberais de Fernando Henrique Cardoso e seus antecessores (BERTUOL, 2018), tendo emergido fortemente nos últimos anos com a “participação especial” da mídia brasileira.

O Papel da Imprensa na Construção do Antipetismo

No injustiçado filme *Regressão*, de 2015, no qual o cineasta Alejandro Amenábar retrata a psicose coletiva advinda do excesso de informações que havia, nos Estados Unidos dos anos 90, acerca de casos de cultos satânicos e possessões demoníacas, os fatos mostrados na trama foram capazes de confundir até o cético policial interpretado por Ethan Hawke.

Embora a repulsa a um partido de esquerda que pugnava por igualdade social seja inerente a maior parte da nossa elite e classe média “aporofóbicas” (CORTINA, 2020, p. 28)⁴, o antipetismo se assemelha a uma espécie de psicose coletiva advinda das incontáveis vezes em que denúncias de corrupção contra filhados do Partido dos Trabalhadores foram retratadas na grande mídia brasileira, especialmente após as eleições de 2002, com o Mensalão, em 2005, que foi, basicamente, um ensaio geral para o que aconteceu, anos após, na Lava Jato e no processo de impedimento da presidenta Dilma. (SOUZA, 2016, p. 49).

Segundo Jessé Souza existe uma linha contínua entre as manifestações de junho de 2013, denominadas de jornadas de junho-manipuladas pela mídia- e o impeachment de Dilma Rousseff. O uso

⁴ Adela Cortina, em um artigo publicado em 2000, submeteu à Real Academia Espanhola uma caracterização do neologismo aporofobia para que fosse inserido no Dicionário da Língua Espanhola onde deveria constar que tal palavra significa ódio, repugnância ou hostilidade ante o pobre, o sem recursos, o desamparado.

midiático de tais manifestações abalou a alta taxa de aprovação do governo petista e a hegemonia ideológica dominante desde as eleições de Lula em 2002. Porém, como isso se deu? Tais manifestações foram iniciadas pelo Movimento Passe Livre (MPL) contra a prefeitura, especialmente em São Paulo, em virtude do aumento das passagens de ônibus. O Jornal Nacional da Rede Globo, em 12 de junho de 2013, abordou o assunto com críticas negativas, salientando o tumulto social causado e a prisão de alguns manifestantes por depredação e formação de quadrilha. No dia 13 de junho, seguiu no mesmo sentido, mostrando imagens do Rio e da Avenida Paulista fechada; neste dia o telejornal falou da PEC 37 pela primeira vez. Segundo o sociólogo, foi nesta data que iniciou a articulação do conluio entre o aparato jurídico-policial do Estado e a mídia.

Em 15 de junho daquele ano o telejornal também noticiou protestos de produtores rurais contra índios e a FUNAI, além das manifestações que se mantinham em âmbito municipal; apenas em 17 de junho a narrativa do telejornal mudou e passou a narrar de forma positiva as manifestações que continuavam a ocorrer e, no dia seguinte, 18 de junho, mostrou manifestações contrárias a repressão de manifestantes onde mostrava pessoas vestidas de verde e amarelo, inclusive com as caras pintadas de verde e amarelo. Os manifestantes mudaram: além de estudantes, agora famílias classe média eram retratadas. Enfim, em 19 de junho os protestos foram federalizados e o Jornal trouxe a primeira queda de popularidade da presidenta Dilma: de 79% em março caiu para 71% em junho. Então, a sociedade constatou que poderia atingir a presidente através de seus ataques.

Em 20 de junho ficou nítido que o movimento – outrora popular – fora capturado pela classe média conservadora. O Jornal Nacional acabou retratando as “badernas” como obra estrita de pessoas infiltradas nas manifestações e, na sequência, a PEC 37 se tornou a senha do apoio midiático para as corporações jurídicas do Estado. O governo que mais havia investido em Saúde e Educação na história do país passou a ser atacado pela mídia e pelo movimento “Muda Brasil”. Em tal tempo consolidou-se a aliança entre mídia e classe média conservadora e descortinou-se aquela formada entre mídia e aparato jurídico-policial que, em 2015, chegou ao seu auge com a operação Lava Jato. A mídia conservadora – o “partido” da elite do dinheiro – mormente a Rede Globo, através do Jornal Nacional,

distorceu uma pauta popular, conseguindo manipulá-la para enfraquecer o Executivo comandado por Dilma Rousseff. (SOUZA, 2016, p. 87-97).

No que tange aos textos jornalísticos informativos, vejamos a capa da revista *Veja* de 23 de outubro de 2014, três dias antes do segundo turno das eleições presidenciais disputado entre Dilma Rousseff e Aécio Neves:

Figura 1 - capa da revista *Veja* de 23 de outubro de 2014



Segundo o advogado de Alberto Youssef referida delação nunca ocorreu. Antonio Augusto Figueiredo Basto afirmou que, ou a fonte da matéria mentiu ou houve apenas má-fé por parte da revista que atentou contra a democracia, tirou cerca de três milhões de votos da presidente Dilma Rousseff e, por pouco não mudou o resultado da disputa presidencial ferindo a soberania popular do eleitor brasileiro (SUL21, 2014). De acordo com as máximas conversacionais de Grice, está matéria fere a máxima da qualidade, pois narra um fato inverídico.

No entanto, o que se passa na cabeça de um leitor mediano ao ser confrontado com essa capa? Que a presidente recém-eleita é culpada, assim como o ex-presidente Lula. De mais a mais, poucas

peessoas conhecem o conteúdo do artigo 4º, parágrafo 16 da Lei n 12.820/2013 redigida, até 2019, da seguinte forma: “Nenhuma sentença condenatória será proferida com fundamento apenas nas declarações de agente colaborador” (BRASIL, 2013)⁵.

Logo, sem ler o conteúdo ou- às vezes até lendo- o leitor assimila que a delação foi consubstanciada em provas e não na mera vontade de transigir de um indivíduo judicialmente condenado e encarcerado. Inegável que a revista Veja “se esmera em matérias cuja finalidade é produzir ódio e informação enviesada e distorcida para seu público da fração profascista da classe média.” (SOUZA, 2017, p. 215).

Inclusive, no que tange ao uso da capa da revista, convém salientar que, sendo a linguagem uma forma de expressão dos seres humanos, Bakhtin afirma que a comunicação se concretiza por meio de dois gêneros, desde um simples cumprimento até a produção de textos mais elaborados, como os literários e os jornalísticos, não descartando a existência de enunciados oriundos da linguagem de textos não-verbais, sentido no qual as capas de revista são enunciados concretos que anunciam, pela arte gráfica usada e fotos escolhidas, mais do que o assunto da matéria em destaque. (BAKHTIN, 2003, p. 263).

A frase que diz que “contra fatos não há argumentos”, não funciona com aqueles que já decidiram o que querem saber e como querem pensar. Segundo o colunista Delmar Bertuol “O antipetismo nasce contemporaneamente à fundação do PT, na Abertura Política, no início dos anos oitenta. Isto é, antes mesmo de sequer o PT governar qualquer cidade. O antipetismo nasce em antagonismo à proposta do partido”. (2018).

Em 2018, era comum vermos, no primeiro turno das eleições, os eleitores “convictos” votarem em Ciro Gomes, alegando que não votariam em “candidato do PT”; tais pessoas, no segundo turno, anularam seu voto, votaram em branco ou votaram diretamente em Jair M. Bolsonaro. Assim como aqueles eleitores que se diziam

⁵ Em 2019, com a Lei n. 13.964 19, a redação mudou para:

§ 16. Nenhuma das seguintes medidas será decretada ou proferida com fundamento apenas nas declarações do colaborador:

I - medidas cautelares reais ou pessoais;

II - recebimento de denúncia ou queixa-crime;

III - sentença condenatória.

descontentes com a “corrupção” do PT – como se este fosse o único partido com filhados investigados por corrupção no país- e, assim, foram seduzidos pelo discurso de ódio ao partido propagado pelo atual presidente.

A abstenção de votos, os votos anulados e o voto em branco colaboraram para a eleição de Jair Messias Bolsonaro que teve 57,13% de votos, enquanto Fernando Haddad teve 44,87%. Os votos anulados (7,43%), as abstenções (21,30%) e os votos em branco (2,14%) (MAZUI, 2018) deram a vitória ao candidato da extrema-direita quando – não fosse pelo antipetismo – poderiam ser traduzidos em votos válidos e levado à presidência o professor do departamento de Ciência Política da Universidade de São Paulo (USP).

Em outubro de 2020, foi publicado pela Friedrich-bert-Stiftung Brasil, o estudo “Cercos midiáticos: o lugar da esquerda na ‘esfera publicada’” de João Feres Júnior (2020), cientista político da UERJ. Em sua pesquisa, o pesquisador analisou editoriais e textos de opinião escritos entre 2014 e 2020 nos jornais *Folha de S. Paulo*, *O Estado de S. Paulo* e *O Globo*, com o fito de compreender as estratégias de exposição e ocultamento adotadas pela grande imprensa brasileira no que tange a esquerda brasileira, com foco especial na cobertura dedicada ao PT e a suas principais figuras públicas. (LADEIRA, 2020). Trazemos algumas conclusões do estudo de Feres Júnior:

- a) Mesmo em momentos de maior crise, Temer, quando das denúncias de Joesley Baptista, e Jair Bolsonaro, na forma displicente que conduziu o Brasil em meio a pandemia, foram tratados com maior benevolência midiática em relação a ex-presidente Dilma Rousseff;
- b) Dilma, durante a campanha eleitoral de 2014 foi a presidente que teve maior inclusão negativa em noticiários, o que continuou até ser afastada, em maio de 2016, após, em agosto, os jornais voltaram a dar-lhe cobertura negativa para sedimentar o enquadramento de “herança maldita” do governo petista;
- c) Apesar da chegada da pandemia ter revelado um tratamento crítico em relação ao presidente eleito em 2018, foi necessário o Brasil somar 100 mil mortos para que isso ocorresse e, ainda assim, os níveis de negatividade das

- coberturas não chegaram aos registrados após a reeleição de Dilma;
- d) Neste cenário as coberturas positivas em relação a Paulo Guedes se mantiveram denotando que os principais grupos de comunicação do país são comprometidos com o neoliberalismo, com os interesses dos capitais financeiros e agroexportador;
 - e) Em março de 2016, quando Sérgio Moro decretou sua condução coercitiva, Folha de S. Paulo, o Estado de S. Paulo e O Globo publicaram 62 editoriais desfavoráveis ao ex-presidente, contra 2 favoráveis e 2 neutros, caracterizando conluio entre mídia e Judiciário para demonizar Lula, o que caracteriza o *lawfare*, isto é, o uso da lei para perseguição política;
 - f) Os jornais adotaram uma política de equivalência entre o governo Lula e a atual gestão de Bolsonaro, pois tal qual Lula ele e seus seguidores seriam uma ameaça à democracia, sendo que as gestões petistas nunca cometeram crimes eleitorais pelo WhatsApp comparáveis aos atribuídos ao bolsonarismo e não ameaçaram a liberdade de imprensa, ou tampouco colocou as instituições democráticas em risco;
 - g) Os editoriais dos três jornais pesquisados têm posicionamento político em tudo igual aos artigos e as colunas de opinião, não sendo levado ao leitor pluralidade de ideias, objetividade e espaços para o contraditório;
 - h) O estudo conclui que, enquanto as grandes empresas de jornalismo detiverem o oligopólio da produção de informação política em nosso país, cidadãos e cidadãs serão informados de maneira defectiva e tendenciosa, impedindo assim a existência de debates minimamente democráticos no espaço público brasileiro. (LADEIRA, 2020).

Pertinente a constatação de Jessé Souza (2017, p. 213):

A servidão da classe média e de suas frações mais conservadoras à elite, que as explora e as usa para a reprodução do seu poder cotidiano, é conseguida por meios simbólicos. Em vez do cassetete da polícia, temos aqui a manipulação midiática das necessidades e

autolegitimação da classe média transmutadas em defesa da moralidade estreita da suposta corrupção patrimonialista.

Foi, portanto, a manipulação midiática da população, mormente da classe média que foi às ruas com os gritos que escancaram o antipetismo – “fora Lula, fora Dilma, Fora PT” – uma das peças-chave para o resultado das eleições presidenciais em 2018 sendo, conseqüentemente, responsável por tudo o que adveio após Jair Bolsonaro tomar posse como presidente da república agindo ainda mais que Michel Temer- unicamente a favor da elite dos endinheirados.

Uma conclusão reflexiva

Tendo em vista o papel da grande mídia na colonização das consciências em prol da elite dos endinheirados (SOUZA, 2017, p. 214) é importante que nós, acadêmicos, professores, linguistas e pesquisadores, pensemos no que podemos fazer colaborar e evitar para a ascensão de alpinistas políticos como Jair Messias Bolsonaro. Acreditamos que devemos cumprir o nosso papel de seres ativos na sociedade, ensinando, passando conhecimento adiante, usando nossas redes sociais para incentivar o pensamento crítico e a reflexão.

Nosso dever é, dentro das limitações que nos são expostas, plantar sementes de conhecimento e dúvidas no mundo. Precisamos convidar a sociedade ao nosso redor a pensar, a questionar, a perguntar-nos, inclusive, quando não compreendem algo que leram ou ouviram. Somos todos agentes políticos, basta nos conscientizarmos.

Precisamos ser ativos para além do mundo acadêmico. Devemos nos adequar aos tempos hodiernos e agirmos através das nossas publicações em redes sociais, além, claro, da interação que temos com nossos conhecidos, como a atendente da padaria, a vizinha, a tia que só lê o título das notícias, porque acha que “ler é chato”. De nada adianta adquirirmos conhecimento para o trato unicamente com pessoas que possuem o mesmo nível cultural que nós.

Devemos ser agentes na luta contra o discurso fascista, contra a desinformação, contra a tendenciosidade da mídia a favor da elite, contra a propagação de notícias falsas e contra o anti-intelectualismo.

Podemos ser eruditos com pessoas que são tão eruditas quanto nós, mas precisamos democratizar nossa linguagem nos tornando acessíveis a quem valoriza nosso capital cultural, apesar de – por ausência de privilégios de classe – não tê-lo.

Referências

- ADORNO, Luís. MAZIEIRO, Guilherme. **Haddad é denunciado por corrupção, quadrilha e lavagem de dinheiro**. UOL. São Paulo, 04 nov. 2018. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/eleicoes/2018/noticias/2018/09/04/fernando-haddad-e-denunciado-por-corrupcao-quadrilha-e-lavagem-de-dinheiro.htm>. Acesso em: 01 maio 2021.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução do francês de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 263.
- BAUMAN, Z.; MAZZEO, R. **O elogio da literatura**. Tradução de Renato Aguiar. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2020.
- BERTUOL, Delmar. **O antipetismo. pragmatismo político**. São Paulo - SP, 20 nov. 2018. Disponível em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2018/11/antipetismo-historia-classe.html>. Acesso em: 05 maio 2021.
- BRASIL. Jusbrasil. Parágrafo 16 Artigo 4 da Lei nº 12.850 de 02 de Agosto de 2013. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/26893015/paragrafo-16-artigo-4-da-lei-n-12850-de-02-de-agosto-de-2013>. Acesso em: 07 maio 2021.
- CAMPOS, Jorge. Leitura, cognição e inferência. In: **PEREIRA, V; SILVA, A. Leitura e cognição: teoria e prática nos anos finais do ensino fundamental**. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 58-59, 2009.
- CHARAUDEAU, Patrick. **A conquista da opinião pública: como o discurso manipula as escolhas políticas**. Tradução Angela M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2020.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. Tradução Angela M. S. Corrêa. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.
- CORTINA, Adela. **Aporofobia, a aversão ao pobre: um desafio para a democracia**. Tradução Daniel Fabre. São Paulo: Contracorrente, 2020.
- COSTA, Jorge Campos da. A Teoria inferencial das implicaturas: descrição do modelo clássico de Grice. **Letras de Hoje**, v. 44, n. 3, 9 set. 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/5758/4178>. Acesso em: 1 maio 2021.

FIORIN, José Luiz. A linguagem em uso. In.: ____ (Org.). **Introdução à linguística I**. Objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2010.

G1. Tribunal de Justiça de São Paulo mantém absolvição de Haddad em ação de suposto caixa 2 pago pela UTC Engenharia. **G1**. São Paulo, 21 jul. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/07/21/tribunal-de-justica-de-sp-mantem-absolvicao-de-haddad-em-acao-de-suposto-caixa-2-pago-pela-utc-engenharia.ghtml> Acesso em: 01 maio 2021.

JÚNIOR, João Feres. **Cerco midiático**: o lugar da esquerda na esfera publicada. Fundação Friedrich-Ebert-Stiftung Brasil. São Paulo - SP, out. 2020. Disponível em: <https://brasil.fes.de/detalhe/cerco-midiatico-o-lugar-da-esquerda-na-esfera-publicada>. Acesso em: 07 maio 2021.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. A produção de inferência e sua contribuição na construção de sentido. D.E.L.T.T., v. 9, núm. espec., 1993. In: TACINI, Renata Ferreira. **A inferência na compreensão de leitura de textos jornalísticos**. 2010. 90f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - SP, 2010. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/14619>. Acesso em: 02 maio 2021.

LADEIRA, Francisco Fernandes. Estudo demonstra antipetismo da mídia brasileira. **Observatório de Imprensa**. Campinas - SP, ano 20, n. 1112, 03 nov. 2020. Disponível em: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/eleicoes-municipais/estudo-demonstra-antipetismo-da-midia-brasileira/>. Acesso em: 07 maio 2021. ISSN 1519-7670.

LOURENÇO, Tânia. Escolas brasileiras ainda formam analfabetos funcionais. **Jornal da USP**. São Paulo, 13 nov. 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/escolas-brasileiras-ainda-formam-analfabetos-funcionais/>. Acesso em: 01 maio 2021.

MAZUI, Guilherme. Jair Bolsonaro é eleito presidente e interrompe série de vitórias do PT. **G1**. Brasília, 28 out, 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/noticia/2018/10/28/jair-bolsonaro-e-eleito-presidente-e-interrompe-serie-de-vitorias-do-pt.ghtml>. Acesso em: 05 maio 2021.

MOTTA, Luiz Gonzada. A análise pragmática da narrativa jornalística. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, XXVIII. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/105768052842738740828590501726523142462.pdf>. Acesso em: 01 maio 2021. **Anais...**

MOTTA, Luiz Gonzaga. Jogos de linguagem e efeitos de sentido da comunicação jornalística. Revista Estudos em Jornalismo, Florianópolis - SC. v. 1, n. 2, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/2077>. Acesso em: 04 maio 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>. ISSN1984-6924.

O ESTADO DE SÃO PAULO. Uma escolha muito difícil. **Estadão**, São Paulo, 08 out. 2018. Disponível em: <https://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,uma-escolha-muito-dificil,70002538118>. Acesso em: 01 maio 2021.

REYES, Graciela, La pragmática lingüística, montesinos, Barcelona, 1994, p. 60-65. In: MOTTA, Luiz Gonzaga. Jogos de linguagem e efeitos de sentido da comunicação jornalística. Revista Estudos em Jornalismo, Florianópolis - SC. v. 1, n. 2, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/2077>. Acesso em: 04 maio 2021. ISSN 1984-6924. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>.

SARTORI, L. C., R. Entre a editorialização e a riqueza informativa: o papel dos implícitos no texto jornalístico informativo. **Revista Famecos**, v. 24, n. 3, p. ID25333, 1 ago. 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/25333>. Acesso em: 04 maio 2021. DOI: <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2017.3.25333>

SILVA, Pollyanna Honorata. **Os gêneors jornalísticos e as várias faces da notícia**. 2007. 141 f., p. 4. Dissertação (Mestrado em Linguística Letras e Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/15506>. Acesso em: 01 maio 2021.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SOUZA, Jessé. **A radiografia do golpe**. Rio de Janeiro: Leya, 2016.

SUL21. Advogado de Youssef confirma armação da revista Veja. **Sul 21**. Porto Alegre 30 out 2014. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/breaking-news/2014/10/advogado-de-youssef-confirma-armacao-da-revista-veja/>.

Acesso em: 05 maio 2021.

THUSWOHL, Maurício. Lava Jato e desmonte do pré-sal: a combinação que levou o Rio à falência. **Brasil de Fato**. São Paulo - SP, 09 out. 2017. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/10/09/lava-jato-e-desmonte-do-pre-sal-a-combinacao-que-levou-o-rio-a-falencia>. Acesso em: 01 maio 2021.

AUTISMO EM FOCO: UM ESTUDO DO PROCESSAMENTO DE PALAVRAS MORFOLOGICAMENTE DERIVADAS EM EIRO-EIRA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Rafaelly F. Bezerra (UFPB) ¹

Este capítulo aborda um estudo feito com crianças autistas nível 1 de suporte na faixa etária entre 6 e 10 anos, em experimento online, por meio da técnica de Priming morfológico, em uma tarefa de decisão lexical. Essa técnica consiste na apresentação de uma palavra como PRIME e outra como ALVO.

Diante disso, investigou-se o processamento de palavras morfológicamente derivadas em eiro-eira no português brasileiro, a fim de obter com base na análise comparativa comportamental de dois grupos (grupo experimental e grupo controle), dados empíricos acerca das bases neurais, seus sistemas de memória de longo prazo e o funcionamento do seu léxico mental.

Assim, refletiu-se sobre a ocorrência de mecanismos operacionais da memória declarativa em alta indicando, segundo Walenski et al (2007) e (2014), um trabalho da memória procedimental em deficit que pode interferir no processamento das palavras morfológicamente derivadas. Como parâmetro de investigação foi utilizado o Modelo Declarativo/Procedimental de Ullman (2003) com o propósito de relacionar os conceitos referentes à caracterização e funcionamento da Memória Declarativa e da Memória Procedimental.

DSM- 5- TR (2022), versão revisada e atualizada do DSM-5 (2013) destaca que o Autismo é uma patologia que compromete linguístico-cognitivamente o sujeito e para Maia (2015) a linguagem é um dos componentes da cognição humana, o que culmina na obtenção de conhecimento, obtenção do saber sobre si mesmo e sobre o mundo.

Portanto, a ligação linguagem e cognição é imprescindível ao bom desenvolvimento do indivíduo e um maior ou menor comprometimento cognitivo pode interferir significativamente no

¹Especialista em Linguística e Psicopedagogia – UPE \ FTM¹; Mestre em Linguística – UFPB; Doutoranda em Linguística – UFPB.

curso da linguagem. Nesse contexto, estudos de Walenski et al (2007) apontam a existência de comprometimentos nas bases neurais do autista que os impedem, conseqüentemente, de processar naturalmente os dados linguísticos expostos, no que tange ao processamento de palavras morfológicamente derivadas.

Diante do exposto, este capítulo será disposto da seguinte forma: Seção 1: Autismo e sua Caracterização linguístico-cognitiva; Seção 2: Estudos sobre Léxico e o Modelo Declarativo\Procedimental de Ullman; Seção 3: Procedimentos Metodológicos \ Análise de Dados; Seção 4: Resultados e Discussões.

Autismo e sua Caracterização linguístico-cognitiva

Para o DSM-5-TR (2022), o autismo está associado a alguma condição médica ou genética conhecida, ou a fator ambiental, é caracterizado como transtorno do neurodesenvolvimento, mental ou comportamental e pode especificar a gravidade atual para Critério A e Critério B: exigindo apoio muito substancial, exigindo apoio substancial, exigindo pouco apoio. Pode acarretar ou não comprometimento intelectual concomitante e apresentar ou não comprometimento da linguagem;

Os critérios são divididos de A a E com suas especificidades. O critério A refere-se aos Déficits persistentes na comunicação e interação social em vários contextos. Quanto ao critério B, **toma-se nota de** padrões repetitivos e restritos de comportamento, atividades ou interesses. O critério C reforça a observação de que os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento. O critério D ratifica que esses sintomas causam prejuízos clínicos significativos no funcionamento social, profissional e pessoal ou em outras áreas importantes da pessoa. Por fim, o critério E deixa claro que esse transtorno não necessariamente se dá por deficiência cognitiva, intelectual ou atraso global do desenvolvimento.

Sendo assim, tomando nota desses critérios, o sujeito será avaliado em detrimento a seus espectros ou níveis de suporte indo desde o grau 1 ao grau 3 de suporte, que reflete ao menor ou maior grau de comprometimento linguístico – cognitivo – comportamental.

A avaliação das crianças com alterações neurodesenvolvimentais fornece pistas sobre a estrutura

organizacional e representação da linguagem, bem como as relações entre linguagem e outros sistemas cognitivos (GOLENDZINER, 2011). Por isso, a importância de se estudar o autismo, bem como ocorre a aquisição da linguagem em crianças com esse transtorno.

Em uma pesquisa que foi realizada pela Universidade da Califórnia, publicada no *Journal of the American Medical Association* em novembro de 2011 e coordenada pelo neurocientista Eric Courchersne apontou dois marcadores biológicos do transtorno que podem apontar um novo caminho para se estudar a sua origem.

A grande descoberta foi em virtude da maior incidência de neurônios na região do córtex pré-frontal, relacionado às habilidades cognitivas, comunicativas e de interação social. Na pesquisa foram analisados tecidos do córtex pré-frontal de 13 meninos adolescentes que morreram entre 12 e 16 anos de idade – sete deles diagnosticados com autismo.

Nestes casos foi visto que o grupo diagnosticado com TEA apresentava 67% mais neurônios que o grupo controle. Entretanto, foi observada apenas a contagem dos neurônios, pois nas outras células neurais a contagem era idêntica ao do grupo controle.

Para além desses dados foi percebido que o cérebro dos autistas revelou-se 17,6% mais pesado e 7% maior que a média geral. Diante disso, divulgou-se que futuros estudos, com uma amostra maior de tecidos, poderão revelar relações importantes entre a contagem de neurônios e a severidade dos sintomas.

Sendo assim, faz-se necessário apontar que lesões no córtex pré-frontal interferem nas emoções; causam prejuízo das responsabilidades sociais, bem como capacidade de concentração e abstração; interferem na escolha das opções e estratégias comportamentais, manutenção da atenção e controle do comportamento emocional; prejudicam a integração das informações sensitivas externas e internas, o que pesam às consequências de ações futuras para efetuar o planejamento motor de acordo com as conclusões. Também prejudicam em ações rotineiras.

Bandim (2011) aponta que com o passar do tempo pesquisas desconsideraram o Autismo como psicose, passando a tratá-lo como um déficit cognitivo ou transtorno ligado ao desenvolvimento. Isso reforça a ideia de que há prejuízo no desenvolvimento das pessoas acometidas pela patologia.

Quanto aos processos mentais, a mente dos autistas funciona como um disco rígido com grande capacidade de armazenamento, mas com baixa velocidade no sistema de arquivos (GÓMEZ ET AL, 2014).

Isso nos leva a considerar os achados de Ullman (2003) mediante seu Modelo de Memória, quando ele mostra que existem dois tipos de Memórias correlacionadas à aquisição da linguagem. Uma é a Memória Declarativa e a outra é a Memória Procedimental. A primeira refere-se ao léxico Mental e a segunda à Gramática mental do sujeito.

Portanto, em seus estudos, o autor testa as habilidades lexicais dos autistas de alto funcionamento e mostra que elas podem ser aumentadas e não limitadas. A velocidade de nomeação é surpreendente, levando-se em consideração fatores como frequência das palavras e forma fonológica conhecida.

O atraso inicial da linguagem – uma das características que definem o Transtorno do Espectro Autista – pode ter influência no decorrer de seu desenvolvimento e em eventuais ganhos de habilidades gramaticais no final da infância ou quando adolescentes Eigsti et al. (2007).

As crianças com diagnóstico de autismo, segundo Rapin (2005), geralmente apresentam uma fala com vocabulário sem elementos coesivos, característicos de uma fala telegráfica, o que causa a ininteligibilidade, uma vez que os enunciados da criança se tornam curtos e sem estrutura sintática. Sendo assim, para o autor, o domínio de estruturas linguísticas flexíveis essenciais para a compreensão da linguagem falada, como pronomes, verbos, adjetivos e conjunções, geralmente está prejudicado devido o autismo.

Ao que subjaz o perfil claro da avaliação cognitiva dos autistas, vê-se que ele marcado por déficits significativos no raciocínio abstrato, na sua habilidade de formação de conceitos verbais e tarefas que exigem habilidades de raciocínio verbal (GÓMEZ ET AL, 2014). No autismo é comum o armazenamento das palavras como fotografias, generalizando os conceitos (Características da Memória Declarativa destacada por Ullman (2003)).

Diante disso, é gerada uma série de características semelhantes que permitem estabelecer uma relação entre elas. E em consonância aos achados da Memória Declarativa, Ullman (2003)

também destacou em seus estudos que os autistas (representantes do seu grupo experimental) apresentavam limitações em seu aparato linguístico-Cognitivo para processar unidades de ordem gramatical (fonemas e morfemas, por exemplo), arraigadas à estrutura das palavras. Logo, subentende-se que a memória procedimental, responsável por esses procedimentos, não opera em âmbito padrão de funcionamento.

Portanto, o autista apresentando disfunções no sistema de memória procedimental, subentende-se que apresenta aumento da velocidade de armazenamento e acesso lexical, subjacentes às atividades do sistema de memória declarativa, e isso culmina em problemas no processamento de informações morfológicas oriundas das palavras complexas, pois como Juffs (2010) afirma, os sufixos derivativos são processados dentro da gramática mental, que por sua vez depende do bom funcionamento da Memória procedimental.

Esta, em se tratando de sujeitos autistas, possivelmente não funciona com a mesma qualidade que em crianças com desenvolvimento padrão. Logo, isso reflete na produção e compreensão de menos morfemas derivacionais por parte dos indivíduos com TEA, frente às crianças neurotípicas, conforme apontado na pesquisa de Walenski et al. (2014).

Estudos sobre Léxico e o Modelo Declarativo\ Procedimental de Ullman

Para a Morfologia, a palavra seria o elemento em que se concretizam as categorias morfológicas, como as palavras derivadas (CAMILO, 2013). Diante disso, a criança age intuitivamente procurando padrões sintáticos e morfológicos na cadeia sonora, provenientes da fala de um adulto que, por sua vez, estão ligados ao léxico tomado como input / estímulo disparado a essa criança.

Desta forma, falar de léxico é remeter-se a uma representação abstrata (VILLALVA ET AL, 2014).

De acordo com Ferrari-Neto (2014, p. 15)

O léxico é um componente da gramática que contém todas as informações - fonológicas, morfológicas, semânticas e sintáticas - que os falantes sabem sobre as palavras e \ ou morfemas de sua língua. Do ponto de vista psicolinguístico, é denominado léxico mental e

corresponde a um repertório de conhecimentos declarativos sobre as palavras de uma língua. Podem também apresentar informações pragmáticas e estilísticas sobre os itens lexicais e nem todos os itens lexicais formam entradas no léxico e deixa clara a diferença entre Derivação e Flexão. Estas decorrem de entradas lexicais diferentes, e, conseqüentemente, sofrem armazenamento diferente.

Este autor também destaca que na teoria gerativa, o léxico é tudo aquilo que não pode ser gerado por regras. Partindo disso, verifica-se que as palavras se distribuem nas categorias: simples e complexas. A primeira caracteriza-se pela presença, principalmente, de radical como constituinte nuclear de sua estrutura e a segunda, para além do Radical, averíguam-se os prefixos e sufixos.

Como diz Villalva et al (2014), os sufixos são constituintes habitualmente chamados de derivacionais e são predicadores morfológicos que desempenham uma função gramatical, nomeadamente núcleo, podendo acionar complemento ou não, ainda que denominado predicador.

Neste caso, Marin (1992) aponta que a derivação implica criar novas palavras, causando uma mudança na categoria sintática e a armazenagem das palavras no léxico mental dirige-se ao caule de muitas palavras, usando regras de morfologia para construir formas complexas, quando necessário, ou seja, palavras complexas são despojadas e o acesso lexical é alcançado por uma pesquisa no restante da palavra.

Quando o caule não é encontrado, a pesquisa pela palavra inteira ocorre como último recurso. Villalva et al (2014) destacam que os sufixos derivacionais, também chamados de predicadores, definem as propriedades morfossintáticas das palavras derivadas e eles podem formar substantivo (padeiro), adjetivo (traumático), verbo (Cortejar) e Advérbio (claramente).

Com isso, considerando os apontamentos acima para pesquisa em voga, foram utilizados os sufixos derivacionais formadores de substantivos (eiro \ eira). Portanto, como retrata Juffs (2010), a palavra complexa é representada no léxico pelo seu tronco, pois no tronco existem as informações concernentes sobre o melhor afixo e o reconhecimento de uma palavra complexa implica a decomposição pré-subjetiva ou remoção de afixos e acesso a representação por meio

do tronco. Assim, a decomposição ocorre antes do acesso lexical e é um processo automático e indiscriminado.

Segundo cf. Levelt, Roelofs & Meyer (1999), a produção das palavras é concebida como sendo composta de estágios, no qual cada estágio produz suas próprias representações de resposta (output representations). Essas representações são: conceitos lexicais, lemas, morfemas e palavras fonológicas e os phonetic gestural scores.

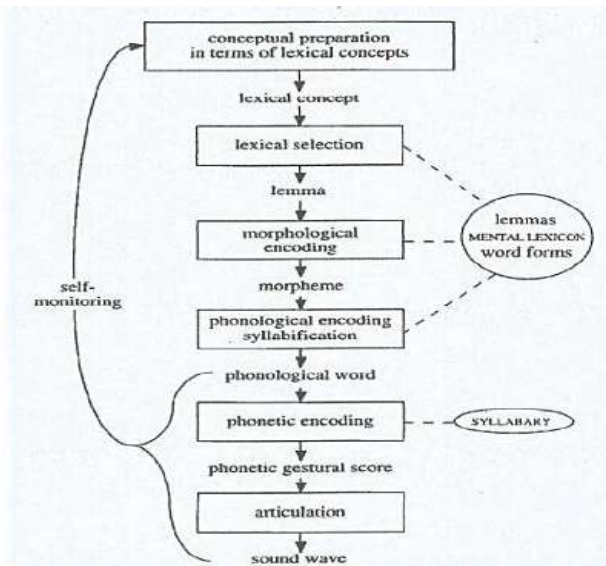


Figura 1- Esboço da preparação de uma palavra e como ela prossegue através de estágios de preparação conceitual, seleção lexical, codificação morfológica e fonológica e codificação fonética antes da articulação poder ser iniciada. Fonte: A Theory of lexical access in speech production – <http://www.socsci.ru.nl/ardiroel/BBS1999.pdf>

Para tanto, Juffs (2010) menciona que o processamento é pensado para ocorrer nos primeiros estágios da palavra, antes da aplicação explícita de ideias. Diante disso, o léxico do falante, também chamado de léxico mental, corresponde a um repositório de conhecimentos declarativos sobre as palavras de uma língua, o que depende do repertório lexical a que é exposto e das experiências linguísticas de cada um (FERRARI NETO, 2014).

Corroborando a esse fato, foi com o advento das novas perspectivas de estudo para a linguagem, partindo da interação entre disciplinas que estudam a mente e cérebro do indivíduo, que novos

estudos sobre a memória e suas relações com o desempenho linguístico foram surgindo.

Diante do exposto, descobriu-se que múltiplos sistemas de memória, funcional e biologicamente distintos no cérebro, suportam funções e processamentos tanto linguísticos como não linguísticos. Nesse contexto, estudos acerca dos sistemas de memória pontuaram conhecimentos sobre os sistemas de memória, declarativo e procedimental (WALENSKI ET AL., 2007).

Para Ullman (2003), o sistema de memória declarativo relaciona-se ao léxico mental e corrobora com a aprendizagem, representação e uso de conhecimentos sobre fatos e episódios. Partindo disso, Walenski et al. (2007) reitera que a memória declarativa é particularmente importante para o contexto associativo e vinculação de informações arbitrariamente relacionadas permitindo o rápido aprendizado, bem como novas associações.

Portanto, o aprendizado nesse sistema é recuperado de forma explícita e consciente. O autor ainda destaca que as estruturas cerebrais envolvidas são o hipocampo e estruturas circulares do lobo temporal médio. Estes têm relações com as regiões neocorticais temporais e parietais. Regiões estas que o conhecimento declarativo se correlaciona em boa parte.

Somando aos aspectos acima, estudos em morfologia inflexória relatados por Walenski et al., (2005) apontaram que a memorização de formas tão complexas ainda deixa incógnitas, pois a dependência memorizada em relação a representações calculadas parece depender de múltiplos itens, tarefas e fatores específicos do assunto; o que inclui a frequência de uso das formas.

Sendo assim, não fica claro até que ponto essa generalização associativa, intrincada ao sistema de memória declarativa, também pode sustentar a criação de outras formas complexas. Em contrapartida ao Sistema de memória declarativa, Ullman (2008) aborda a memória procedimental e menciona que esta possui um aprendizado mais lento e responsabiliza-se pelo controle motor e habilidades cognitivas ou hábitos, podendo também ser, particularmente, importante para adquirir e realizar habilidades envolvendo sequências.

As atividades, na memória procedimental, geralmente se aplicam rapidamente e automaticamente. Este é considerado um

sistema de memória "implícito", uma vez que o conhecimento procedimental aprendido não parece estar disponível para o acesso consciente, como na memória declarativa (WALENSKI ET AL., 2005).

Entretanto, o que diferencia estes dois sistemas de memória é que o sistema declarativo lida com o aprendizado, representação e uso dos conhecimentos lexicais armazenados. Já o sistema procedimental, manipula os itens lexicais e seus traços morfossintáticos e categoriais. Tudo isso de tal forma que os combina em estruturas complexas e é através dessa combinação que os significados se direcionam às palavras formadas.

Procedimentos Metodológicos e Análise de Dados

Este estudo tem como delineamento ser uma pesquisa experimental de caráter exploratório, comparativo e quantitativo cunhada nas técnicas da Psicolinguística experimental. Ela se fez pautada numa hipótese arraigada à análise estatística e comparativa de dados obtidos entre grupos. Por fim, foram obtidos resultados e conclusões a respeito da pesquisa proposta.

Desta pesquisa fizeram parte crianças autistas e com desenvolvimento típico padrão. As crianças autistas fazem parte do grupo experimental. As crianças com desenvolvimento típico formam o grupo controle. O objetivo maior do estudo é evidenciar aspectos da aquisição e do desenvolvimento da linguagem em crianças com diagnóstico de Transtorno de Espectro Autista, com a finalidade de prover maiores informações e, assim, poder compreender melhor esse Transtorno, bem como se situam as relações da Memória Declarativa com a Linguagem, permitindo, a partir daí, a construção de intervenções produtivas e inclusivas.

O desenvolvimento da pesquisa se deu por meio de um experimento com a técnica do paradigma de priming. Trata-se de um método off-line e nele a criança é orientada a ler pares de palavras com estruturas simples e derivadas e em seguida tomar decisões por meio do aperto da tecla do computador no qual roda-se o experimento. Conforme Bargh & Chartrand (2000) um paradigma experimental bem estabelecido na Cognição Social é o que investiga o processo de priming. Este autor menciona que o paradigma se baseia na ideia de expor estímulos relacionados a determinadas categorias conceituais

associadas na memória de uma pessoa e isso resultará em maiores tendências comportamentais relacionadas a essas categorias.

Segundo cf. Bargh (2006), entende-se que a base para a ocorrência do efeito priming é a existência de uma representação mental ativada por algum estímulo, seja ele qual for, além do indivíduo não ter consciência sobre a influência que está sofrendo em seus processamentos subsequentes.

Forster&Davis (1984), apontam que o efeito prime oferece um tapete de traços de Memória episódica que facilitará na tarefa de decisão lexical.

Para Leitão (2008) o efeito de reativação tem como conceito básico a possibilidade de um estímulo linguístico ser capaz de facilitar o processamento de outros estímulos linguísticos. Diante disso, quanto aos tipos de reativação (ou priming, em inglês), podem-se destacar, por exemplo, o priming no “nível semântico”, no “nível sintático” e no “nível morfológico”.

No nível Morfológico, o autor destaca que podemos obter resultados ao relacionar palavras a partir de sua estrutura morfológica ou da forma, como no caso da presente pesquisa: “porta”, “porteiro”, “coqueiro”, “coco”, etc.

Para esta base de dados a técnica do paradigma de priming está sendo utilizada a fim de verificar os efeitos de ativação de uma palavra simples mediante uma palavra de estruturação complexa e vice-versa.

Sendo assim, os dados obtidos mostrarão em que circunstâncias há facilitação ou não quanto ao processamento lexical da criança autista. Foi avaliado também o tipo de resposta para cada par de palavras que aparecia na tela do computador.

As crianças liam os pares de palavras e apertavam as teclas “S” e “N”, a fim de constatar se reconheciam aquelas estruturações como pertencentes ou não ao Português brasileiro. Diante disso, essa tarefa experimental foi proposta com o intuito de buscar melhores esclarecimentos acerca do perfil de processamento das crianças autistas em correlação com os mecanismos de funcionamento do sistema de memória declarativa, uma vez que a memória declarativa refere-se diretamente ao que concerne o léxico mental, bem como seu armazenamento e aprendizado.

Com isso, a partir dos dados obtidos serão observadas atipias ou não e correlacionar-se-á com os achados de Ullman (2005) acerca do perfil de atividade compensatória em uma memória por outra operacionalizar com déficits.

Os grupos experimentais de palavras alternavam-se sendo dispostos nos pares PDPD (formado por palavras derivadas. Ex: Padeiro - Cajueiro), PDPS (formado por palavras derivadas e palavras simples, respectivamente. Ex: Porteiro - Porta), PSPD (formado por palavras simples e palavras derivadas, respectivamente. Ex: Roupa - Roupeiro) e PSPS (formado por palavras simples. Ex: Macaco - Brinquedo) na tela do computador.

A seleção das palavras para o experimento se deu da seguinte forma: Inicialmente, foram selecionados 50 pares de palavras simples com suas derivadas. Após essa seleção, foi extraída a frequência de cada palavra na língua portuguesa. A consulta da frequência foi realizada no site: [HTTP://www.corpusdoportugues.org](http://www.corpusdoportugues.org).

Com base nessa extração da frequência, um teste de familiaridade foi aplicado com crianças em idade de 6 a 10 anos com desenvolvimento padrão, a fim de verificar as palavras mais frequentes em meio a essa faixa etária. Para cada palavra que foi utilizada no teste de familiaridade havia uma tabelinha com as opções: Não Familiar – Familiar – Pouco Familiar e Muito Familiar.

Vale destacar que esse teste foi aplicado em crianças padrão, a fim de servir como norteamento em relação às crianças autistas de mesma idade. Ao fim do teste de familiaridade, foram extraídas as palavras mais frequentes para serem utilizadas no experimento de priming morfológico que foi o próximo passo da coleta de dados.

Como Variável Independente destacam-se as Palavras dispostas às condições experimentais e como Variável Dependente foram predispostos os Tipo de resposta SIM e NÃO e Tempo médio de reação às palavras experimentais selecionadas em milissegundos (ms).

Resultados e Discussões

Os resultados do experimento passaram por uma análise da variância (ANOVA), design fatorial 2 X 2. Durante as análises verificou-se que cada par de palavras teve uma velocidade correspondente para cada idade tomada como análise, o que se leva a entender que o

período de alfabetização da criança pode ter correlação com a tendência de assimilar as palavras buscando a raiz, e isso reflete na leitura e compreensão como um todo.

Nas crianças com 6 anos do grupo experimental, o par com leitura mais rápida foi PDPS, onde a palavra com sufixo apareceu como prime. Já nas crianças do grupo controle de 6 anos, o par PSPS foi o que obteve leitura mais rápida.

Quanto às crianças de 7 anos, as do grupo experimental apresentaram o par PSPS com leitura mais rápida e as crianças do grupo controle obtiveram no par PDPS a leitura mais rápida.

Nas crianças de 9 e 10 anos, para ambos os grupos analisados as palavras sob o par PDPS obtiveram leitura mais rápida.

Sendo assim, no caso PDPS onde a palavra derivada funciona como prime e a palavra obteve leitura mais rápida, verifica-se que a presença do sufixo não influencia na percepção e consciência de leitura, pois a referência foi a raiz da palavra e a presença da palavra simples como alvo pode ter influenciado nessa percepção.

Já nos casos em que a palavra simples foi prime a própria estruturação da palavra facilitou na percepção e consciência de leitura mediante a sua raiz. De maneira geral, os pares PSPD e PDPD, casos em que a palavra derivada foi alvo, motivaram uma leitura mais lenta em ambos os grupos. Isso leva a notar que a presença do sufixo no alvo pode ter causado efeito complicador na codificação e processamento da palavra.

Seguem os gráficos para análise:

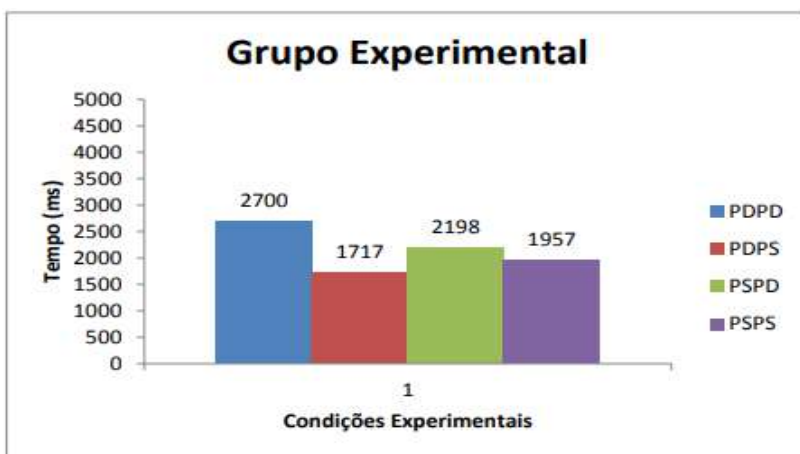


Gráfico 1- tempo de leitura das condições experimentais atingidos pelas crianças asperger.

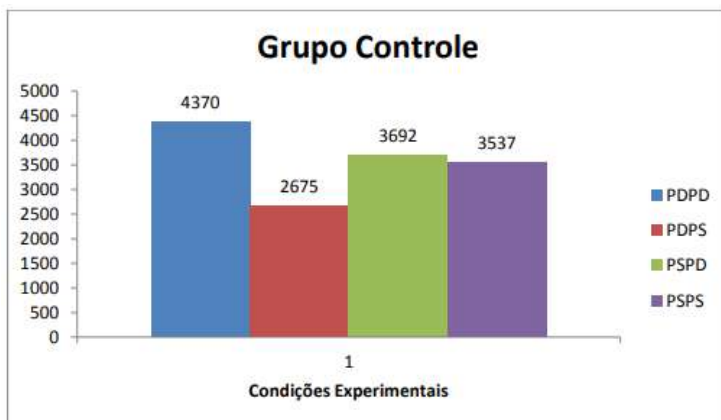


Gráfico 2 - tempo de leitura das condições experimentais atingidos pelas crianças do grupo controle.

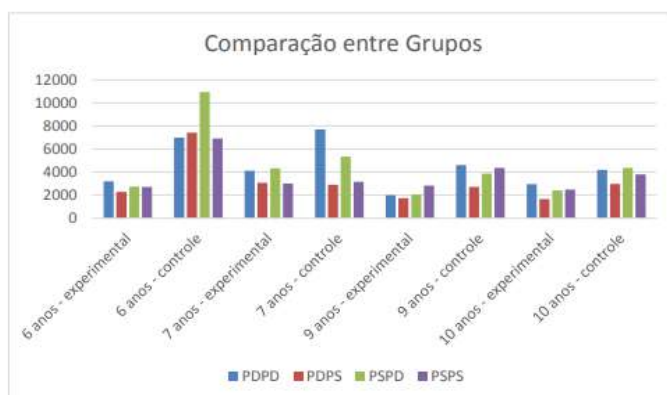


Gráfico 3 – Dados cruzados de tempo de leitura das condições experimentais atingidos pelas crianças de ambos os grupos

Vale salientar que as crianças que participaram do experimento estão em processo de alfabetização oscilando em nível silábico-alfabético e alfabético. E quando a palavra derivada aparece no alvo, o sufixo pode ter dificultado o acesso a raiz o que aumentou o tempo de leitura nesses casos em ambos os grupos.

Portanto, quanto ao reconhecimento das palavras tomado como ponto de análise a partir da pergunta feita durante a aplicação do experimento, verificou-se que as crianças do grupo experimental apresentaram certo nível de equivalência nas respostas SIM e NÃO, o

que se faz tomar como nota a não consideração da palavra derivada como PRIME ou ALVO e que não houve apresentação de relevante grau de consciência ao observar os grupos de palavras apresentados.

Nesses termos, os dados mostram que as crianças com grau de autismo respondiam aleatoriamente mediante às análises das palavras. Elas demonstravam uma leitura de base concreta (se leem palavras como porta, girafa ou chave, elas olhavam para o lado procurando o que liam). Já as respostas apresentadas pelas crianças do grupo controle correspondiam ao nível de alfabetização relativo à idade escolar apresentada.

Em suma, ao observar os gráficos referentes ao tempo de leitura das condições experimentais apresentados pelas crianças do grupo controle verifica-se que elas apresentam, de forma geral, tempo de leitura mais lendo frente às crianças autistas. Dito isso, as crianças autistas leem consideravelmente mais rápido que as crianças com desenvolvimento típico. Isso relativamente em média metade do tempo apresentado.

Nesses termos, o teste de Priming Morfológico aplicado apontou dados que direcionaram a leitura como sendo facilitada para ambos os grupos de crianças nos casos PDPS e PSPS onde as palavras simples estão como alvo e que tempo de reação e o reconhecimento das palavras tornou-se mais facilitado frente aos pares em que as palavras simples também apareciam como alvo.

No entanto, atestou-se que as crianças autistas leem mais rapidamente que as crianças CDT, o que induz a ocorrência de um mecanismo compensatório da memória declarativa mediante a memória procedimental, reforçando dados destacados por Ullman e Walenski.

As dificuldades de processamento encontradas ao se observar os pares PDPD e PSPD, onde as palavras derivadas estão como alvo e o sufixo é apontado como elemento complicador do processamento, levam mais ainda a atestar possíveis déficits da memória procedimental.

Os dados também apontaram que mesmo estando na mesma faixa etária e apresentando o mesmo tempo de escolaridade, as crianças autistas conseguem reconhecer menos as palavras do que as crianças CDT. Isso ficou claro ao analisar as tabelas com as respostas SIM e NÃO apontadas pelas crianças postas em teste.

Dessa forma, no que se refere às contribuições dessa pesquisa para os estudos em morfologia da língua, pôde-se tomar como nota que as crianças dos dois grupos analisados apresentaram interpretações diferentes quanto a esse aspecto da linguagem, juntamente com a o que correspondeu à análise pragmático-semântica.

Além das crianças com Autismo lerem mais rápido que as crianças com desenvolvimento padrão, em todas as condições experimentais propostas, a presença do sufixo funcionou de certa forma como elemento facilitador mediante o processamento das palavras. Nesse caso, acredita-se que os pontos observados e postos em análise nesse trabalho possibilitem mais descobertas em se tratando do estudo com indivíduos do espectro autista.

Referências

- BANDIM, José Marcelino. **Autismo: Uma Abordagem Prática**. Recife: Bagaço, 2011.
- BARREIRA, Gabriela Martins Dutra. **Estudo da Morfologia e da Sintaxe da Linguagem de Indivíduos Autistas de Alto Funcionamento**. Orientador: Dr. Juan Clinton Llerena Junior. 105f. Dissertação apresentada à Pós-Graduação em Saúde da Criança e da Mulher, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ciências, Fundação Oswaldo Cruz, Instituto Fernandes Figueira, 2011. Disponível em: https://teses.icict.fiocruz.br/pdf/Gabriella_Barreira.pdf. Acesso em: 23.08.23.
- BARGH, J. What have we been priming all these years? On the development, mechanisms, and ecology of nonconscious social behavior. **European Journal of Social Psychology**. Vol.13, num. 2, 2006, p. 42 – 55.
- BARGH, J. A., & CHARTRAND, T. L. **The mind in the middle: A practical guide to priming and automaticity research**. **Handbook of Research methods in Social Psychology**, New York: Cambridge University Press, p. 4, 2000.
- CAMILO, Adelaide Maria Nunes. **A Segmentação de Palavras e O Processo de Aquisição de Linguagem**. V. 38, especial, 2013, p. 85.
- DSM-5-TR. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. Fifth Edition, Text Revision, 2022. Disponível em: <https://www.migna.ir/images/docs/files/000058/nf00058253-2.pdf>. Acesso em: 18.07.2023.
- EIGSTI IM, BENNETTO L *et al.* Beyond pragmatics: morphosyntactic development in autism. **J Autism Dev Disord**, 2006, p. 2. DOI 10.11606/s1518-8787.2018052000260. Disponível em:

- https://www.researchgate.net/publication/6708379_Beyond_Pragmatics_Morphosyntactic_Development_in_Autism. Acesso em: 23.08.23.
- FORSTER, Kenneth I. and DAVIS, Chris. Repetition Priming and Frequency Attenuation in Lexical Access. **Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition**. V. 10, 1984, p. 681.
- GOLENDZINER, Selma. **Caracterização do Vocabulário Expressivo em Crianças e Adolescentes com Transtorno do Espectro do Autismo**. Orientador: Prof. Dr. Rudimar dos santos Riesgo. 93f. Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em saúde da Criança e do Adolescente, da Universidade Federal do rio Grande do Sul para obtenção do título de Mestre, 2011. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/32872/000786630.pdf?sequence=1>. Acesso em: 27 de Julho de 2017.
- GÓMEZ, Ana Maria Salgado et al. **Transtornos de Aprendizagem**. São Paulo: Cultural, S.A, 2014.
- JUFFS, Alan and KIMBERLY, M. Rehak. **Native and Non- Native Processing of Morphologically Complex English Words**: Testing the influence of derivational prefixes. Second Language Research Forum, Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, University of Pittsburgh, 2010.
- LEITÃO, Márcio Martins. **O Processamento do Objeto direto anafórico no português brasileiro**. orientador o Professor Doutor Marcus Antônio Rezende Maia. 149 fls. Tese de Doutorado em Linguística apresentada ao Departamento de Lingüística e Filologia da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível: <http://www.cchla.ufpb.br/laprol/wp-content/uploads/2014/11/Leit%C3%A3o-2005a.pdf>. Acesso em: 23.08.23.
- LEITÃO, Márcio Martins. **Psicolinguística Experimental**: Focalizando o Processamento da Linguagem. São Paulo: Contexto, 2010.
- Levelt, W. J. M., Roelofs, A., & Meyer, A. S. A. theory of lexical access in speech production. **Behavioral and Brain Sciences**. V. 22, 1999, p. 3.
- MARIN, Joseph W. **The representation and processing of derived words**: exploration of a morpheme recognition test, 1992.
- MAIA, Marcus (Org.). **Psicolinguística, psicolinguísticas**: uma introdução. São Paulo: Contexto, 2015.
- NETO, José Ferrari. Explorando as Relações entre Léxico Mental e Gramática: processamento morfológico num processo integrado. In: NETO, Magdiel Medeiros Aragão et al. **Léxico e Gramática**: Novos Estudos de Interface. 1. Ed. – Curitiba, PR: CRV, 2014.
- RAPIN, I. Distúrbios da comunicação no autismo infantil, In: Muller, A.G, Narbona, J., A linguagem da criança pequena: aspectos normais e patológicos, 2ª edição, Artmed. Porto Alegre, 2005.

ULLMAN, Michael T. and WALENSKI, Matthew. The science of language. **The Linguistic**. V. 22, 327-346, 2005, p. 339.

ULLMAN, Michael T., Contributions of memory circuits to language: the declarative / procedural model. **Cognition**. V. 92, 2003, p. 6.

ULLMAN, Michael T. The role of memory systems in disorders of language. In: **Handbook of the Neuroscience of Language**, 1d. Elsevier Ltd, 2008. 490 p.

VILLALVA, Alina. **Introdução ao estudo do léxico**: Descrição e Análise do Português. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

WALENSKI, et al. Brief Report: Enhanced Picture Naming in Autism. **J Autism Dev Disord** V. 38(7), p. 1395–1399, Agosto, 2008. doi:10.1007/s10803-007-0513-y. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/5686695_Brief_Report_Enhanced_Picture_Naming_in_Autism. Acesso em: 23.08.23.

WALENSKI, et al. Inflectional morphology in high-functioning autism: **Evidence for speeded grammatical processing**, V. 8 (11), p. 1607-1621, Set., 2014.

AQUI ESTAMOS: AS CIVILIZAÇÕES PRÉ-HISPÂNICAS NO ONTEM E NO AGORA NAS AULAS DE ESPANHOL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Eulálio Marques Borges (UFMG)¹

Considerações iniciais sobre o longo, tortuoso e resistente caminho do ensino de espanhol no Brasil: por um ensino decolonial e intercultural da língua

O ensino de espanhol no Brasil se caracteriza, em linhas gerais, por uma inconstância em sua oferta legal. Rodrigues (2010), em um breve panorama sobre o tema, afirma que a primeira referência à língua na rede oficial de ensino data de 1919, quando Antenor Nascentes assumiu o posto de docente de espanhol do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, em uma época em que a disciplina não era obrigatória no currículo escolar nacional. Ainda segundo a autora, em 1942, com a Lei Orgânica do Ensino Secundário, esse componente curricular apareceu como não facultativo por primeira vez, mas com uma carga horária de estudos bastante reduzida quando comparada com as do inglês e francês, por exemplo. Contraditoriamente, com a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), na década de sessenta, não houve nenhuma referência à obrigatoriedade da oferta de quaisquer idiomas no país, iniciando-se, assim, o processo de “desoficialização” do ensino de línguas estrangeiras por parte do Estado em suas escolas, com a exclusão dessa disciplina da grade curricular obrigatória” (RODRIGUES, 2010, p. 17-18).

Entretanto, também de acordo com Rodrigues (2010), nos anos setenta e noventa as línguas estrangeiras reapareceram na LDB, desta vez sem a especificação de qual delas deveria ser ensinada aos estudantes brasileiros, mantendo, de certo modo, o processo de “desoficialização” iniciado anteriormente, ao mesmo tempo em que o ensino de inglês recebia maior prestígio por questões políticas, econômicas e culturais. Nesse contexto, abriu-se uma brecha para a

¹ Mestre em Letras – Estudos Literários, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Graduado em Letras – Português/Espanhol, pela Universidade Federal de Viçosa (2016). Professor de Espanhol do Núcleo de Línguas Estrangeiras do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/UFMG). E-mail: eulaliomarques@hotmail.com.

aprovação da lei 11.161/2005, que colocava a oferta da língua espanhola como obrigatória no ensino médio, porém de matrícula optativa para os alunos. Com indeterminações em seus artigos, que permitiam o ensino do espanhol em um contra turno escolar ou, até mesmo, em Centros de Ensino de Língua Estrangeira ou Centro de Estudos de Língua Moderna, a lei foi revogada em 2017 sem nunca ter sido aplicada de modo coeso e coerente. Paralelamente, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) deixou de produzir livros didáticos de espanhol, enquanto a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) tornou obrigatória a oferta de língua inglesa nas escolas, tanto nos anos finais do ensino fundamental quanto no Novo Ensino Médio, estabelecendo como optativa a aprendizagem do idioma falado pela grande maioria dos países fronteiriços ao Brasil e enfraquecendo ainda mais o já complexo caminho da língua espanhola em nosso país.

Soma-se, a essas questões legais, outro complicador do ensino de espanhol em nosso país: as ideias tradicionais que ainda regem escolas, professores, produtores de livros didáticos de língua espanhola e a sociedade como um todo, as quais limitam a abordagem dessa língua a uma perspectiva muitas vezes focada apenas na gramática normativa, bem como à ideia errônea da variedade espanhola do idioma enquanto “cultura e única”, ignorando contextos de fala, gêneros e tipos textuais, variantes linguísticas de outros países hispano-falantes, suas histórias e culturas múltiplas, entre outras coisas. Nesse sentido, é importante que o docente interprete o livro didático adotado na instituição em que trabalha como um guia, mas não o único material a ser utilizado em suas aulas, encontrando brechas para a criação de suas próprias atividades de acordo com seu perfil, suas possibilidades, suas condições de trabalho e as necessidades do alunado. No entanto, como afirma Costa (2014), no fragmento abaixo:

[...] em alguns contextos, o LD pode ser o único suporte para o ensino aprendizagem de uma LE, e não só por não haver internet e outros recursos disponíveis, como pode ocorrer em escolas afastadas das cidades, mas também por outras razões, tais como: o professor não tem tempo para elaborar outros materiais; tem muitas turmas, de diferentes níveis, e seria inviável preparar atividades complementares diversificadas; a disciplina tem apenas uma aula semanal, tornando-se difícil inclusive dar conta de todas as unidades do livro e,

consequentemente, parece até contraditório elaborar materiais extras; ou, ainda, o professor não gosta ou tem dificuldade de criar alternativas para o LD (COSTA, 2014, p.44-45).

Levando em consideração o exposto nos parágrafos anteriores, percebe-se que ensinar espanhol nas escolas brasileiras hoje em dia é, antes de qualquer coisa, um ato de resistência, seja pela falta de uma atual legislação que ampare o ofício desses professores, pela desvalorização da língua em nosso país quando comparada a outros idiomas, pela perspectiva de ensino por parte de alguns profissionais, pela sobrecarga docente, entre outros fatores. E como eixo fundamental desse ato de resistência, mais do que explorar sua gramática e vocabulário, transformando o idioma em simples instrumento para o mercado de trabalho, em um signo de status social ou em um conjunto de saberes técnicos para finalidades específicas, o trabalho do professor de língua espanhola deve pautar-se, sobretudo, na contribuição da formação de cidadãos letrados e críticos capazes de desenvolver autonomia para o enriquecimento e continuidade de seu aprendizado, possibilitando, ademais, contatos e encontros culturais relevantes (BARROS; COSTA, 2010), bem como o reconhecimento das semelhanças e diferenças existentes entre nós, brasileiros, e os demais países hispano-falantes ao redor do mundo.

Na esteira de tais pensamentos, estudar os povos pré-hispânicos, nas aulas de espanhol destinadas aos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública, a partir de uma unidade didática (SILVA JÚNIOR, 2020) autoral pautada, sobretudo, na ideia de perigo da história única (ADICHIE, 2019), na perspectiva da educação decolonial (MATOS, 2020) e no conceito de interculturalidade (PARAQUETT, 2010), pode ser visto como uma forma de promover uma aprendizagem significativa para os discentes, os quais poderão, a partir daí, não somente desenvolver as quatro habilidades da língua meta, mas principalmente aprimorar conhecimentos culturais, refinar o senso crítico e libertar-se de estereótipos acerca das civilizações autóctones, estabelecendo relações de proximidade entre a história da América Hispânica e do Brasil e reconhecendo-se como cidadãos latino-americanos. Além disso, nada mais propício que abordar, dentro de uma disciplina que resiste a preceitos ainda coloniais de educação, as sociedades e resistências indígenas ao colonialismo de outrora que

reverbera nas mais diversas colonialidades existentes. Nas próximas seções, serão abordados os conceitos de unidade didática, perigo de uma história única, educação decolonial e interculturalidade, bases fundamentais para a elaboração deste trabalho.

Por Que Uma Unidade Didática?

Quando falamos acerca de produção de material didático pelo professor, é comum que algumas confusões conceituais venham à baila, como, por exemplo, as diferenças entre sequência didática e unidade didática. Silva Júnior (2020) tece reflexões a respeito do tema, aproximando-se do conceito de material didático colocado por Paraquett (2006, apud SILVA JÚNIOR, 2020), quem o define enquanto uma série de textos que operam como a base discursiva do docente, sendo também essa base a responsável pela condução dos estudantes à riqueza social, econômica, política e linguística de uma língua estrangeira. Assim, ainda de acordo com os estudiosos, se faz possível compreender não somente a importância da seleção de gêneros textuais para nosso labor como docentes inseridos em universidades e/ou escolas, como também entender o papel das aulas de idiomas — especificamente, aqui, o espanhol — na condição de um espaço capaz de promover, no corpo discente, a criticidade através de discussões de temáticas sociais.

Pois bem, tendo em mente a relevância da produção de materiais didáticos pelo docente, cabe, agora, diferenciar os conceitos de sequência didática e unidade didática. Para Dolz, Noverraz e Schnewly (2001, apud SILVA JÚNIOR, 2020) a primeira tem como base a apresentação de uma problemática por parte do professor, quem solicita aos estudantes a produção inicial de determinado gênero textual para ter-se uma mostra prévia de seus conhecimentos a respeito do gênero em questão. Desse modo, elabora-se uma sequência de atividades dividida em módulos para que o domínio discente com relação às características e estruturas do gênero textual estudado seja ampliado, resultando em uma produção final em que os alunos colocarão em prática seus conhecimentos adquiridos no decorrer da sequência, a qual será avaliada pelo professor.

Sob outra perspectiva, a unidade didática é vista por Matos (2014, apud SILVA JÚNIOR, 2020) como um bloco de atividades de

pensamento cuja principal característica é a flexibilidade. Segundo a autora, o professor, da mesma forma que em uma sequência didática, tem que pensar em quais são seus objetivos, selecionar textos/temáticas, propor exercícios e, finalmente, uma avaliação da unidade planejada.

A diferença é que, na unidade didática, não há a produção inicial direcionada a um gênero textual específico; seu produto final é uma reflexão, o que nos evidencia que as questões nela colocadas precisam considerar as experiências e as vivências discentes, visando desenvolver a consciência crítica e intercultural dos aprendizes. Não apenas isso, “[...] o docente também pode realizar mudanças, repensar estratégias e caminhos diante de quaisquer dificuldades ou a partir da escuta de demandas de seus estudantes.” (SILVA JÚNIOR, 2020, p. 85-86), sendo convidado, assim como o corpo discente, a refletir acerca de seu desempenho ao longo do processo.

Destarte, considerando as distinções entre sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWLY, 2001, apud SILVA JÚNIOR, 2020) e unidade didática (MATOS, 2014, apud SILVA JÚNIOR, 2020), optou-se pela elaboração da segunda devido ao não direcionamento das atividades elaboradas à compreensão das características e das estruturas de um gênero textual em específico. Não apenas isso, ao trabalhar as civilizações pré-hispânicas dentro das aulas de língua espanhola para os anos finais do ensino fundamental, a maior contribuição a ser dada a partir dessa abordagem provavelmente está em fomentar no alunado, como colocado antes, seus conhecimentos culturais e senso crítico, permitindo-lhes libertarem-se de estereótipos referentes aos povos autóctones e entenderem as semelhanças entre a história da América Hispânica e do Brasil, promovendo o seu reconhecimento como cidadãos latino-americanos.

A partir de agora, serão elucidadas as principais bases teóricas na elaboração desta unidade didática: os conceitos de perigo de uma história única (ADICHIE, 2019), educação decolonial (MATOS, 2020), e interculturalidade (PARAQUETT, 2010).

O perigo de uma história única da América: a favor de uma abordagem decolonial e intercultural das civilizações pré-hispânicas nas aulas de língua espanhola

Chimamanda Ngozi Adichie, em conhecida fala realizada no ano de 2009 no *TED Talks*, posteriormente publicada como livro, nos traz relatos pessoais de sua infância, juventude e vida adulta. Por meio deles, a escritora revela a ideia reduitiva que tinha a respeito de um jovem empregado de sua casa na Nigéria, quem só conseguia enxergar na condição de uma pessoa muito pobre, sem nenhuma outra característica possível; relembra os preconceitos que uma colega de quarto, nos Estados Unidos, alimentava sobre os africanos ao presumir que ela não sabia falar inglês nem sequer usar um fogão; e comenta de uma viagem a Guadalajara em que se deu conta de suas próprias visões redutivas acerca dos mexicanos, as quais eram alimentadas pelas notícias envolvendo a imigração na fronteira mexicana-estadunidense, entre outras memórias compartilhadas. Buscando um ponto em comum entre tais histórias, Adichie (2019) afirma que todas elas se relacionam com o que ela chama de o perigo de uma história única.

Segundo a autora, a história única é a demonstração ininterrupta de um povo como sendo uma coisa só. Nesse movimento, criam-se estereótipos, ou seja, ideias não necessariamente mentirosas, mas sim incompletas e redutivas acerca de uma determinada comunidade, como a da África enquanto um lugar de belos animais e paisagens, ao mesmo tempo povoado por pessoas incompreensíveis, incapazes de falar por si mesmas, travando guerras sem sentido, morrendo devido à pobreza ou à AIDS e esperando a chegada de um branco bondoso e salvador. Desse modo, essa história contada constantemente acerca do continente africano se tornou, com o passar dos anos, para muitos de nós, a única versão possível dos fatos sócio-histórico-político-culturais relacionados a esse território. O problema, contudo, é que a história única rouba a dignidade das pessoas, tornando difícil o reconhecimento de nossa humanidade em comum, e enfatiza as diferenças existentes entre os seres humanos, e não as semelhanças. Ainda de acordo com Adichie, o conceito de história única está diretamente relacionado à ideia de poder.

É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. Existe uma palavra em igbo na qual sempre penso quando considero as estruturas de poder no mundo: *nkali*. É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer “ser maior do que outro”. Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de *nkali*: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder. O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva. O poeta palestino Mourid Barghouti escreveu que, se você quiser espoliar um povo, a maneira mais simples é contar a história dele e começar com “em segundo lugar”. Comece a história com as flechas dos indígenas americanos, e não com a chegada dos britânicos, e a história será completamente diferente (ADICHIE, 2019, p.23).

Pensando, pois, que as estruturas de poder e a história única estão intrinsecamente relacionadas, e levando em conta parte da citação acima, em que se questiona como seria a história dos indígenas americanos caso a começássemos com suas flechas atiradas e não com a chegada britânica, se faz pertinente transpor tais considerações para a realidade histórica das civilizações pré-hispânicas e refletir, por exemplo, sobre quem foram os que a contaram; como, em que momento e quantas vezes a contaram; quais os perigos que surgiram a partir de tal versão; e de que maneira se pode romper com a história única narrada, repetidas vezes, a respeito dos maias, incas, astecas, charruas e mapuches — entre tantas outras sociedades que aqui viviam —, que criou estereótipos acerca desses povos, considerados selvagens e subdesenvolvidos, e os quais, em maior ou em menor medida, ainda se encontram arraigadas no imaginário social. Desse modo, acredita-se que refletir sobre o perigo de uma história única contada sobre essas sociedades autóctones, dando protagonismo a vozes que não às dos espanhóis colonizadores, é um caminho a ser seguido para fomentar o pensamento crítico e sem estereótipos a respeito deles.

Torres García, em 1938, desenhou de forma invertida o mapa da América Latina, iniciando assim o movimento artístico *Escuela del Sur*. De acordo com Barros e Coimbra (2020), a partir dessa inversão, o Norte, lugar para onde as pessoas em teoria devem caminhar, é substituído pelo Sul, uma região representada, tradicionalmente, pelos países abaixo da Linha do Equador e considerados

subdesenvolvidos, mas aqui, enxergados como parte de um espaço singular, produtor de cultura e conhecimento. Ainda para as autoras, o que se almejava com tal mudança de perspectiva era questionar a hegemonia econômica, política e cultural do Hemisfério Norte, especialmente dos Estados Unidos, bem como problematizar a nossa leitura de mundo nas mais diferentes áreas do conhecimento. Apontar nossos olhos para o Sul, contudo, não significa necessariamente direcioná-los para o Sul geográfico, mas sim para o epistêmico, o que corresponde “[...] a um olhar para a diversidade, para realidades e pessoas marginalizadas [...]” (BARROS; COIMBRA, 2020, p.36).

A ideia do *sulear* vai diretamente ao encontro do conceito de educação decolonial, do qual muito se fala nos últimos anos. Não obstante, para uma melhor compreensão desse termo é preciso, primeiramente, estabelecermos a diferença entre as palavras que o originaram: colonialismo e colonialidade. Matos (2020) define o primeiro como o evento histórico em que autoridades políticas invadiram e controlaram territórios durante décadas e até mesmo séculos, sendo possível a indicação de seu início e término. Por outro lado, colonialidade é algo que perdura e se constrói a partir do colonialismo, caracterizando-se por ser “[...] a manutenção da imposição do poder e da dominação colonial, que consegue atingir diversas esferas, dentre elas, as estruturas subjetivas de um povo” (MATOS, 2020, p.96). Assim, quando classificamos diferentes povos de acordo com seus fenótipos a partir de uma lógica ocidental, ou quando, a partir dessa mesma lógica, passamos a considerar alguns grupos sociais “menores”, desconsiderando a produção intelectual por eles realizada, contribuímos para que se mantenham pensamentos e condutas coloniais, centradas essencialmente no racismo. Ainda segundo Matos (2020), a colonialidade é:

[...] o lado mais escuro da modernidade, visto que a narrativa da modernidade sobre a civilização ocidental esconde as perversidades da lógica colonial de exploração e dominação, não havendo modernidade sem colonialidade. Podemos substituir colonialidade por seu plural, colonialidades, pois ela ocorre em diversos âmbitos: colonialidade do poder, colonialidade do saber, colonialidade do ser, colonialidade do ver, colonialidade cosmogônica ou da natureza, colonialidade de gênero e colonialidade da linguagem. Outras colonialidades podem ser identificadas, a depender do ponto e das questões que observamos nas sociedades (MATOS, 2020, p.96).

Seguindo tal raciocínio, a decolonialidade seria, para a autora, o contínuo enfrentar de tais colonialidades, devendo constituir-se enquanto uma postura, um projeto e uma agenda assumidos por todos nós. No caso específico de professores de espanhol, a estudiosa pontua que precisamos possibilitar uma educação linguística e literária capaz de dar visibilidade e estimular o protagonismo das mais variadas identidades não hegemônicas presentes na América Latina, uma região extremamente explorada e que sofre, ainda, com os efeitos de tal exploração. Percebe-se, portanto, a necessidade de estarmos constantemente atentos às nossas práticas pedagógicas e de que pensemos não somente com, mas também a partir das vozes e dos “[...] discursos invisibilizados, marginalizados e subalternizados [...]” (MATOS, 2020, p.95), para promovermos, por fim, o que chamamos de uma educação decolonial.

O conceito de educação decolonial se relaciona fortemente ao de interculturalidade. A partir dos estudos realizados nos últimos anos por diferentes autores, como Edward Tylor, García Martínez, Stuart Hall e Homi Bhabha, para citar apenas alguns exemplos, Paraquett (2010) aborda e problematiza o termo cultura, de longa tradição nos estudos acadêmicos e que, como afirmado pela autora, “[...] é um construto em permanente mudança [...]” (PARAQUETT, 2010, p.142), sendo também frequentemente limitado às obras consideradas clássicas e, então, confundido com erudição. Dados os limites deste capítulo, a cultura será aqui entendida, ainda de acordo com Paraquett (2010), como um agrupamento de características distintivas, espirituais e materiais, intelectuais e afetivas que definem uma sociedade ou um grupo social e engloba, ademais das artes e letras, as formas de viver, seja em conjunto ou não, os valores, as tradições e as crenças. Em outras palavras, cultura é tudo o que é resultado do pensamento e da ação dos seres humanos.

Do conceito de cultura surge, então, a interculturalidade. Paraquett, baseando-se nos estudos de García Martínez, define o termo enquanto a:

[...] interação, solidariedade, reconhecimento mútuo, correspondência, direitos humanos e sociais, respeito e dignidade para todas as culturas.... Por tanto, podemos entender que a interculturalidade, mais do que uma ideologia (que também o é) é

percebida como um conjunto de princípios antirracistas, antissegregadores, e com um forte potencial de igualitarismo. A perspectiva intercultural defende que se conhecermos a maneira de viver e pensar de outras culturas, nos aproximaremos mais delas (GARCÍA MARTÍNEZ et alii, 2007, apud PARAQUETT, 2010, p.149).

Considerando os estereótipos existentes a partir da história única (ADICHIE, 2019) contada sobre as civilizações pré-hispânicas ao longo dos anos; que a educação decolonial (MATOS, 2020) se propõe a dar visibilidade às vozes não hegemônicas; e que a interculturalidade (PARAQUETT, 2010) se configura a partir de princípios não racistas, não segregadores e de potencial igualitário, buscou-se, na elaboração da unidade didática (SILVA JÚNIOR, 2020) apresentada na próxima seção, fazer com que ela culminasse não somente no desenvolvimento das quatro habilidades que procuramos fomentar nos estudantes de línguas estrangeiras — leitura, escrita, fala e audição —, mas também na promoção de determinados saberes, em especial o aprimoramento de seus conhecimentos culturais e o refinamento de seu senso crítico, de modo a libertá-los de estereótipos acerca das civilizações autóctones, permitindo-lhes entender as semelhanças existentes entre a história da América Hispânica e do Brasil e reconhecer-se como cidadãos latino-americanos. Além disso, é importante salientar que, na elaboração da unidade didática, materiais autênticos foram utilizados nos exercícios propostos e o protagonismo discente em seu processo de aprendizagem foi constantemente valorizado.

Aquí estamos: uma proposta de como abordar as civilizações pré-hispânicas nas aulas de espanhol para os anos finais do ensino fundamental

Sabendo que os estudantes, em qualquer nível de ensino, trazem consigo uma série de conhecimentos de mundo que contribuem para o andamento das aulas, a primeira atividade a ser feita pelo docente deve prezar justamente por esses saberes. Assim, em uma **primeira aula** da unidade didática aqui proposta, perguntou-se ao alunado o que eles sabiam sobre as civilizações pré-hispânicas e suas respostas foram anotadas no quadro, formando uma nuvem de palavras. Em seguida, os alunos foram reunidos em pequenos grupos e receberam figuras impressas representativas das culturas pré-

hispânicas — templos, hieróglifos, pinturas, artesanatos, entre outras — precisando identificá-las, discutir sobre o povo ao qual pertenciam e seus possíveis significados para depois compartilhar suas impressões com o coletivo. Tais atividades introdutórias foram importantes porque permitiram, ao professor, vislumbrar aquilo que seus alunos (não) sabiam com relação ao tema proposto e projetar possíveis desafios a serem enfrentados na execução das próximas atividades, uma vez que o imaginário referente aos povos originários, como dito anteriormente, é permeado por uma série de estereótipos a serem desconstruídos.

A partir disso, foi necessário que o docente passasse a explorar os aspectos políticos, sociais, históricos e culturais daqueles que viviam no continente hoje denominado América antes da chegada dos colonizadores de modo mais sistemático. A respeito desse ponto, Martins e Silva (2022) afirmam ser fundamental, para a prática na sala de aula, a utilização de materiais autênticos e em diversos gêneros, como diálogos, narrativas, curtas-metragens e filmes. Não suficiente, as autoras ressaltam a importância da presença do plurilinguismo nas aulas de línguas estrangeiras como um todo, sem a sobreposição de uma variante linguística em detrimento de outra, uma vez que priorizar uma ou mais variedades, especialmente aquelas dos falantes de nações historicamente privilegiadas e politicamente centrais, é reforçar os objetivos de poderio geopolítico. Nesse sentido, cabe também ao docente atentar-se às suas escolhas linguísticas dentro de sala de aula, pois:

Esse é o caráter político das línguas, práticas sociais atravessadas por relações de poder. As escolhas que, como usuários, fazemos no uso da língua podem denotar preconceito, privilégios e afiliações ideológicas. O posicionamento do autor é um verdadeiro chamado aos professores e avaliadores da aprendizagem de língua para que façam “gestão do plurilinguismo” e contribuam para a coexistência entre diferentes sujeitos falantes e sociocomunicantes (MARTINS; SILVA, 2022, p.55).

O canal argentino *EnFoco*² desponta, no contexto em que estamos inseridos, como um bom material a ser usado para essa finalidade. Seus vídeos sobre civilizações pré-hispânicas como maias,

² Disponível em: <https://www.youtube.com/@EnFoco01>.

astecas e incas, ademais de autênticos e de expor os estudantes a uma variante linguística muitas vezes pouco trabalhada em sala de aula — a portenha —, exploram a organização social, as crenças, os conhecimentos, os hábitos alimentares, entre outras características das civilizações supracitadas, combinando texto oral com palavras-chave escritas e desenhos ilustrativos. Devido ao fato de tais materiais audiovisuais não serem pensados especificamente para o ensino de espanhol como língua estrangeira, cabe ao professor ponderar se seus estudantes conseguirão ou não compreendê-lo. A plataforma *Transkriptor*³, por meio da qual se pode transcrever áudios e vídeos da internet gratuitamente, é uma opção para que o docente, após revisão da transcrição feita pelo site, pense em exercícios que contemplem concomitantemente a compreensão auditiva e escrita de seus discentes.

No caso específico desta unidade didática, foi proposta, em uma **segunda aula**, uma atividade com um vídeo do canal *EnFoco*, referente à civilização maia⁴, em que, após visualizá-lo uma primeira vez, os alunos tinham que dizer ao professor o que haviam entendido, sendo também aceitas respostas que se limitassem a pequenas palavras e expressões compreendidas. Posteriormente, os alunos receberam a transcrição do material audiovisual com alguns espaços em branco a serem completados com palavras relacionadas aos aspectos sócio-histórico-político-culturais de tal civilização pré-hispânica, dispostas em um quadro anterior. Desse modo, deveriam visualizar o vídeo outras duas vezes para completar adequadamente as lacunas. Por último, perguntas de interpretação textual, a serem respondidas oralmente, foram feitas no intuito de aprimorar a fala dos alunos, introduzir o *pretérito imperfecto* da língua espanhola de maneira contextualizada por meio de verbos como *cultivaban*, *pensaban*, *conocían*, *tenían*, *vivían*, *eran* e fazê-los compreender melhor como se organizava esse povo autóctone.

Na **terceira aula**, outro vídeo do mesmo canal foi utilizado, porém desta vez, sobre os astecas.⁵ Igualmente, a atividade proposta foi distinta, uma vez que os estudantes não receberam a transcrição do material para completá-la, mas uma atividade de verdadeiro ou

³ Disponível em: <https://transkriptor.com/pt-br/>.

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N2vg7zMDWyg>.

⁵ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Z7mscVoQ_Qs&t=1s.

falso que precisavam, a partir de três visualizações do material audiovisual, e em pequenos grupos, responder adequadamente, justificando as afirmações incorretas de modo escrito. Assim, não apenas foi elevado o nível de dificuldade da tarefa proposta, como foram também modificadas as habilidades exigidas dos discentes, já que, além da compreensão leitora e auditiva, precisaram também praticar a escrita na língua meta. Em sequência, as formas e principais usos do *pretérito imperfecto* foram explicados levando em consideração a temática estudada pela turma e sem o foco em tabelas de conjugação verbal, pois, segundo Martins e Silva (2022), as aulas de línguas estrangeiras não se limitam ao simples aprendizado de regras gramaticais, vocabulário, prosódia ou ortografia. Para as autoras, usar “[...] uma língua é agir semioticamente sobre determinado contexto, construindo realidades e produzindo sentidos ideológicos e atravessados por crenças, valores, conceitos e preconceitos dos sujeitos interactuantes numa relação sociocomunicativa” (MARTINS; SILVA, 2022, p.47).

Como atividade da **quarta aula**, optou-se por explorar um terceiro vídeo do canal *EnFoco* a respeito dos incas⁶ e a partir de uma atividade objetiva em que os estudantes precisariam marcar a alternativa correta para cada uma das perguntas feitas a partir de duas visualizações. Todas as questões se referiam às particularidades da que foi uma das mais grandiosas civilizações pré-hispânicas do sul do continente americano, motivando-os, uma vez mais, a usar o vocabulário relacionado ao tema e a gramática do *pretérito imperfecto* dentro de um contexto comunicativo específico. Após a realização da tarefa, em pequenos grupos os discentes tiveram que completar uma tabela comparativa cujo objetivo era o de fixar as características dos povos originários até então estudados, reconhecer semelhanças e diferenças existentes e reforçar tanto a gramática quanto o vocabulário aprendido. Para tal, perguntas sobre o lugar em que viviam e a que país(es) atualmente corresponde, principais cidades de cada sociedade, bem como suas crenças religiosas e demais aspectos pelos quais se destacavam, foram feitas.

⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9zwNI-p6GDQ>.

Na **quinta aula**, *This is not América* (2022)⁷, do rapper porto-riquenho Residente, foi material de observação e análise. Com referências à história da América Latina, a canção e seu clipe abordam a colonização violenta da região e seus efeitos na contemporaneidade, passando, também, pelas ditaduras militares e aludindo a uma série de figuras importantes como o peruano Túpac Amaru II e o chileno Victor Jara. Pode-se considerar que o objetivo central do rap é criticar e reconstruir a ideia de que América e Estados Unidos são sinônimos, tanto que a nação considerada a maior democracia do mundo é alvo de fortes críticas devido ao imperialismo que promove no restante do continente e afeta negativamente, em especial, as comunidades indígenas que resistiram e reexistiram aos mais diversos colonialismos. Devido às complexas alusões da obra, esta unidade didática ateu-se somente aos versos e imagens concernentes à temática aqui proposta, ou seja, àqueles que tratavam da resistência das civilizações pré-hispânicas diante da invasão colonial europeia e como esse episódio histórico reverberou nos séculos seguintes, até a atualidade. O título deste trabalho surge, justamente, do refrão dessa música, que diz: “Aquí estamos, siempre estamos/No nos fuimos, no nos vamos”.

Após o estudo sistemático dos maias, astecas e incas e da análise crítica de *This is not América*, as **sexta e sétima aulas** foram dedicadas à elaboração de trabalhos no laboratório de informática da escola. Divididos em grupos de quatro a cinco pessoas, os discentes tiveram que procurar informações e preparar apresentações sobre outras civilizações pré-hispânicas previamente sorteadas, a saber: aimarás, charruas, guaranis, mapuches e quéchuas. Perguntas a respeito de onde viviam, como se organizavam, que hábitos mantinham, que alimentos cultivavam, suas crenças religiosas, quais os conhecimentos dominavam, entre outras, os guiaram em suas buscas, colocando-os uma vez mais em contato com o amplo vocabulário relacionado ao tema e com os verbos em *pretérito imperfecto*. Além disso, o alunado teve que procurar respostas sobre como se deu o processo de colonização de cada um desses povos originários e como vivem (se é que sobreviveram) nos dias de hoje, levando-os a refletir novamente acerca das violências sofridas por

⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GK87AKIPyZY>.

essas sociedades durante o período colonial e as consequências ainda visíveis na contemporaneidade.

A **oitava aula** foi o momento de apresentação dos trabalhos feitos nos encontros anteriores. Importante frisar que, em nenhum momento, foi exigido do corpo discente uma pronúncia “perfeita” do espanhol, ou similar a de um nativo. As dificuldades comuns a qualquer aprendiz de uma língua estrangeira, assim como as marcas da oralidade trazidas da língua materna foram levadas em consideração e respeitadas, uma vez que o intuito era, para além do compartilhamento das pesquisas, descobertas e reflexões feitas sobre os povos originários, fazer com que os estudantes se comunicassem em outro idioma, diagnosticando suas maiores dificuldades para poder, em conjunto, saná-las pouco a pouco. Como fechamento da unidade didática, após as apresentações foi feita uma roda de conversa em que os alunos compartilharam, entre todos, a partir de questionamentos orais feitos pelo docente, os conhecimentos adquiridos ao longo das atividades propostas e puderam refletir sobre as semelhanças e diferenças existentes entre os povos originários que habitavam a América Hispânica e o Brasil, reconhecendo-se como cidadãos latino-americanos. Nesse momento, uma autoavaliação coletiva também foi realizada, haja vista a importância da auto crítica docente e discente para uma melhor prática em sala de aula.

Considerações finais

Como colocado no início deste capítulo, o ensino de espanhol em nosso país é marcado historicamente por um caminho longo e tortuoso, seja pela maior valorização política, social, econômica e cultural de outras línguas, como o inglês, pela falta de leis nacionais que amparem o trabalho desses docentes — haja vista os PCN de outrora, a revogação da lei 1161/2005, que apesar de suas contradições, contribuiu para a implementação curricular da língua espanhola em nossas escolas, e a nova BNCC (2018) —, pelo fim dos livros didáticos de espanhol produzidos pelo governo através do Programa Nacional do Livro Didático ou pelas visões reducionistas do que significa ensinar um idioma e que ainda permeiam o imaginário de professores, alunos, escolas e sociedade de maneira geral. Contudo, apesar dos entraves colocados, a língua oficial da maior parte de

nossos vizinhos se mantêm como componente curricular de instituições de ensino básico brasileiras, públicas ou privadas, sendo possível ensiná-la por meio de um trabalho significativo com os estudantes.

Como afirmam Barros e Costa (2010), ensinar língua espanhola é muito mais que abordar sua gramática e vocabulário. Assim, no presente capítulo, os conceitos de unidade didática (SILVA JÚNIOR, 2020), perigo de uma história única (ADICHIE, 2019), educação decolonial (MATOS, 2020) e interculturalidade (PARAQUETT, 2010) foram utilizados para a construção de atividades autorais desenvolvidas com estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Tais exercícios se basearam em diferentes materiais autênticos, haja vista a importância do uso desses recursos nas aulas de línguas estrangeiras (MARTINS; SILVA, 2020) e buscaram não somente desenvolver a leitura, a oralidade, a escrita e a audição do corpo discente na língua meta, como também apresentá-lo às civilizações pré-hispânicas no intuito de contribuir para o aprimoramento de seus conhecimentos culturais e o refinamento de seu senso crítico, rompendo com estereótipos ainda vigentes e promovendo o reconhecimento das relações entre a história do Brasil e da América Latina e do corpo discente enquanto cidadãos latino-americanos.

Por fim, espera-se, com este trabalho, contribuir para a prática docente de professores de espanhol que, diante das dificuldades de seu labor diário, resistem nas mais diferentes escolas de nosso país, públicas ou privadas. Em sua canção *This is not América*, vimos que Residente expõe as violências sofridas pelas civilizações pré-hispânicas a partir da colonização europeia e estadunidense, desmistificando a ideia de que Estados Unidos e América são sinônimos. No entanto, mais que isso, o cantor porto-riquenho fala das resistências e re(existências) dos povos originários por meio de seu refrão, ao colocar que: “Aquí estamos, siempre estamos/No nos fuimos, no nos vamos”. Destarte, paralelamente, podemos dizer que o espanhol como componente curricular de nossas instituições e seus professores também aqui estarão e não irão embora, resistindo aos preceitos ainda coloniais de educação, assim como as comunidades indígenas sobreviveram ao colonialismo de outrora que segue reverberando nas mais diversas colonialidades existentes.

Referências

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar. Introdução. In: BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar (Coords). **Coleção Explorando o Ensino: Espanhol**, v.16. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010, p.9-12.
- BARROS, Fernanda; COIMBRA, Ludmila. Literatura e formação de leitor@s Literári@s na escola e para além dela. In: SILVA, Cleidimar. (Org.). **América Latina e língua espanhola: discussões decoloniais**. Campinas: Pontes Editora, 2020, p.31-64.
- COSTA, Elzimar. Que livro didático nós queremos? Reflexões a partir do PNLD de língua estrangeira. In: CORDEIRO, André; FREITAS, Luciana; VARGENS, Dayala; VASQUEZ, Renato (Orgs.). **Hispanismos no Brasil: reflexões e sentidos em construção**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014, p.43-83.
- MARTINS, Lia; SILVA, Simone. A avaliação das habilidades orais. In: PINHO, José Ricardo (Org.). **A oralidade no ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2022, p. 45-60.
- MATOS, Dóris. Decolonialidade e currículo: repensando práticas em espanhol. In: SILVA, Cleidimar. (Org.). **América Latina e língua espanhola: discussões decoloniais**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2020. p. 93-116.
- PARAQUETT, Márcia. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar (Coords). **Coleção Explorando o Ensino: Espanhol**, v.16. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010, p.137-156.
- RODRIGUES, Fernanda. Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira. In: BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar (Coords). **Coleção Explorando o Ensino: Espanhol**, v.16. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010, p.13-24.
- SILVA JÚNIOR, Antonio. Unidade didática para a aula de Espanhol no contexto da pandemia de COVID-19. **Revista Linguagens & Letramentos**, Cajazeiras, v. 5, n. 1, p.76-102, 2020.

ADAPTANDO A ABORDAGEM FOCO NA FORMA PARA O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM LE

Diana Costa Fortier Silva (UFC)¹

Introdução

Embora em geral se parta dos princípios da abordagem comunicativa como orientação metodológica fundamental para o trabalho pedagógico com línguas estrangeiras, inclusive suas estruturas gramaticais, muitas dúvidas ainda restam sobre qual seja a melhor forma de abordar esses conteúdos na prática, em salas de aula reais, nos diversos contextos em que esse ensino acontece em todo o mundo. Neste cenário de muitas perguntas e poucas certezas, a abordagem *Foco na Forma* (doravante *FonF*) apresenta-se como uma alternativa possível, capaz de integrar o ensino de gramática a uma plataforma geral de base comunicativa, preservando as características gerais desta última e facilitando o progresso dos aprendizes rumo a uma maior competência linguística.

Considerando a grande contribuição que a adoção da abordagem pode trazer para o ensino-aprendizagem de inglês no Brasil, foi realizada a pesquisa aqui relatada, que teve por objetivo investigar sobre as características da proposta pedagógica de *FonF*, suas limitações e seu potencial de aplicação prática no ensino de escrita em língua inglesa no contexto brasileiro. Inicialmente, exploraremos as bases teóricas da referida abordagem, tal como foi inicialmente explicitada por Long (1991). Em seguida, apresentaremos uma proposta de *FonF* que nos parece adequada para a aplicação dentro da realidade do ensino da língua inglesa no Brasil, resultado da incorporação de princípios advindos da *abordagem com base em tarefas* (TBA) ao trabalho pedagógico com gramática segundo os princípios básicos do *FonF*.

¹ Formada em Letras Inglês e Francês - UFC, Mestrado em Linguística Aplicada - UECE, Doutorado em Estudos da Tradução - UFSC, Docente do Curso de Letras Inglês - UFC e do Curso de Mestrado em Estudos da Tradução (POET) - UFC.

Integrando Forma e Significado em Teoria: A Proposta de Foco na Forma²

O surgimento da abordagem *Foco na Forma* é geralmente localizado no final da década de 1980, com a publicação dos primeiros estudos de Michael Long sobre o tema (WILLIAMS, 2001: 31); Long foi o primeiro autor a cunhar a expressão como denominação para uma abordagem pedagógica específica e é considerado por muitos o criador da proposta. A operacionalização do modelo de Long baseia-se sobre uma oposição terminológica de fundamental importância para a compreensão de toda a filosofia instrucional que fundamenta a proposição de Foco na Forma: a distinção entre *foco no significado*, *foco nas formaS*, e *foco na forma* (LONG, 1988: 15-26). Apresentadas como opções possíveis para o ensino de língua estrangeira oferecidas ao professor, podem ser igualmente compreendidas como três pontos de um contínuo que tem em uma de suas extremidades a focalização exclusiva da forma linguística, enquanto na extremidade oposta fica a focalização exclusiva da mensagem ou do significado que resulta de toda comunicação verbal. *Foco nas formaS* corresponderia à primeira extremidade, com *foco no significado* localizada no lado oposto; entre os dois, como opção intermediária, procurando realizar uma síntese entre as duas, estaria localizada a abordagem *foco na forma*, objeto de nossas reflexões neste trabalho.

Embora tenha sido empregada, historicamente, desde o início do ensino de línguas estrangeiras em todo o mundo, em épocas em que o ensino de língua ainda não havia se estabelecido como uma área de estudo e pesquisa científica, a abordagem *foco nas formaS* apoiou-se e continua apoiando-se, até os dias de hoje, sobre o poderoso duplo arcabouço teórico da psicologia behaviorista e da linguística estrutural. Percebemos, portanto, que, embora seja comumente relacionada às metodologias ditas “tradicionais” de ensino de LE, uma postura pedagógica de inclinação nitidamente *foco nas formaS* tem caracterizado diversas metodologias

² Usaremos, ao longo deste trabalho, as traduções dos termos originais em inglês (*Foco nas Formas*, *Foco no Significado*, *Foco na Forma*).

consideradas mais modernas que o condenado método de gramática e tradução (embora este último possa ser considerado como o exemplo arquetípico da focalização preferencial da forma que é uma das características de *foco nas formaS*). É o caso, por exemplo, do método audiolingual, com seus intermináveis exercícios de repetição estrutural, entre outras metodologias afins. Em diversas obras para o ensino de inglês como LE disponíveis atualmente no mercado editorial que se apresentam como seguidoras de uma abordagem essencialmente comunicativa, encontramos seções de estudo gramatical que compartilham várias das características que definem o trabalho com base em uma visão de *foco nas formaS*. Essas seções são baseadas em "... uma lição gramatical descontextualizada, altamente metalingüística e centrada no professor"³ (WILLIAMS, 2001:32 – todas as traduções da citação são da autora).

O que define fundamentalmente o que se entende por *foco nas formaS* é o tratamento compartimentalizado que é dado às estruturas da língua (DOUGHTY e WILLIAMS, 1998, 2001; FOTOS, 1998; ELLIS, BASTURKMEN E LOEWEN, 2002; LONG, 1988, 1991; ELLIS, 2016). Ou seja, a língua é dividida em uma série de elementos, cuja natureza vai depender do critério utilizado para esta divisão (fonemas, itens lexicais, estruturas gramaticais, funções etc), que serão então ensinados isoladamente, de forma descontextualizada, com base na crença equivocada de que o aprendiz será capaz de empregá-los de maneira integrada quando uma situação de comunicação assim o exigir⁴. Esse tipo de filosofia pedagógica é também conhecido como *abordagem sintética* (*synthetic approach*), na medida em que a tarefa de *sintetizar* os conteúdos estudados, ou seja, organizá-los em um sistema linguístico que possa ser empregado de forma eficiente em situações

³ "... decontextualized, highly metalinguistic, teacher-centered lesson"

⁴ O "S" maiúsculo na denominação da abordagem refere-se, exatamente, a esta visão compartimentalizada da linguagem, e ao tratamento pedagógico que focaliza apenas uma estrutura por vez, em separado; daí *foco nas formaS*. Esta perspectiva opõe-se a uma visão integrada da língua, em que a forma deve ser ensinada obrigatoriamente dentro de um contexto que lhe dê significação.

de comunicação real (LONG e ROBINSON, 1998)⁵, é deixada sob a total responsabilidade do aprendiz.

A abordagem *foco no significado* assemelha-se à sua predecessora por delegar enorme responsabilidade ao aprendiz, atribuindo-lhe tarefas consideradas por muitos teóricos tão impraticáveis como aquelas exigidas por metodologias com base em *foco nas formaS*. Da mesma maneira em que, na abordagem anterior, cabia ao aluno sintetizar o conhecimento gramatical fragmentado e empregá-lo na comunicação, aqui também se espera que o aluno adquira a gramática da língua, implicitamente a partir forma do insumo (*input*)⁶ lingüístico obtido através de tarefas comunicativas (LONG, 1991,1998). Se a abordagem *foco nas formaS* pode ser considerada sintética, a proposta do *foco no significado* baseia-se em um princípio analítico (*analythic approach*), ou seja, acredita-se que, ao ter contato com o todo da língua, o aprendiz será capaz de analisá-la, decompô-la em suas partes constituintes e ir formando seu sistema lingüístico com precisão e acurácia. Conforme o próprio Long explicita (1997):

“É o aprendiz, não o professor ou o autor do livro-texto, que deve analisar a língua-alvo, embora em nível subconsciente, induzindo as regras gramaticais simplesmente a partir da exposição ao input, ou seja, a partir apenas da evidência positiva. Considera-se que a gramática é melhor aprendida incidentalmente e implicitamente e, no caso de construções gramaticais complexas e alguns aspectos da competência pragmática, considera-se que apenas pode ser aprendida desta forma”,⁷⁸

⁵ LONG, M. e ROBINSON, P. Focus on Form: theory, research and practice. DOUGHTY, C. e WILLIAMS, J. (orgs). *Focus on Form in classroom Second Language Acquisition*. Cambridge. Cambridge University Press, 1998. p. 15-41.

⁶ Definido como “Os exemplos de linguagem oral e escrita a que um aprendiz é exposto enquanto aprende ou utiliza uma segunda língua” (*The samples of oral and written language a learner is exposed to while learning or using a particular L2*”).

⁷*It is the learner, not the teacher or textbook writer, who must analyze the L2, albeit at a subconscious level, inducing grammar rules simply from exposure to the input, i. e, from positive evidence alone. Grammar is best learned incidentally and implicitly, and in the case of complex grammatical constructions and some aspects of pragmatic competence, only to be learnable that way”.*

⁸ BURGESS, J. e ETHERINGTON, S. Focus on Form: explicit or implicit? *System*. N.30, p. 433-458, 2002.

As diversas metodologias de ensino que surgiram sob a inspiração da proposta *foco no significado* apresentaram-se como alternativas às abordagens ditas tradicionais ou a outras que, embora relativamente recentes (como o método audiolingual), colocavam como foco principal de atenção a forma linguística, com as questões de significado ou uso da língua sendo deixadas em segundo plano. Entre os vários exemplos de aplicação de uma perspectiva puramente de *foco no significado* na sala de aula de inglês e LE em geral destaca-se a Abordagem Natural (*Natural Approach*) de Krashen (1981, 2004), segundo a qual o aprendiz adquiriria as estruturas da língua corretamente como resultado unicamente de sua exposição a numerosos exemplos de utilização dessas estruturas em situações de comunicação real. As idéias de Krashen, principalmente as relacionadas ao que o próprio autor batizou como *input hypothesis* ou “hipótese do *input*” (KRASHEN, 1981)⁹ atuaram como um importante reforço teórico para o trabalho pedagógico com características de *foco no significado*, e influenciam o fazer pedagógico de professores de todo mundo até os dias de hoje.

A gradação das abordagens *foco no significado*, *foco nas formaS*, e *foco na forma* conforme seu nível de eficácia instrucional, realizada por Long em alguns de seus mais importantes trabalhos sobre o tema (LONG, 1991, 1998), nos permite elaborar um segundo *contínuo*, iniciado mais uma vez por *foco nas formaS*, mas tendo, ao contrário do esquema acima, *foco no significado* como elemento intermediário e *foco na forma* (FonF) na extremidade oposta. Esse encadeamento também representa a sequência histórica do aparecimento das respectivas abordagens.

Foco na Forma e *Foco nas FormaS* compartilham entre si a preocupação, naturalmente, com a forma linguística, com os elementos do código que permitem ao aprendiz chegar a comunicar-se na língua em estudo. Por esta razão, ambas as abordagens

⁹ Segundo a qual “os aprendizes adquirem a língua subconscientemente a partir do *input* que eles compreendem” (ELLIS, 1997(a): 139). (“*leaners subconsciously acquire language from input they comprehend*”).

podem ser agrupadas sob o rótulo de modelos de instrução focalizada na forma (*form-focused instruction*) (WILLIAMS, 2001; ELLIS, 2001, 2016). No entanto, como veremos mais adiante, o grau de focalização sobre a forma, além da maneira como é feita, determinam uma profunda diferenciação entre as duas abordagens. Essa distinção encontra-se na própria base do estabelecimento de *Foco na Forma* como uma plataforma teórico-prática inovadora para o ensino de gramática em LE. Opondo-se ao grupo de abordagens focalizadas na forma encontra-se, naturalmente, o grupo de abordagens para instrução com foco no significado (*meaning-focused instruction*), em que se inclui a proposta de *foco no significado*, terceiro elemento da tríade de Long mencionada acima.

Podemos observar que tanto as abordagens de *foco nas formaS* quanto de *foco no significado* constituem-se em radicalizações, embora de pontos de vista diametralmente opostos: a primeira preocupa-se apenas com a forma e relega o conteúdo ao segundo plano, quando não o ignora por completo; a segunda, por sua vez, concentra-se primordialmente sobre as questões de conteúdo, atribuindo à forma um papel secundário, muitas vezes, banindo completamente as reflexões formais da sala de aula de LE. Como costuma acontecer, não só na ciência como na vida cotidiana, as posições mais radicais dificilmente oferecem respostas duradouras; no oscilar do pêndulo, as posições intermediárias muitas vezes apresentam-se como opções mais eficazes, capazes de beneficiar-se dos pontos positivos de ambos os lados e minimizar suas deficiências. A abordagem *foco na forma* apresenta-se como uma necessária síntese de *foco nas formaS* e *foco no significado*. Neste trabalho, interessa-nos refletir sobre a capacidade desta abordagem de realizar a mediação entre os extremos, resultando em um modelo de trabalho pedagógico capaz de favorecer o aprendizado dos alunos de LE de forma global, propiciando seu crescimento em termos de correção formal e fluência na comunicação oral e escrita.

Em um parágrafo lapidar, Doughty e Williams (1998:4) resumem da seguinte maneira as diferenças entre *Foco na Forma* e suas aparentadas:

“Gostaríamos de enfatizar que foco nas formaS e foco na forma não são opostos absolutos da maneira que a ‘forma’ e o ‘significado’ têm sido frequentemente considerados. Pelo contrário, um foco na forma inclui o foco sobre os elementos formais da língua, enquanto foco nas formaS está limitado a este tipo de foco, e foco no significado o exclui”

¹⁰

A característica fundamental da abordagem *Foco na Forma* é a exigência da introdução, no momento da realização de atividades comunicativas na sala de aula de LE, de breves instantes de instrução sobre a forma lingüística (LONG, 1988, 1991; LONG e ROBINSON, 1998; ELLIS, 2016)). A partir da constatação das deficiências de propostas centradas apenas na forma e, em um momento histórico posterior, das filosofias pedagógicas com foco apenas no conteúdo, a abordagem *Foco na Forma* surgiu baseada no pressuposto de que

“...ao realizar as tarefas [comunicativas] os interlocutores podem encontrar uma quebra na comunicação e que esta quebra, por sua vez, pode levar a uma série de modificações interacionais, conhecidas como negociações de significado’ [...] É através dessas negociações de significado que a atenção dos aprendizes é dirigida para os aspectos lingüísticos” (STORCH, 2001:122-123).¹¹

Embora pareça um pouco inacessível, assim definida com base em seus pressupostos psicolingüísticos de origem (rotulados na bibliografia especializada como *hipótese interacional de Long* (Long’s Interaction Hypothesis - STORCH, 2001:123), a abordagem

¹⁰ “We would like to stress that focus on formS and focus on form are not polar opposites in the way that ‘focus’ and ‘meaning’ have often been considered to be. Rather, a focus on form entails a focus on formal elements of language, whereas focus on forms is limited to such a focus and focus on meaning excludes it”.

¹¹ “... whilst completing the tasks the interactants may encounter a communication breakdown and that this breakdown, in turn, may lead to a series of interactional modifications, referred to as ‘negotiations of meaning’(...) It is via these negotiations that learners’ attention to linguistic elements is drawn”.

Foco na Forma apóia-se simplesmente na crença de que "...a aprendizagem de uma língua estrangeira, através de situações de comunicação, pode ser auxiliada pelo fato de os alunos serem guiados a reconhecer e refletir sobre alguns aspectos formais da língua-alvo" (GIL, 2003:36-37). A intervenção do professor tem como objetivo favorecer a melhora da qualidade da linguagem empregada pelo aluno durante a situação comunicativa em curso, proporcionando-lhe a oportunidade de aprimorar-se em termos de correção da linguagem (*accuracy*), ao mesmo tempo em que a realização da tarefa comunicativa promoveria a melhora em sua fluência (*fluency*). Essa abordagem integrada evita que o trabalho sobre uma dessas áreas essenciais seja negligenciado em favor de uma focalização exclusiva da outra; segundo Lightbown e Spada (1993:105)¹²:

"dados de sala de aula proveniente de uma variedade de estudos apóiam a visão de que a instrução focalizada na forma e a correção de erros [corrective feedback], quando fornecidos dentro do contexto de um programa comunicativo, são mais eficientes na promoção do aprendizado de segunda língua do que programas que são limitados a uma ênfase exclusiva sobre a correção da linguagem [accuracy], por um lado, ou a uma ênfase exclusiva sobre a fluência, por outro".

A proposta de *Foco na Forma* consiste, portanto, em uma plataforma pedagógica que permite o trabalho simultâneo com a forma da língua e seus significados; segundo Williams, "*uma atividade de Foco na Forma ideal seria aquela em que significado e forma são processados simultaneamente*" (2001: 32).¹³ Assim, *Foco na Forma* representa um meio termo entre *Foco nas Formas* e *Foco no Significado*, integrando as duas perspectivas em um único sistema de trabalho.

¹² "... classroom data from a number of studies offer support for the view that form-focused instruction and corrective feedback provided within the context of a communicative are more effective in promoting second language learning than programs which are limited to an exclusive emphasis on accuracy on the one hand or an exclusive emphasis on fluency on the other."

¹³ "...an optimal *Foco na Forma* technique would be the one in which meaning and form are processed simultaneously".

A principal vantagem de uma abordagem assim constituída seria a criação de condições ideais para uma melhora simultânea na correção da linguagem empregada pelo aluno e em sua fluência, através da prática comunicativa sistemática. *Foco na Forma* atuaria como um elemento sintetizador do que as abordagens puramente comunicativas têm de mais eficiente, procurando, ao mesmo tempo, compensar o que é visto - tanto por seus proponentes como por seus detratores - como uma de suas principais deficiências: a ausência de uma preocupação significativa com a forma linguística, e conseqüentemente, de um trabalho mais consistente e sistemático sobre os diversos elementos gramaticais.

Integrando forma e significado ao ensino de inglês no Brasil: adaptando a proposta de *Foco na Forma*

Embora a abordagem FonF, como já discutimos anteriormente já goze de certa maturidade, datando de mais de três décadas atrás, as pesquisas sobre o tema ainda não são conclusivas; alguns estudos encontram-se ainda em andamento, e diversos itens da agenda da área ainda não tiveram a oportunidade de serem investigados. A aplicação de FonF em contextos de ensino de LE como o brasileiro, por exemplo, ainda permanece uma área de investigação pouco explorada.

Uma grande quantidade dos trabalhos disponíveis sobre FonF, tanto os de caráter eminentemente teórico como os que tratam de sua aplicação prática em sala de aula, tratam exclusivamente de contextos de ensino de inglês como segunda língua (ESL), efetivado, em grande parte, por professores nativos do idioma. No entanto, conforme ressaltou Sandra Fotos (1998:301), "*... grande parte do ensino de inglês no mundo não é feito como ESL, mas acontece na situação de EFL, frequentemente com professores que não são, eles mesmos, falantes nativos de inglês*".¹⁴ As diferenças

¹⁴ "... much of the English language instruction in the world is not ESL based, but takes place in the EFL situation, often with teachers who themselves are not native speakers of English".

entre esses dois contextos de ensino são profundas e permeiam todos os aspectos do trabalho pedagógico.

A pesquisa sobre essas questões também ainda não avançou o suficiente, no caso específico da abordagem FonF, muito embora esteja claro que, como observa Fotos (1998:303), “*As diferenças entre os contextos de EFL e as salas de aula comunicativas de ESL que tem sido os lugares onde a maior parte da pesquisa em focus-on-form aconteceram são significativas*”.²⁵ Além disso, muitas outras questões que vão além da distinção ESL-EFL devem ser consideradas no momento em que se procura adaptar uma abordagem inovadora, como é o caso de FonF, a situações como a brasileira.

Referimo-nos, até agora, ao contexto brasileiro de ensino de inglês como LE. Sabemos, porém, que essa referência no singular não reflete fielmente o panorama no qual a língua inglesa é aprendida no Brasil; trata-se não de um único contexto, uniforme e definido, mais de uma variedade de situações, cada uma com suas peculiaridades e necessidades específicas. São características comuns a boa parte destes contextos o ensino de inglês em salas de aula mal-aparelhadas, com número excessivo de alunos e carência de materiais didáticos. Em tais condições, parece-nos, metodologia alguma poderá alcançar bons resultados e, lamentavelmente, não está em nosso poder modificar estes contextos desfavoráveis, muito comuns nas escolas públicas de ensino fundamental e médio e até mesmo nas universidades. As escolas particulares de nível fundamental e médio gozam de condições melhores em termos de instalações e disponibilidade de materiais; o problema da superlotação das salas de aula, no entanto, permanece na maioria dos casos. Condições mais favoráveis de trabalho podem ser encontradas apenas alguns dos institutos de línguas do país, públicos e particulares. Todos esses fatores devem ser considerados em conjunto no momento da elaboração de uma proposta de trabalho como a apresentada aqui, e quase nenhum

²⁵ “*The differences between EFL settings and the communicative ESL classrooms which have been the site of most focus-on-form research are significant*”.

texto da bibliografia especializada trata dessas questões, talvez por não fazerem parte dos contextos em que a maior parte das pesquisas na área acontecem.

Portanto, após a análise cuidadosa dos pressupostos teóricos da abordagem FonF, com suas diversas possibilidades de interpretação, surgiu o modelo de aplicação de FonF que elaboramos para este trabalho. Esta proposta para o ensino de inglês como LE tendo a abordagem FonF como princípio metodológico básico consiste em uma tentativa de adaptar a abordagem às particularidades dos contextos de ensino da língua inglesa em nosso país, tendo em vista as questões discutidas nos parágrafos anteriores. Utilizando os dados bibliográficos sobre a aplicação de FonF em realidades como a brasileira, e fazendo uso, quando possível, do conhecimento existente sobre o ensino de línguas, mesmo que não especificamente direcionado para a abordagem em questão, procuramos viabilizar a construção do modelo que apresentamos aqui.

Em primeiro lugar, é preciso esclarecer que, para permitir a aplicação do modelo que propomos aqui, defendemos a adoção de uma versão modificada da *abordagem com base em tarefas (Task-Based Approach)* para o ensino de idiomas.

O padrão PPP (Presentation – Practice – Production) representa ainda o modelo mais comum de tratamento de tópicos gramaticais, mesmo em salas de aula que se pretendem comunicativas. No entanto, após décadas de utilização, as desvantagens desta têm-se tornado mais evidentes que seus pontos positivos. Em primeiro lugar, os resultados obtidos através do seu emprego apontam para uma baixa eficiência na tarefa de conduzir os aprendizes à aquisição de um nível de competência comunicativa necessário a uma interação significativa na língua-alvo. Além disso, a atividade pedagógica com essas características geralmente surge de um programa curricular eminentemente estrutural, ou seja, empregando tópicos gramaticais como elementos organizadores do currículo. Essa prática, associada à ausência de um estudo a respeito das reais necessidades de atenção dos aprendizes às questões formais da língua, resulta em uma queda

na motivação para o aprendizado, entre outras consequências importantes, algumas das quais já discutidas anteriormente quando de nossa discussão sobre as abordagens *focus on form*S. Adicionalmente, observamos que a teoria de aprendizagem de fundo behaviorista que sustentava a proposta PPP foi há muito substituída por teorias sócio-interacionistas, a partir das quais modelos de ensino mais adequados têm sido desenvolvidos, entre os quais a abordagem com base em tarefas, de que falaremos em mais detalhe em seguida.

Finalmente, como afirmou Neves (2002:250), esse tipo de abordagem contribui para gerar nos aprendizes um sentimento de aversão pelo estudo de tópicos gramaticais, por não verem sua relação com a prática comunicativa significativa:

“... a redução das atividades com gramática a uma exercitação de metalinguagem, com pura catalogação irrefletida e mecânica de entidades não é só ineficiente, mas, ainda, contraproducente, porque leva a uma descrença final sobre a validade da investigação gramatical”.

Optamos, portanto, por abandonar a proposta PPP quando da formulação do modelo de aplicação de FonF que apresentamos aqui, escolhendo para substituí-la a *abordagem com base em tarefas*, ou *Task-Based Approach* (TBA), que, como podemos observar, compartilha com a abordagem FonF uma série de características, a começar pela atribuição de importância capital, dentro da sala de aula de inglês, à comunicação significativa, à troca de significados autênticos entre os aprendizes. Da mesma forma como em FonF, o papel da forma dentro da abordagem TBA é relativizado e subordinado às necessidades comunicativas dos estudantes. Não por coincidência, TBA tem sido sugerida por pesquisadores como Tsai-Yu Chen (1995), Sandra Fotos (1998) e David Nunan (2003) como a abordagem de escolha para fundamentar atividades pedagógicas com foco na forma linguística.

Nesta abordagem, o centro da atividade pedagógica está na realização de tarefas que reproduzam situações reais de comunicação na língua estrangeira; a língua propriamente dita participa apenas como mais um instrumento, mais uma ferramenta com ajuda da qual os aprendizes podem chegar a ter sucesso na

tarefa proposta, e não mais como o centro de todo o processo, como nas abordagens tradicionais, de orientação *focus on form*S. Esta visão instrumental da língua tem suas origens no funcionalismo de Halliday (1985) e Givón (1995)¹⁶, segundo os quais a linguagem é uma atividade sociocultural e exerce mais funções que apenas transmitir informações. Da mesma forma, a gramática, como elemento constituinte da língua, deve servir ao desempenho dessas mesmas funções; segundo Lock (1996:277),

"... a gramática não é uma coleção de regras prescritivas e portanto não deveria ser ensinada como se fosse. Os sistemas gramaticais evoluíram para nos permitir falar e escrever coerentemente sobre nossa experiência do mundo e sobre nossa consciência interior e [para nos permitir] interagir uns com os outros como seres sociais. O ensino de gramática em todos os níveis, portanto, precisa envolver-se diretamente com a construção de significados experienciais, interpessoais e textuais. Apenas assim nós podemos verdadeiramente atender às necessidades dos aprendizes da língua".¹⁷

Jane Willis destacou a importância da focalização da forma em algum ponto do processo pedagógico de TBA. A autora cita entre as maiores vantagens oferecidas pela abordagem o fato de oferecer um contexto significativo para o ensino de gramática (1996:52), o que constitui também, não por coincidência, no ponto principal a favor da abordagem FonF. A autora propõe um *task cycle* (ciclo da tarefa) que compreenda em seu estágio final o que ela chamou de *language focus* (foco na língua), que seria uma fase de análise explícita das estruturas linguísticas que houvessem apresentado dificuldades para os alunos durante a realização da tarefa.

¹⁶ SARAIVA, M. Contribuições da abordagem funcionalista ao ensino de gramática. *Anais do VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*. [CD-Rom], Maio de 2002.

¹⁷ *"... grammar is not a set of prescriptive rules for creating isolated sentences and therefore it should not be taught as if it were. The systems of grammar have evolved to allow us to talk and write coherently about our experience of the world and of our inner consciousness and to interact with one another as social beings. The teaching of grammar at all levels, therefore, needs to engage directly with the making of experiential, interpersonal, and textual meanings. Only thus can we truly meet the needs of learners of the language".*

O diagrama da figura 2 representa o ciclo da tarefa conforme imaginado pela autora, como veremos adiante, o modelo elaborado para este trabalho assemelha-se bastante ao ciclo da tarefa de Willis, com algumas modificações necessárias à sua adaptação ao trabalho com FonF.

Em seu capítulo sobre FonF na obra *The Balanced Approach (A abordagem balanceada* - tradução da autora), Michael Cribb (2000) examina duas maneiras de se trabalhar a aquisição de formas linguísticas na sala de aula de LE: um modelo tradicional, de orientação evidentemente *focus on formS*, e um modelo baseado em FonF¹⁸; ¹⁹. Na primeira proposta, o professor introduz o item linguístico a ser estudado, a partir do que o aluno deve se apropriar do item, aprendê-lo, utilizá-lo e, finalmente, adquiri-lo.²⁰ Todo o processo é centrado sobre a figura do professor, a quem cabe a tarefa de selecionar as estruturas a serem estudadas em sala e decidir em que momento e em que sequência apresentá-las. Ao mesmo tempo, exige-se do aprendiz uma performance impressionante: a partir de pouco ou nenhum contexto e de pouca ou nenhuma interação significativa com a forma linguística em questão, espera-se que ele seja capaz de empregar a forma corretamente em situações de comunicação, na sala de aula ou fora dela.

Parte-se, no caso deste primeiro modelo, de pelo menos duas premissas equivocadas: primeiro, a de que todos aprendem da

¹⁸ Para maiores detalhes sobre cada sub-estágio dentro do ciclo da tarefa de Willis, cf WILLIS, 1999, especialmente o capítulo 4 - *The TBL framework: the task cycle* ("O modelo TBL: o ciclo da tarefa").

¹⁹ O texto de Cribb refere-se principalmente ao ensino de vocabulário, mas suas observações aplicam-se igualmente ao ensino de gramática, como de resto tudo o mais que diz respeito à forma linguística, dentro da interpretação do termo que adotamos para este trabalho.

²⁰ Cribb diferencia *aprendizado* e *aquisição* em seu texto, não em termos da distinção clássica apresentada por Krashen (1984) - *aquisição*, processo natural, *aprendizado*, processo artificial, mas como dois momentos distintos do processo de internalização de um novo conceito linguístico. Assim, a *aprendizagem* vem após o contato com o *input*, quando a aprendiz percebe e se apropria do novo item linguístico; a *aquisição* é o momento final do processo, quando o aprendiz finalmente internaliza o novo item após tê-lo empregado em algum tipo de interação significativa.

mesma forma e ao mesmo tempo; segundo, de que basta ensinar uma determinada estrutura para que o aprendizado aconteça. Além disso, como vimos, este tipo de abordagem apresenta a língua segmentada em inúmeros componentes, deixando para o aluno a tarefa de aprender cada um destes componentes em separado, organizá-los em um sistema coerente, e empregá-los corretamente durante a comunicação. Sem a orientação adequada, os aprendizes dificilmente conseguem ser bem-sucedidos nessa tarefa; assim, em decorrência dessas deficiências, modelos como esse e similares têm um efeito negativo sobre a motivação dos aprendizes e não são eficientes na tarefa de promover sua aquisição de competência comunicativa.

PRE-TASK

Introdução ao tópico e à tarefa

CICLO DA TAREFAT
a
s
k
P
l
a
n
e
j
a
m
e
n
t
o
R
e
l
a
t
ó
r
i
o**FOCO NA LÍNGUA**

Análise e prática

Figura 1- *Task cycle* (ciclo da tarefa)

conforme Willis (1996:53)

Opondo-se a este primeiro modelo, Cribb defende como alternativa uma proposta utilizando os princípios de FonF,

considerada por ele mais recomendável em todos os aspectos. Neste segundo modelo, o trabalho pedagógico se iniciaria pela realização de uma atividade centrada na mensagem, através de que os aprendizes poderiam ter contato com a linguagem e perceber alguns itens lingüísticos com os quais têm dificuldade ou que ainda não fazem parte de seu repertório na língua-alvo. Uma nova atividade comunicativa é apresentada em seguida, como uma oportunidade para que os aprendizes tentem usar esses itens em uma situação de comunicação focalizada na mensagem, após o que, acredita o autor, o aprendiz finalmente adquire o item em questão. A intervenção do professor sobre a forma deve acontecer entre as duas atividades comunicativas, sem o que a metodologia empregada não poderia ser classificada como FonF e sim como *focus on meaning*, com todo o trabalho de reflexão sobre a forma sendo deixado a cargo do aprendiz tendo como única referência o *input* recebido. No entanto, o que Cribb busca enfatizar acima de tudo é a necessidade de se delegar ao aluno a responsabilidade de detectar suas reais necessidades de aprimoramento em termos de forma, ao invés de o professor tomar para si a tarefa e selecionar as estruturas gramaticais para estudo. Assim, em termos das opções para a implementação de FonF, a proposta de Cribb assemelha-se ao modelo que propomos aqui por evitar a pré-seleção de estruturas. Quanto às demais características da abordagem FonF por ele preconizada, no entanto, o autor não faz referências claras.

Para o modelo que elaboramos para este trabalho, a maior contribuição da proposta de Cribb foi a introdução de uma segunda tarefa comunicativa em um planejamento pedagógico inspirado em FonF. A partir disso, imaginamos uma nova versão para o tradicional ciclo da tarefa TBA, em que, após a fase de reflexão sobre a forma, uma nova tarefa comunicativa seja apresentada como mais uma oportunidade para o aluno fazer uso das novas estruturas corretamente, em um

curto período de tempo após sua análise formal em sala de aula. Essa adição essencial representou o elemento de união entre TBA e as opções de implementação de FonF que selecionamos anteriormente, permitindo-nos completar o delineamento do modelo aqui proposto. Ao voltar à prática comunicativa após a reflexão gramatical, garante-se a manutenção do contexto para esta reflexão e contribui-se para minimizar, tanto quanto possível, a interrupção do processamento do significado. Além disso, a atividade comunicativa inicial, representada pela *task* do modelo TBA, fornece a oportunidade para o professor detectar os problemas relacionados com a forma, a serem tratados posteriormente. Em alguns contextos de ensino, os alunos podem até mesmo participar, conjuntamente com o professor, da seleção de tópicos para as sessões de reflexão formal. Dessa síntese de elementos diversos, surgiu o modelo aqui proposto, que poderia ser representado esquematicamente como vemos abaixo¹:

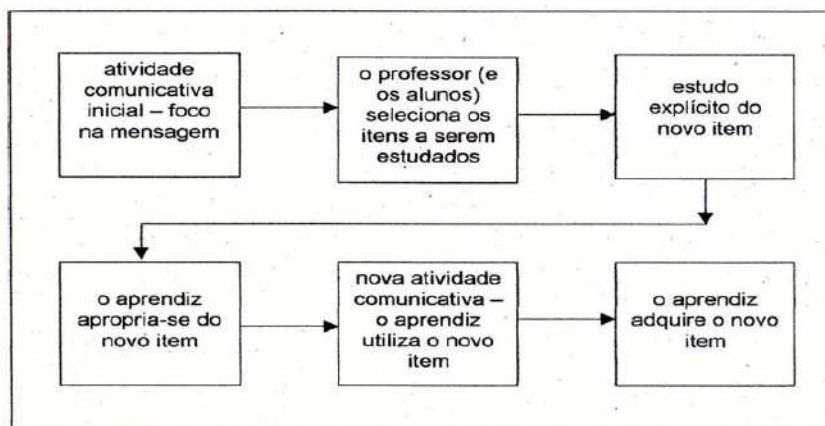


Figura 2- Modelo de ensino de gramática baseado em FonF proposto para este trabalho

¹ 33 Em seu trabalho de 1998, Sandra Fotos defende uma proposta de união de FonF e TBA, batizada por ela *task-based focus on form*, também destinada ao uso em contextos de ensino de inglês como língua estrangeira. No entanto, o modelo de Fotos distingue-se do aqui proposto por não acrescentar a segunda tarefa comunicativa ao final do ciclo da tarefa.

O gráfico da figura 2 representa o desenrolar do processo de aprendizagem de estruturas gramaticais conforme o modelo que propomos para este trabalho. No entanto, ao pensarmos em sua implementação prática, precisamos imaginar como seria realizada sua aplicação dentro de uma sala de aula real. Para tanto, concebemos um programa ou *syllabus* constituído de uma seqüência de unidades didáticas baseadas em três momentos principais: a atividade comunicativa inicial, a etapa de reflexão formal e a tarefa comunicativa final. A estrutura de uma unidade didática está representada no diagrama da figura 3.



Figura 3 - Estrutura de uma unidade didática segundo o modelo proposto

A tarefa comunicativa inicial tem enorme importância dentro do modelo, por várias razões principais: em primeiro lugar, é a partir dela que o professor poderá perceber as necessidades de aprimoramento formal dos aprendizes, selecionando as estruturas mais problemáticas para tratamento no momento seguinte (o foco na forma propriamente dito). Além disso, a tarefa comunicativa inicial é responsável por providenciar o contexto para a reflexão gramatical que se segue. Desde as situações de

emprego das estruturas até exemplos elucidativos de seu emprego podem e efetivamente devem, segundo a abordagem FonF, ser extraídos desta primeira tarefa de comunicação significativa da unidade. Atividades de tratamento implícito e integrado dos problemas formais, como já discutimos anteriormente, representam opções muito úteis de foco na forma, embora não façam parte do *modus operandi* privilegiado pelo presente modelo. No entanto, recomendamos que esse tipo de prática seja reservado, caso o professor deseje realmente utilizá-lo, para o momento da realização da segunda tarefa comunicativa, ou atividade comunicativa final. Acreditamos que o uso das estratégias supracitadas durante a realização da tarefa comunicativa inicial possa sobrecarregar o professor, que deve ter toda sua atenção voltada, prioritariamente, à observação dos problemas gramaticais na produção dos alunos. Sugerir que ao mesmo tempo ele trate esses problemas, mesmo que de forma pontual e instantânea, pode levar o docente a desviar-se de seu papel neste ponto do processo, prejudicando o andamento das etapas subsequentes. Essa etapa inicial deverá ter, portanto, um desenrolar mais livre, permitindo ao professor mais espaço de ação para detectar de forma mais acertada as estruturas que precisam de tratamento.

Como vimos anteriormente, o modelo aqui proposto surgiu da união de FonF a uma versão modificada de TBA, que inclui uma tarefa comunicativa no final do processo pedagógico. Portanto, a tarefa comunicativa final constitui-se, igualmente, em um elemento essencial ao bom funcionamento de nosso modelo, por várias razões. Em primeiro lugar e fundamentalmente, a atividade comunicativa final representa uma oportunidade para os aprendizes colocarem em prática os conhecimentos recém-adquiridos sobre as estruturas tratadas durante a etapa de reflexão na forma; segundo Ellis (1997:72), *“Para que os efeitos da instrução sejam duráveis, os aprendizes precisam ter oportunidades para usar as estruturas comunicativamente depois [da instrução sobre a*

forma]”² Naturalmente, a efetiva intemalização dessas estruturas somente poderá acontecer após seu repetido emprego por parte do aprendiz, durante numerosas atividades de comunicação. No entanto, o primeiro passo para que isso aconteça precisa ser dado imediatamente após a reflexão formal, para evitar que o contexto comunicativo se perca e que os aprendizes venham a esquecer a estrutura abordada, antes mesmo de tentar, ainda que apenas por uma vez, empregá-la corretamente. Acreditamos que a implementação da atividade comunicativa final possa garantir o desencadeamento do processo de desenvolvimento que levará o aprendiz à intemalização final do tópico gramatical tratado. Uma outra razão pela qual a tarefa comunicativa final é tão importante é o fato de que sua realização poderá servir como fonte de *input* avaliativo para o professor. Ao observar o desempenho dos alunos, o docente poderá julgar o nível de eficácia da etapa de reflexão formal que precedeu a atividade comunicativa e perceber a necessidade de reforço ou retomada de determinadas estruturas, a serem feitos em uma unidade didática posterior. Além disso, a atividade comunicativa final representa o contexto ideal para a aplicação, caso o professor o deseje, de atividades de FonF implícito e integrado, como mencionado no parágrafo acima.

Entre as duas atividades comunicativas acontece, naturalmente, a etapa de foco na forma propriamente dita, em que os tópicos selecionados a partir do *input* fornecido pela tarefa comunicativa inicial serão analisados explicitamente. Como já mencionamos anteriormente, a seleção desses tópicos pode ser feita exclusivamente pelo professor, a partir da observação das dificuldades formais dos alunos refletidas em problemas de compreensão e produção. No entanto, os próprios aprendizes podem sugerir estruturas õom as quais tenham sentido dificuldades na realização da tarefa comunicativa. É importante

² “For the effects of instruction to be durable, learners need to experience communicative opportunities for using the structures afterwards.”

que o professor leve em consideração as sugestões dos aprendizes, uma vez que estes são os verdadeiros sujeitos do processo de aprendizagem, e suas necessidades devem ser sempre preponderantes. A experiência do professor, no entanto, também é um fator essencial, permitindo-lhe detectar problemas que possam ser despercebidos pelos alunos. A negociação é, nesses casos, a alternativa mais indicada, capaz de conciliar o julgamento do professor com os pedidos dos aprendizes, que passam a ter, a partir de então, maior responsabilidade sobre seu próprio aprendizado.

Considerações Finais

Embora o modelo de FonF que propomos seja, até o momento, teórico, podemos vislumbrar algumas decorrências de uma possível aplicação prática. Em primeiro lugar, consideramos que a adoção de uma proposta pedagógica baseada em FonF implica necessariamente em mudanças no papel do professor, cuja situação passa da figura central na sala de aula de línguas para uma posição de guia dos aprendizes, de monitor de sua aprendizagem. Essa não é uma mudança fácil e pode representar uma dificuldade intransponível para alguns docentes. Além disso, observamos que a inserção da abordagem TBA dentro do modelo limita o universo de alunos que poderia ser beneficiado pela proposta, na medida em que um nível de competência lingüística mínimo é necessário para a participação nas atividades comunicativas que constituem a própria base da abordagem. Outro fator de limitação à aplicação da abordagem é a natureza da avaliação da aprendizagem realizada dentro do contexto de ensino em questão. Em situações onde é obrigatória a aplicação de avaliações pré-planejadas ou de testes padronizados (tipo Vestibular, Cambridge ou outros), a proposta de FonF não poderá garantir a cobertura de todos os itens do programa, não sendo a opção mais adequada, portanto.

No entanto, reunimos, no modelo proposto, as características das abordagens FonF e TBA por termos a convicção de que, dessa forma, estaríamos aumentando as chances de sucesso de nossa proposta. Acreditamos que sua implementação seja possível, embora não em todas as situações, e que sua aplicação resulte em benefícios para o aprendizado de LE, contribuindo para a formação de falantes igualmente fluentes e capazes de produzir um discurso gramaticalmente correto, de acordo com os diferentes contextos de comunicação. Esperamos que futuros estudos sobre o tema, talvez longitudinais e com maior número de sujeitos, possam ajudar a aclarar nossas dúvidas quanto ao funcionamento de FonF na prática.

Referências

- CHEN, T. In search of an effective grammar teaching model. **English Teaching Forum**. Vol 33, n. 3, p. 58, julho-setembro de 1995.
- CRIBB, M. Focus on Form. In. **The Balanced Approach**, 2000. [<http://www.geocities.com/kgu2001/writings.htm>]. Último acesso: 15/05/2023.
- DOUGHTY, C. e WILLIAMS, J. **Focus on Form in classroom second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- DOUGHTY, C. e LONG, M. Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning. **Language Learning & Technology**. Vol. 7, n. 3, p. 50 - 80, setembro de 2003.
- ELLIS, R; BASTURKMEN, H.; LOEWEN, S. Doing focus-on-form. *System*. N.30, p. 419-432, 2002.
- ELLIS, R. **SLA research and language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- ELLIS, R; BASTURKMEN, H.; LOEWEN, S. **Second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1997(a).
- ELLIS, R; BASTURKMEN, H.; LOEWEN, S. **Focus on form: a critical review**. *Language Teaching Research*. Volume 20, Número 3, fevereiro de 2016.
- FOTOS, S. Shifting the focus from forms to form in the EFL classroom. **ELT Journal**. Vol 52, n. 4, p. 301-307, outubro de 1998.
- GIL, G. Desenvolvendo mecanismos de foco na forma através da interação na sala de aula de língua estrangeira. **The ESPecialist**. Vol. 24, n. 1, p. 35-55, 2003.

- LONG, M. **Focus on form: a design feature in language teaching methodology**. Transcrição de conferência proferida em Bellagio, Itália, em junho de 1988 (manuscrito não-publicado).
- LONG, M. Focus on Form: a design feature in language teaching methodology. In: de BOT, K., GINSBERG, R. e KRAMSCH, C. (eds.) **Foreign language research in cross-cultural perspective**. Amsterdam: John Benjamins, 1991. p. 39-52.
- LONG, M. **Focus on form in task-based teaching**. McGraw Hill. <http://change.c4835149.myzen.co.uk/wp-content/uploads/2013/12/Focus-on-form-in-Task-Based-teaching.pdf>. (1997). Último acesso: 08/08/2023.
- LONG, M. Focus on form in Task-Based Language Teaching. **Fouth Annual McGraw-Hill Satellite Teleconference: Grammar in the communicative classroom**. 1997. [http://www.mhhe.com/socscience/foreignlang/top.htm]. Último acesso: 15/05/2008.
- LONG M. **Problems in SLA**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2016.
- LONG, M; ROBINSON, P. Focus on Form: theory, research and practice. In: DOUGHTY, C. e WILLIAMS, J. **Focus on Form in classroom Second Language Aquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 15-41.
- STORCH, N. Tasks for Focus on Form in classroom-based research. **Ilha do Desterro**. Florianópolis, n. 41, p. 121-154, julho-dezembro de 2001.
- WILLIAMS, J. Foco na Forma: research and its application. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**. Vol.1, n.1, p. 31-52, 2001.
- WILLIS, J. A flexible framework for task-based learning. In: WILLIS, J. e WILLIS, D. (eds). **Challenge and Change in language teaching**. London: Heinemann, p. 52-62, 1996.
- WILLIS, J. **A framework for task-based learning**. (3a ed.) Essex: Longman, 1999.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO SUPERIOR – DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Antonio Pereira de Carvalho (UESB)¹

Introdução

O presente texto apresenta um relato de experiência na disciplina “Estágio Supervisionado no Ensino Superior”, uma das disciplinas obrigatórias no mestrado em educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), realizado no período de 15 de julho a 30 de setembro de 2022.

O estágio docente é visto como o momento em que o estudante do ensino superior pode colocar em prática as experiências adquiridas no curso que está fazendo e, no caso dos estudantes de mestrado é visto como um meio de experienciar a realidade dos professores universitários, uma vez que o mestrado acadêmico objetiva a formação do pesquisador, mas também, do futuro professor da educação superior.

A escolha pelo estágio de Iniciação à docência no ensino Superior no curso de História e, no componente curricular Elaboração de Projetos Educacionais em História, se deu pelo desejo de estar vivenciando de perto a formação de futuros professores dos ensinos fundamental e médio, uma vez que a formação docente é o objeto de pesquisa no mestrado, bem como o fato de o tirocínio docente ser realizado na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, com uma professora que é da linha de pesquisa Políticas Públicas Educacionais e, com certeza, ajudará muito no meu processo de formação. Nesse componente curricular busca-se uma discussão sobre o ensino de História, bem como elaboração de propostas de projetos a serem desenvolvidos na educação básica, entendendo que os graduandos se aproximem e estudem práticas ligadas ao cotidiano, as culturas e as histórias.

¹ Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); E-mail: apcprof9@yahoo.com.br

Sendo assim, essa experiência fez com que eu pudesse desenvolver um estágio de Iniciação à Docência no Ensino Superior e adquirir conhecimentos importantes quanto a políticas públicas voltadas para a formação docente, além disso possibilitou que eu pudesse compartilhar os conhecimentos acerca da minha formação inicial na área de Geografia, com os discentes de turmas do curso de História, em sala de aula de quatro turmas do curso de Licenciatura em História, bem como na VIII Semana de História promovida pelo Centro Acadêmico do Curso de História da UESB.

Diante da relevância do tirocínio docente para formação profissional, o presente texto tem como objetivo relatar a experiência vivenciada na prática do Estágio Supervisionado no Ensino Superior, também chamado de tirocínio docente, no curso de Licenciatura em História.

Descrição do caso

O Estágio docente no ensino superior é uma das atividades obrigatórias exigidas no Programa de Pós-graduação em Educação da UESB para a conclusão do mestrado em Educação e, tal atividade deve ser realizada em uma disciplina da graduação, preferencialmente, oferecida pelo (a) orientador(a) do mestrando.

No meu caso, realizei a atividade na disciplina Elaboração de Projetos Educacionais em História, do curso de História, ministrada por uma das professoras do Departamento de História da UESB Dra. Iracema Lima, no turno vespertino. Nessa disciplina estavam matriculados e frequentando 10 alunos do curso de licenciatura em história.

A docente que ministrava a disciplina também estava sendo supervisora de outros três mestrandos, o que fez com que as atividades propostas pela supervisora extrapolassem a sala de aula e a turma, chegando a outros espaços.

O estágio docente começou no dia 15 de julho de 2022 e terminou no dia 30 de setembro de 2022, com atividades de observação da aula da professora supervisora, seguido de elaboração de material e aplicação de oficinas para os alunos da turma e de outras turmas do curso de história, bem como na VIII Semana de

História promovida pelo Centro Acadêmico do Curso de História da UESB.

A observação se deu no dia 15 de julho e, neste dia, a professora supervisora estava trabalhando com os alunos que se entendem por ciência histórica, usando como referência o livro "Aprender e ensinar história nos anos finais da escolarização básica", de Itamar Freitas, de 2014. Na aula a professora pediu que os alunos respondessem algumas questões e logo em seguida orientou as atividades que seriam desenvolvidas pelos alunos no decorrer do estágio que os mesmos teriam que realizar na educação básica. Nesse dia, a docente, como minha supervisora do estágio docente, sugeriu que eu como geógrafo preparasse uma oficina sobre a utilização de mapas nas aulas de história para ser aplicada aos seus alunos como uma das atividades do estágio.

A preparação de material para a oficina se deu no período de 22 de julho a 12 de agosto de 2022, com a elaboração de um plano para a oficina e de material como reprodução de mapas e textos, bem como a elaboração de slides sobre o tema. Essa parte foi desafiadora e gratificante pois tive a oportunidade ao mesmo tempo de rever alguns autores conhecidos, conheci autores ligados a outras áreas que trabalham com o tema.

As oficinas foram realizadas no período de 13 a 26 de setembro de 2022. Nos dias 13 e 14 de setembro as oficinas aconteceram na VIII Semana de História promovida pelo Centro Acadêmico do Curso de História da UESB, contando com a participação de alunos do curso de história da UESB e de outras pessoas interessadas na temática que foi "Utilização de mapas e Cartografia na História". No dia 21 de setembro, a oficina "O uso de mapas no Ensino de História", aconteceu na turma da disciplina Imagem e Aprendizagem no ensino de História, ministrada por outro professor do Departamento de História. No dia 22 de setembro, a oficina "O uso de mapas no Ensino de História", aconteceu na turma da disciplina Metodologia e prática do ensino de História II, também ministrada pelo mesmo professor do Departamento de História. No dia 23 de setembro, a oficina "O uso de mapas no Ensino de História", aconteceu na turma da disciplina Elaboração de Projetos Educacionais em História, ministrada pela professora supervisora. Já

no dia 26 de setembro, a oficina "O uso de mapas no Ensino de História", aconteceu na turma da disciplina Metodologia e prática do ensino de História I, também ministrada pela professora supervisora.

O quadro a seguir apresenta um cronograma das atividades realizadas no tirocínio docente, com data, carga horária e bibliografia que serviu de referência em cada uma delas.

Quadro 01: Cronograma de realização das atividades do tirocínio docente

Datas	Carga horária	Atividades	Bibliografia
15/07/2022	2 horas aulas	Observação do trabalho da professora Regente na turma.	FREITAS, Itamar. Aprender e ensinar história nos anos finais da escolarização básica. Aracajú: Criação, 2014.
22/07/2022	2 horas aulas	Elaboração do Plano das oficinas	ANDERSON. Paul S. (ed. Coord.). Princípios de Cartografia Básica. Volume 1. s/d. COSTA, Antônio Gilberto; SANTOS, Márcia Maria Duarte dos. Anais do 3º Simpósio Brasileiro de Cartografia Histórica . Museu de História Natural e Jardim Botânico da UFMG Belo Horizonte, 26 a 28 de outubro de 2016. Disponível em: https://www.ufmg.br/rededemuseus/crch/simposio2016/pdf/Anais_3SBCH_2016_final.pdf . Acesso em: 18 Jul. 2022. IBGE. Noções Básicas de Cartografia. Rio de Janeiro: Ibge, 1998. 128 p. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/ManuaisdeGeociencias/Nocoess%20basicas%20de%20cartografia.pdf

9/07 a 12/08/2022	6 horas aulas	Elaboração do slides e material das oficinas	MACHADO, Maria Márcia Magela; RUCHKYS, Úrsula. A América do Sul na Cartografia Renascentista . Anais do I Simpósio Brasileiro de Cartografia Histórica. Paraty, 10 a 14 de maio de 2011. Disponível em: https://www.ufmg.br/rededemuseus/crch/simposio/MACHADO_MARIA_MARCIA_E_RUCHKYS_URSULA.pdf . Acesso em: 18 Jul. 2022. NEVES, Daniel. Uso de mapas no ensino de História do Brasil . Disponível em: https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/uso-mapas-no-ensino-historia-brasil.htm . Acesso em: 18 Jul. 2022.
13 e 14/09/2022	8 horas aulas	Ministração da oficina Utilização de mapas e Cartografia na História, na VIII Semana de História da UESB.	CINTRA, Jorge Pimentel. Técnicas de leitura de mapas históricos: uma proposta . Revista Brasileira de Cartografia, Rio de Janeiro, No 67/4 p. 773-786, Jul/Ago/2015 PINA, Carolina Teixeira. Os mapas e o ensino de História . In: III SEMINÁRIO INTERNACIONAL HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE. Anais [...] .Florianópolis: Udesc, 2017. p. 1-12.
21/09/20223	3 horas aulas	Ministração da oficina O uso de mapas no Ensino de História, na turma da disciplina Imagem e Aprendizag em no ensino de História	CINTRA, Jorge Pimentel. Técnicas de leitura de mapas históricos: uma proposta . Revista Brasileira de Cartografia, Rio de Janeiro, No 67/4 p. 773-786, Jul/Ago/2015

22/09/2022	3 horas aulas	Ministração da oficina O uso de mapas no Ensino de História na turma da disciplina Metodologia e prática do ensino de História II	CINTRA, Jorge Pimentel. Técnicas de leitura de mapas históricos: uma proposta. Revista Brasileira de Cartografia, Rio de Janeiro, No 67/4 p. 773-786, Jul/Ago/2015
23/09/2022	3 horas aulas	Ministração da oficina O uso de mapas no Ensino de História na turma da disciplina Elaboração de projetos educacionais em história	CINTRA, Jorge Pimentel. Técnicas de leitura de mapas históricos: uma proposta. Revista Brasileira de Cartografia, Rio de Janeiro, No 67/4 p. 773-786, Jul/Ago/2015
2/09/2022	3 horas aulas	Ministração da oficina O uso de mapas no Ensino de História na turma da disciplina Metodologia e prática do ensino de História I	CINTRA, Jorge Pimentel. Técnicas de leitura de mapas históricos: uma proposta. Revista Brasileira de Cartografia, Rio de Janeiro, No 67/4 p. 773-786, Jul/Ago/2015

Fonte: Elaborado pelo autor

Metodologia

O estágio supervisionado foi realizado em três etapas: a primeira etapa foi a de observação, feita na sala de aula na disciplina

Elaboração de Projetos Educacionais em História, no curso de história, no turno vespertino; a segunda etapa foi a elaboração dos planos de execução das oficinas sugeridas pela professora Iracema para serem aplicadas nas turmas do curso de história e na VIII Semana de História promovida pelo Centro Acadêmico do Curso de História da UESB e; a terceira etapa foi a aplicação das oficinas.

Fazendo uma revisão da literatura que trata sobre o estágio docente, vários documentos foram encontrados sobre o tema, dentre eles está a Portaria nº 76/2010 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que aprova o Regulamento do Programa de Demanda Social – DS e os objetivos do programa e critérios para concessão de bolsas para os programas de pós-graduação e que traz no artigo 18 que o estágio supervisionado é parte integrante da formação do pós-graduando.

Art. 18. O estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando [...] I – para o programa que possuir os dois níveis, mestrado e doutorado, a obrigatoriedade ficará restrita ao doutorado; II – para o programa que possuir apenas o nível de mestrado, a obrigatoriedade do estágio de docência será transferida para o mestrado; (BRASIL. Capes, 2010, p. 32)

Outro documento importante é texto " Estágio e docência: diferentes concepções" de Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima, que discute a formação de professores e pedagogos a partir da relação teoria e prática presente nas atividades de estágio (PIMENTA e LIMA, 2005/2006)

A análise do texto de Pimenta e Lima foi importante para compreender que o pesquisador, ao assumir a posição de estagiário no ensino superior, tem que estar sempre relacionando a teoria e a prática como algo que deve fazer parte do seu dia a dia como professor pesquisador que está sempre elaborando projetos que sistematizam o processo de ensino e aprendizagem.

A pesquisa no estágio, como método de formação dos estagiários futuros professores, se traduz pela mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam. Mas também e, em especial, na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes

permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam. (PIMENTA e LIMA, 2005/2006, p. 14)

Nesse sentido, o estágio supervisionado, também chamado nos cursos de pós-graduação de tirocínio docente, é visto como a oportunidade que o estagiário tem de por em prática todos os conhecimentos que adquiriu ao longo de sua formação e aliá-los às experiências que desenvolve no período do tirocínio docente.

Discussão com revisão de literatura

Ao ingressar no Programa de Pós-graduação em Educação da UESB e decidir fazer o estágio docente ainda no primeiro ano do curso, o primeiro desafio que enfrentei foi o fato de ter ficado afastado da academia por mais de 15 anos, mesmo tendo feito o curso de licenciatura em pedagogia, um curso à distância. Outro desafio foi o fato de que minha orientadora estava de licença prêmio no segundo semestre de 2022 e, prioritariamente eu deveria fazer esse estágio supervisionado por ela.

O Estágio Docente, também chamado na academia de “tirocínio docente” é uma etapa fundamental na formação do futuro mestre, principalmente quando se faz um mestrado acadêmico, por ser uma formação para pesquisador mas que também é uma formação pensada para futuros professores do ensino superior.

O tirocínio docência assume, portanto, um papel de grande relevância na formação do pós-graduando, sendo considerado indispensável nesse processo, visto que, é através deste que o conhecimento teórico se consolida na prática, auxiliando na superação de possíveis dificuldades relacionadas à prática docente, aprimorando a mesma, colaborando significativamente para a formação de um docente do ensino superior de qualidade. (CARVALHO; COSTA; VILAS BOAS, NASCIMENTO SOBRINHO, 2018, p. 1143)

Segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), “o estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação” (BRASIL. Capes, 2010, p. 32)

O estágio docente no ensino superior é a oportunidade que o mestrando tem de vivenciar a realidade do ensino superior a partir da visão do professor que atua nos cursos de graduação e de todos os desafios e possibilidades que se tem como docente ao atuar na educação superior. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2017) ao falar sobre a importância do estágio para os futuros docentes, compreendem o estágio como um espaço de formação e construção da identidade docente, demandando o confronto entre os saberes apreendidos na academia e as vivências em sala de aula, mediante uma ação reflexiva e crítica.

Nesse sentido, “o estágio implica em uma prática didática e pedagógica, a qual possibilita a articulação da relação ensino-aprendizagem e seus constantes desafios, não apenas a ligação técnica, mas também, uma reflexão crítica sobre esta prática e a realidade em que se processa.” (CARVALHO, 2018, p 1139)

Essa experiência fez com que eu pudesse desenvolver um estágio de Iniciação à Docência no Ensino Superior e adquirir conhecimentos importantes quanto a políticas públicas voltadas para a formação docente, além disso possibilitou que eu pudesse compartilhar os conhecimentos acerca da minha formação inicial na área de Geografia, com os discentes de turmas do curso de História, em salas de aula dos professores do Departamento de História, bem como na VIII Semana de História promovida pelo Centro Acadêmico do Curso de História da UESB. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2005/2006) afirmam que o estágio prepara para um trabalho docente coletivo, uma vez que o ensino não é um assunto individual do professor, pois a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais.

Considerações Finais

O estágio docente é um momento único na vida do estudante do ensino superior que tem como objetivo a docência, especialmente nos cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado), pois se caracteriza como o momento em que teoria e prática são relacionadas no processo de ensino e aprendizagem.

A experiência do tirocínio docente possibilitou o contato com a realidade do curso de história, me levando a compreender como se dá a formação docente no ensino superior a partir da experiência no Curso de História. Possibilitou ainda a compreensão da relação entre docentes e discentes na graduação e o conhecimento acerca dos teóricos na formação dos futuros docentes de história.

Foi um momento importante para a minha formação de mestrando e que, mesmo atuando na educação há mais de vinte e cinco anos, não tinha ainda, a experiência na docência do ensino superior, principalmente por fazer o estágio com uma professora que está atuando nessa etapa da educação.

Recomendo aos futuros mestrandos que realizem o estágio docente ainda no primeiro ano do curso e, se possível, em um curso que esteja alinhado com a sua formação inicial, para que possa colocar em prática os conhecimentos adquiridos anteriormente.

Bibliografia

- ANDERSON. Paul S. (ed. Coord.). **Princípios de Cartografia Básica**. Volume 1. s/d.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Portaria nº 76 de 14 de abril de 2010**. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 abr. 2010. Seção 1, p. 31-32.
- CARVALHO, Silas Santos; COSTA, Jéssica Santos Passos; VILAS BOAS, Laís Barbosa Souza; NASCIMENTO SOBRINHO, Carlito Lopes. **O papel do tirocínio docência na formação inicial do mestre em saúde coletiva: um relato de experiência**. *Rev. Saúde.Com* 2018; 14(1): 1138-1144.
- CINTRA, Jorge Pimentel. **Técnicas de leitura de mapas históricos: uma proposta**. *Revista Brasileira de Cartografia*, Rio de Janeiro, No 67/4 p. 773-786, Jul/Ago/2015
- COSTA, Antônio Gilberto; SANTOS, Márcia Maria Duarte dos. **Anais do 3º Simpósio Brasileiro de Cartografia Histórica**. Museu de História Natural e Jardim Botânico da UFMG Belo Horizonte, 26 a 28 de outubro de 2016. Disponível em: https://www.ufmg.br/rededemuseus/crch/simposio2016/pdf/Anais_3SBCH_2016_final.pdf. Acesso em: 18 Jul. 2022.
- IBGE. **Noções Básicas de Cartografia**. Rio de Janeiro: Ibge, 1998. 128 p.
- MACHADO, Maria Márcia Magela; RUCHKYS, Úrsula. **A América do Sul na Cartografia Renascentista**. *Anais do I Simpósio Brasileiro de Cartografia*

Histórica. Paraty, 10 a 14 de maio de 2011. Disponível em: https://www.ufmg.br/rededemuseus/crch/simposio/MACHADO_MARIA_MARCIA_E_RUCHKYS_URSULA.pdf. Acesso em: 18 Jul. 2022.

NEVES, Daniel. **Uso de mapas no ensino de História do Brasil**. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/uso-mapas-no-ensino-historia-brasil.htm>. Acesso em: 18 Jul. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções**. Revista Poésis -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

PINA, Carolina Teixeira. **Os mapas e o ensino de História**. In: III SEMINÁRIO INTERNACIONAL HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE. Anais [...] .Florianópolis: Udesc, 2017. p. 1-12.

A PRÁTICA EDUCATIVA EM CRIANÇAS AUTISTAS: OS DESAFIOS PARA A INCLUSÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gioconda Maria Medeiros Azevedo (UFPB)¹

Izabela Maria Medeiros Azevedo (UNIPÊ)²

Introdução

Ao longo das últimas décadas, muito tem se discutido acerca da educação inclusiva/especial, mas parece que muitas discussões ainda não alcançaram as metas que estão postas em tantos documentos oficiais. Ao falarmos do processo de inclusão, já podemos compreender como um processo desafiador no meio educacional, isso porque é uma temática ampla e que ainda encontra muita resistência por parte de muitos professores e, às vezes, até por parte das famílias, por não conhecerem o processo de inclusão, não acreditam nele.

Dessa forma, a educação especial, principalmente, as discussões relacionadas ao Transtorno do Espectro autista (TEA), vem possibilitando o conhecimento de algumas teorias significativas para o desenvolvimento integral das crianças com TEA na sala regular. As pesquisas demonstram que a educação vem se tornando um pilar para o tratamento de várias patologias, pois, por meio dela é possível alcançarmos uma melhoria na interação social, comunicação e comportamental, principalmente, as do espectro autista, haja vista que as relações permeadas pela pluralidade metodológica, bem direcionada, possibilita estímulos e melhorias em diversos campos comprometidos pela patologia.

A inclusão vem sendo um desafio, ao longo da história, a qual mostra que as pessoas com deficiência, dentre elas os autistas, por muito tempo, não eram vistas como seres que não tinham seus direitos educacionais respeitados, essa situação já mudou um pouco,

¹ Doutoranda em Linguística (PROLING-UFPB), Mestra em Educação (PPGE-UFPB), na linha de pesquisa: Processos de Ensino-Aprendizagem. Licenciada em Pedagogia- habilitação em Supervisão Escolar (UFPB). Especialista em Gestão Escolar (UFPB) Especialista em Estatísticas e Avaliação Educacional (UFJF); Professora Efetiva Básico I do Ensino Fundamental I do Município de João Pessoa. Supervisora do Município de Cabedelo.

² Graduanda em Medicina – Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ).

mas, na educação especial, isso ocorre ainda hoje, mesmo que as leis garantem os direitos das pessoas com deficiência. Outro entrave encontrado, na educação especial, é que a sociedade ainda tem uma visão muito negativa das pessoas com deficiência, ou seja, carrega muitos preconceitos.

Essa situação precisa mudar, a partir da própria escola que deve “abraçar” a inclusão e envolver toda a escola, para isso, os professores têm um papel muito importante, pois é a partir deles, que as crianças, no caso desta pesquisa, autistas serão respeitadas, uma vez que são esses profissionais que atuam diretamente com os alunos e, por isso, podem transformar a realidade histórica de segregação escolar das pessoas com deficiência, a educação inclusiva precisa ser conhecida em todos os contextos.

Considerando esses aspectos, o tema deste artigo se justifica, porque a escola não pode se omitir diante dessa causa da inclusão, e, a nosso ver, esse processo precisa se iniciar na Educação Infantil, segmento da educação que vem apresentando mudanças significativas, algo muito importante para o reconhecimento das crianças enquanto seres que devem ter seus direitos respeitados, notadamente, quando estas são deficientes.

O Perfil do Professor de Educação Infantil

A proposta de educação infantil formulada pelo MEC, estabelece os princípios legais que afirmam a Educação Infantil como a primeira fase da Educação Básica. Seu principal objetivo é promover o desenvolvimento integral da criança, abrangendo as dimensões física, psicológica, intelectual e social, desde o nascimento até os cinco anos de idade. A educação infantil atua em complementaridade com as ações da família e da comunidade (BRASIL, 1998 Apud DOS ANJOS, 2019).

Seguindo as diretrizes do RCNEI, é fundamental a realização de atividades contínuas para garantir a integração entre os cuidados oferecidos e a aprendizagem das crianças. Essas atividades permanentes abrangem diferentes aspectos, tais como brincadeiras tanto em ambientes internos quanto externos, momentos de contação de histórias em roda, discussões em grupo, oficinas que

envolvem música, pintura, desenho e modelagem, jogos individuais e em equipe, além dos cuidados com o corpo (BRASIL, 1998 Apud DOS ANJOS, 2019).

No contexto das crianças que frequentam creches-escola, os conteúdos pedagógicos devem abordar a comunicação e expressão dos desejos, insatisfações e necessidades, permitindo que elas realizem atividades cotidianas adequadas à sua capacidade. Além disso, é importante incentivar sua participação em brincadeiras e dar autonomia para que escolham aquelas que mais lhes agradam. O respeito às regras, o desenvolvimento de habilidades de relacionamento interpessoal e a promoção da higiene corporal também são aspectos essenciais a serem trabalhados (BRASIL, 1998 Apud DOS ANJOS, 2019).

O que se pode perceber sobre o perfil do professor que atua na educação infantil, é evidente que sua atuação requer a mobilização de múltiplos conhecimentos. Isso abrange tanto o conhecimento adquirido durante a formação acadêmica quanto a vivência pessoal e as experiências compartilhadas no cotidiano da sala de aula, seja com outros colegas de profissão ou mesmo com os alunos aos quais o professor leciona diariamente. É uma combinação de saberes que contribui para o desenvolvimento do trabalho docente nesse nível de ensino (MALTA, 2016).

Para atuar na Educação Infantil, é fundamental que o professor possua uma sólida formação. É necessário que ele possua conhecimentos em áreas como psicologia do desenvolvimento infantil, além de habilidades mediadoras em atividades como música, dança, brincadeiras e expressões artísticas, como pintura e escultura. Cada uma dessas atividades deve ser planejada levando em consideração as habilidades e necessidades individuais das crianças. De acordo com o artigo 62 da LDB, é exigido que o professor possua um curso de licenciatura plena no exercício do magistério na educação infantil (MALTA, 2016).

O mesmo artigo deixa claro a importância da formação contínua do professor para enfrentar os desafios da profissão, incluindo o uso de tecnologias e inovações em sua prática diária (DOS ANJOS, 2019). De acordo com o RCNEI, as instituições devem oferecer espaços para que os professores troquem experiências e se

atualizem constantemente por meio de palestras, filmes, cursos de aperfeiçoamento, entre outras atividades (BRASIL, 1998 Apud DOS ANJOS, 2019).

Uma das principais competências do professor da Educação Infantil é a comunicação com os alunos. É crucial estabelecer uma boa comunicação para compreender suas necessidades, contexto familiar e interesses. O professor deve tratar seus alunos com carinho, permitindo-lhes expressar seus sentimentos e, assim, conhecê-los cada vez melhor (DOS ANJOS, 2019).

Assim como na educação em geral, a Educação Infantil apresenta desafios, especialmente ao lidar com alunos que têm dificuldades de aprendizagem. É essencial que haja uma ampla oferta de cursos para desenvolver habilidades no trabalho com alunos que possuem necessidades educacionais especiais. Isso inclui a criação de materiais acessíveis para diferentes estilos de aprendizagem. É importante ressaltar que o professor deve ter uma formação sólida, para que sua atuação não se limite a imitar o que deu certo em outras turmas. Mesmo um bom professor enfrentará situações desafiadoras que exigirão o desenvolvimento de métodos de trabalho para atender às necessidades de sua turma (MALTA, 2016).

O professor deve ter competências para aplicar intervenções adequadas à realidade e necessidades de seus alunos. Assim, na educação infantil, o professor deve empregar os conhecimentos adquiridos durante sua formação, integrando-os com suas experiências pedagógicas, compartilhando conhecimentos com outros professores e se envolvendo em pesquisas constantes para melhor conhecer seus alunos e promover um processo de ensino eficaz por meio da mediação (DOS ANJOS, 2019).

Transtorno do Espectro Autista: Conceito, Garantias Legais e Intervenções Comportamentais e Educacionais

Esta patologia foi estudada inicialmente pelo psiquiatra austríaco, Leo Kanner, na década de 1940, que a denominou “distúrbios autísticos do contato afetivo” (KANNER apud LEON, 2002, p. 12), após observar o comportamento de algumas crianças que este acompanhava, diferindo das patologias já existentes e

estudadas naquele período. O termo autístico foi substituído pelo substantivo autismo pelo próprio Kanner.

A denominação de “autismo” tem sua origem nas palavras gregas *autos* que significa “em si mesmo” e *ismo* que significa “voltado para”, resultando em uma terminologia que indica uma atitude centrada em si mesma, um extremo isolamento (LEON, 2002, p. 12).

Assim como Kanner, outros pesquisadores também estudavam concomitantemente as alterações comportamentais, linguísticas e psíquicas das crianças em seus determinados lugares sociais, em Viena, o psiquiatra Hans Asperger publicou um trabalho doutoral sobre os transtornos do contato visual em crianças, denominado por ele de “psicopatia autística” (FRITH apud LEON, 2002, p. 14).

No passado alguns estudiosos chegaram a confundir a patologia com esquizofrenia e psicose, mas após estudos mais aprofundados descartaram tal possibilidade. Atualmente, o manual estatístico de doenças mentais (DSM-IV, APA, 1994) compreende o autismo como transtorno invasivo de desenvolvimento e alguns estudiosos a exemplo de Wing e Gould (apud LEON, 2002, p. 15) apresentam que o mesmo compromete as relações sociais, a comunicação, a compreensão social e a imaginação.

Na tentativa de entender o autismo, inúmeros estudos estão sendo voltados para a área cognitiva, para a teoria da mente entre outras áreas que possam contribuir para a compreensão dos transtornos de desenvolvimento e de teorias que possam contribuir para a diminuição dos comportamentos estereotipados. Estudiosos como FRITH (apud LEON, 2002, p.17) e Rutter (apud LEON, 2002, p. 17) apontam que os comportamentos atípicos das crianças com autismo podem estar ligados a déficits cognitivos apresentados em diferentes níveis, desde os mais leves aos mais graves.

[...] naqueles indivíduos acometidos pelo autismo considerado grave, pode-se observar condutas como tentativas extremas de controle do ambiente, seguida da presença de crises de agressividade e uma extrema incapacidade para se adaptar e compreender mudanças, bem como a ausência ou um importante comprometimento das capacidades de simbolização. Já naqueles indivíduos com grau leve

de acometimento, observa-se uma tendência ao pensamento literal, pobre capacidade imaginativa, foco limitado de interesse, além de apresentarem, concomitantemente a esses comprometimentos, determinadas habilidades visuais- como memória de rota, por exemplo- notadamente preservadas (LEON, 2002, p. 17).

É importante esclarecer que o diagnóstico precoce das crianças com algum TEA é de grande importância, tal diagnóstico deve ser realizado por uma equipe especializada, feito isso, é preciso proporcionar atividades voltadas para tais dificuldades, as quais possibilitarão a estas crianças uma certa autonomia e compreensão do mundo em que vivem, minimizando tais dificuldades e, muitas vezes, transitando de um grau grave para um grau leve.

[...] intervenções precoces poderiam abrandar dificuldades futuras nessas crianças e que normalmente essas manifestações são sutis e difíceis de serem percebidas pelos pais e pediatras, no início do desenvolvimento da criança, antes dos dois anos.[...] algumas manifestações poderiam ser observadas nessa fase do desenvolvimento, pelo fato dessas crianças apresentarem pouco interesse por objetos e por pessoas, terem dificuldade em seguir objetos e olhar para o rosto humano, falta de brincadeiras imitativas, posturas e medos inusitados, problemas alimentares, terem necessidades de rotinas e rituais, apresentarem pobre contato visual, apresentarem movimentos e comportamentos estereotipados e dificuldade com contato físico, além de regressão ou atraso na linguagem verbal ou a deficiência na gestão de apontar (GRILLO; SILVA, apud RIBEIRO, 2016, p. 5).

Vale destacar que esse diagnóstico não é tão simples e que leva tempo para ser fechado, por isso, quanto mais cedo identificar tais características e iniciar o acompanhamento com os profissionais qualificados (neurologista, psicólogo, psiquiatra, terapeuta ocupacional e fonoaudiólogo), tendo em vista, intervenções eficazes, com vistas à diminuição das dificuldades enfrentadas pelos diferentes graus de comprometimento. Nesse contexto, essa assistência só poderá se efetivar se os profissionais envolvidos tiveram formação adequada para isso.

Uma das característica que observamos nas crianças, adolescentes e adultos com autismo é a dificuldade em compreender emoções/ expressões/ sentimentos dos outros, por isso, os teóricos,

procuram, na teoria da mente, uma possível explicação para o comprometimento e alterações desta área, segundo BARON (et. al, apud LEON, 2002, p. 18) “ a atribuição de crenças e de ideias ao comportamento observado em outra pessoa torna-se impossibilitado em razão de uma forma literal de pensar, da ordem do concreto, e com pensamento predominantemente egocentrado”. Assim, ainda segunda a autora “[...] a clássica dificuldade em manter contato visual manifestada por crianças com autismo, também pode estar relacionada com essa dificuldade de colocar-se no lugar do outro” (LEON, 2002, p. 18).

Nesse sentido, a equipe multiprofissional tem o dever de estimular essas crianças por meio de materiais diversos a sair deste lugar do eu e encontrar meios para compreender o lugar do outro, entendemos que essa não uma tarefa fácil, assim como nada é fácil quando se trata de educação especial, entretanto por mais difícil que seja, a escola é um importante instrumento para que as crianças compreendam o eu no mundo e o outro a sua volta, é nesse espaço que essas crianças encontram a possibilidade de convivência com outras crianças, através da mediação de um educador. Assim, buscando contribuir com estímulos externos algumas teorias foram adotadas para facilitar o desenvolvimento das pessoas com o TEA na vida social, educacional e pessoal. Algumas políticas para a garantia de direitos foram e ainda estão sendo adotadas, assim como intervenções comportamentais e educacionais, visando a uma inclusão significativa.

Política Nacional de Proteção aos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista: Discutindo a Lei 12.764, de 27 de Dezembro de 2012 e Seus Desdobramentos para a Educação Especial

É comum acompanharmos nos meio midiáticos a constante luta dos familiares e profissionais para a garantia dos direitos das pessoas com deficiências, direito esse que está garantido na Constituição Federal de 1988, mas infelizmente, só algumas garantias foram consolidadas no âmbito legal, como a de 2012, quando os direitos da Pessoa com TEA foram legalmente promulgados, decorrente de projeto da Comissão de Direitos Humanos e Legislação

participativa através de proposta apresentada pela Associação em defesa do Autista.

Destacamos que a luta não finda com a promulgação da lei, ela é apenas um passo diante da infinidade de pilares que devem ser empilhados para a efetivação e garantia das conquistas. Ainda há um árduo caminho para a efetivação plena desta lei. Amaral (2016) assevera que a lei é abrangente para várias síndromes (Asperger, Kanner, Heller e Transtorno invasivo do desenvolvimento sem outra especificação), pois, considera pessoa com TEA autista toda aquela que possuir:

§1º I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012, s.p.).

Esta lei não parte do nada, ela tem como base outras já existentes e que garante direitos às pessoas com deficiências, a exemplo da LDB/1996, do estatuto da pessoa com deficiência, da lei 8.112/90, entre outras, pois, ao considerar pessoa com deficiência toda aquela que estiver comprovadamente no espectro autista, neste caso, a União garanti-lhes o direito a previdência e assistência social, à moradia, ao mercado de trabalho, aos serviços de saúde adequados, atendimento multiprofissional, acompanhamento especializado na rede regular de ensino e ao ensino profissionalizante, entre outros. Essa é a lei, a luta é para que ela seja cumprida na sua integralidade.

A pessoa com TEA tem o direito a um apoio especializado, caso comprove a necessidade, esse direito já é iniciado na educação especial, com alunos que estão matriculados na Educação Infantil e perpassando, ao longo da vida escolar, assim como, professores com especialização na área para promover um ensino significativo, que garanta o alcance máximo no desenvolvimento de suas habilidades.

Nesse contexto, o art. 7 da lei versa sobre a garantia da matrícula às crianças do espectro autista em toda rede de ensino regular, punindo na forma da lei àqueles gestores que se recusarem a realizar.

É importante mencionar que qualquer proposta de educação inclusiva para crianças com autismo deverá ser feita dentro de escolas regulares, com objetivo de cessar os preconceitos e o isolamento social do autista, possibilitando a aquisição de novas habilidades, uma vez que um dos principais marcadores desse transtorno é o déficit na interação social (FERREIRA, 2017, p. 12).

Esta lei consiste em um marco importante para o direito das pessoas com TEA e a educação novamente aparece como primordial para tal garantia, então, o acesso à escola regular amparada por lei “[...]reforça a responsabilidade da escola em planejar esse acesso para que ele ocorra de modo inclusivo” (FERREIRA, 2017, p. 42), através da elaboração de práticas pedagógicas que atendam às necessidades individuais dos estudantes para que eles tenham vivências significativas “[...] uma vez que o aluno com TEA necessita de diferentes metodologias para assegurar seu êxito na construção do conhecimento” (SANCHES apud FERREIRA, 2017, p. 43).

Além disso, Tarcitano (2008) assevera que o período de aprendizagem da criança autista pode variar, mas o essencial é sempre acreditar no potencial e estimular essas crianças ao conhecimento, o que pode ser por meio de um plano direcionado e prático. Sendo assim, compreender a criança autista é “[...] enxerga o mundo de uma forma diferente, mas vive no nosso próprio mundo” (p. 35), assim, a escola, a família e os especialistas são essenciais para que as crianças autistas construam relações sociais e aprendizagem significativa, mas para isso, esses profissionais precisam de formação adequada.

Considerações Finais

Ao concluir o presente estudo, verificamos que, ao longo dos anos, vem ocorrendo uma luta pela qualidade da educação especial, no Brasil, a qual é delineada, com leis e estudos na área que visam garantir uma melhoria na educação, entretanto, muito ainda precisa

ser efetivado. Como vimos, estamos bem servidos de leis, o que precisamos é lutar para que estas sejam efetivadas na sua plenitude.

As instituições de ensino precisam constantemente atualizarem os profissionais com formações na área. Às vezes, essa resistência com a educação especial é consequência da falta de conhecimento dos profissionais da educação, que, por não contarem com uma formação adequada, não conseguem garantir uma melhor qualidade de ensino, além de, em muitos casos, não haver recursos adequados. Assim, vemos que a inclusão também precisa iniciar com a formação dos profissionais que atuam diariamente com o processo educacional das crianças, adolescentes e adultos com necessidades especiais.

Neste artigo, procuramos direcionar olhares para os processos educacionais das crianças com autismo, mostrando que um direcionamento e uma capacitação adequada possibilitará um processo eficiente que garanta a autonomia e a absorção de conhecimentos pedagógicos e sociais, garantindo assim uma educação de qualidade e realmente inclusiva. Muitos estudos estão sendo realizados e que, de maneira adequada, tais estudos podem garantir que as práticas pedagógicas atendam as individualidades encontradas nas redes regulares, mas para isso, é necessário um investimento maior na área de formação continuada.

Assim, compreendemos que a garantia de uma educação inclusiva de qualidade perpassa também pela capacitação continuada do corpo docente, sendo responsabilidade dos governantes e um direito das pessoas com necessidades especiais e dos profissionais em educação.

Referências

AMARAL, Carlos Eduardo Rios. Lei nº 12.764/2012: Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Piauí: **Revista Jus Navigandi**, 2016.
BRASIL. **Lei 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Ministério da Educação. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 19.: Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 23 jul. 2023.

DOS ANJOS, Ana Carla de Jesus. **A creche enquanto espaço de aprendizagem:**

educar e cuidar como práticas indissociáveis. 2019. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Amargosa, 2019.

FERREIRA, Renata de Souza Capobiango. **Contribuições das neurociências para a formação continuada de professores visando a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista.** Ouro Preto/MG: Universidade Federal de Ouro Preto. 2017.

LEON, Viviane Costa de. **Estudo das propriedades psicométricas do Perfil Psicoeducacional PEP-R:** elaboração da versão brasileira. Porto Alegre/RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Psicologia. Dissertação. 2002.

MALTA, Maria. **O perfil do professor da educação infantil.** 2016. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=o4WcvH-2lbl>. Acesso em: 25 jul. 2023.

RIBEIRO, Elza Maria Alves. Uma revisão sobre as propostas de intervenção com crianças autistas em sala de aula. In.: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE:** produções didático-pedagógicas. Paraná/PR: Secretaria de educação. Cadernos PDE. Volume II. 2016.

TARCITANO, Ana Maria. **Autismo:** desafio na alfabetização e no convívio escolar. 2008.

COTISTAS EM UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMAZÔNIA: ESTRATÉGIAS E DISPOSIÇÕES ESCOLARES E SOCIAIS

Andrio Alves Gatinho (UFPA)¹

Introdução

Este texto apresenta resultados de uma pesquisa sobre a trajetória de cotistas em um curso de Pedagogia na Universidade Federal do Pará, e discute como construíram/desenvolveram suas trajetórias escolares, além de discutir um conjunto de disposições sociais que elas manifestaram durante a sua escolarização básica, marcada sobretudo pelo curso de escolas públicas em regiões periféricas da região metropolitana de Belém e do interior da Amazônia paraense.

A questão central da pesquisa foi entender a implementação da política de cotas pela ótica de um dos grupos nela envolvidos, que neste caso é o de cotistas oriundas de escolas públicas, com renda de até um salário mínimo e meio, auto identificadas como pretas ou pardas. O objetivo foi analisar as disposições de estudantes de classes populares para concluir suas escolarizações básicas e ingressar no ensino superior, tomando para isso a discussão sobre suas trajetórias escolares e de socialização/formação familiar para compreender uma parte de suas ações para garantir a manutenção e o sucesso durante a escolarização.

A compreensão de uma teoria das disposições de Lahire (1997, 2003, 2004, 2017), a busca de um melhor entendimento sobre as desigualdades sociais no Brasil, tais como a desenvolvida por Souza (2006, 2010, 2012) e os dilemas do *habitus* e da relação com a herança, capital cultural e familiar (BOURDIEU, 1998) são questões que mobilizam o entendimento central do estudo aqui apresentado e tem a ver com a definição de tendências epistemológicas gerais e uma forma de pensar a implementação das políticas entendendo o

¹ Doutor em Educação e Contemporaneidade – Universidade Federal do Pará.
E-mail: andriogatinho@ufpa.br

papel dessas estudantes como agentes de implementação de uma política (BALL et al, 2016), tal como a de cotas nas IFES.

Outras referências são as contribuições de Goodson (2008, 2019, 2020), especialmente naquilo que se pode entender como o esforço de compreender a particularidade das histórias de vida de professores. O referencial discutido em torno da história de vida dos professores é fundamental para compreender os efeitos das reformas e o sucesso das políticas e práticas educativas. Para o autor, problematizar as questões ligadas à formação de professores, implementação de políticas curriculares, sentido e engajamento de professores, tomando as histórias de vidas deles pode contribuir com uma visão mais clara sobre os processos envolvidos com a socialização de estudantes de classes populares e perspectivas de futuro, por exemplo.

A discussão sobre a história de vida dessas professoras em formação é fundamental para ampliar as condições de apropriação de conhecimentos relevantes à vida humana, aos conhecimentos sobre a vida social e comunitária, o que também envolve a formação de pessoas em valores, atitudes, relações construtivas, colaborativas e responsabilidades sociais.

O argumento principal é que essas estudantes, a partir de diferentes condições sociais, desenvolveram ao longo de suas escolarizações e continuam desenvolvendo na Universidade disposições importantes para o sucesso e nos ajudam a pensar uma imagem do mundo social que não negligencia as singularidades individuais e evita a caricatura dos grupos sociais, tais como aquelas que identificavam apenas as causas do insucesso de estudantes de classes populares.

Um importante achado desta pesquisa está no cruzamento dos dados encontrados, quando, por exemplo, nas entrevistas que serão discutidas aqui aparecem: bolsa família em algum momento de suas trajetórias escolares, a ausência de bolsas de auxílio durante essa etapa do curso, a existência de eventos de desajustes familiares, entre outros episódios marcantes durante a escolarização que mostram a importância da compreensão das diferenças secundárias, ou a busca pelas singularidades que possibilitam a tentativa de escapar dos “ideais-típicos” que Lahire (1997) faz referência, além de

resistir a explicações sociológicas em termos de categorias sociais, de grupo ou de classes, de causas ou determinantes sociais.

Isso também demonstra o efeito de uma política de transferência de renda como o bolsa família nas formações desses sujeitos, o que pode indicar o sucesso de uma parcela da primeira geração contemplada com a primeira fase dessa política, desde que vista em conjunto ou de maneira complementar a outras políticas, tais como a de cotas na garantia do acesso às Universidades. Uma questão importante do cruzamento das histórias com a política de transferência de renda, o que é um diferencial deste momento histórico e não captado por levantamentos nacionais tais como o coordenado por Gatti (2019), mas que também não deve ser visto de maneira romantizada ou idealizada como responsável pelo sucesso dessas estudantes.

O texto está dividido em três sessões, entre as quais a de introdução e apresentação da metodologia da pesquisa. Uma segunda parte que discute fundamentalmente essas questões levantadas nos parágrafos anteriores, destacando algumas experiências socializadoras, tais como os familiares (primárias) e as relacionadas ao trabalho e à escola (secundárias). Na terceira e última parte as considerações finais sobre a necessidade de continuar refletindo sobre os efeitos das políticas nesses grupos/indivíduos.

Metodologia

A metodologia desenvolvida nesta pesquisa envolveu além de uma ampla revisão bibliográfica sobre o acesso ao ensino superior das camadas populares, uma revisão sobre a implementação da política de cotas, além de entrevistas com estudantes e análises de documentos. A análise se baseia em 13 entrevistas realizadas com essas estudantes e respeitando os critérios éticos da pesquisa nenhum(a) estudante é identificado(a), bem como quaisquer características são tratadas em conjunto, o que permite o uso dessas informações para estudos com fins científicos e assevera que os resultados divulgados não identifiquem os sujeitos presentes nesses dados. Os resultados aqui apresentados estão em conformidade com

esses preceitos éticos, na medida em que preservam o sigilo das informações pessoais e a identificação dos estudantes.

A coleta de dados envolveu também a consulta e análise dos dados do Censo do ensino Superior (INEP) relativos ao Estado do Pará e análise sobre os dados de ingresso na UFPA. Outros dados coletados foram junto à Superintendência de Assistência Estudantil da UFPA (bolsas e auxílios recebidos por estudantes de Pedagogia) e junto à Direção da Faculdade de Educação do Campus de Belém da UFPA.

Inicialmente previa-se construir um banco de dados com os dados do ingresso no curso de Pedagogia entre os anos de 2013-2020, mas não alcançou sucesso uma vez que as atividades da pesquisa foram seriamente comprometidas pela interrupção e posterior adequação ao trabalho remoto em decorrência da pandemia de COVID-19.

Além da dificuldade na formação do banco de dados, a possibilidade da realização de grupos focais (o que também era previsto inicialmente) com os estudantes também precisou ser readequada a aplicação de entrevistas individuais que foram feitas de maneira remota entre os meses de Abril – Novembro de 2021, por meio do aplicativo *Google Meet*. Baseia-se, portanto, na análise das falas desses estudantes que foram coletadas por meio de entrevistas realizadas de modo virtual, por conta dos procedimentos em respeito aos protocolos sanitários de distanciamento social.

As entrevistas que discutiremos aqui são fundamentalmente orientadas pela sociologia das histórias de vida proposta por Lahire que nos ensina sobre a importância de uma metodologia com a reconstituição de um contexto de fundo de tal modo que se recupere o elo entre as disposições sociais e uma história sobre a trajetória social do agente. As entrevistas foram uma tentativa de reconstruir indiretamente essa história, sabendo das limitações do não uso de diferentes fontes.

A metodologia das histórias de vida de acordo com Lahire é um desdobramento da sociologia disposicional, buscando reconstituir as disposições sociais dos agentes, buscando um patrimônio de disposições incorporadas e que podem ser ativadas ou não a depender do contexto de ação. O que a teoria de Lahire permite

é um caminho de leitura sobre as disposições individuais, e que tende a criar uma imagem do mundo social que não negligencie as singularidades individuais e evita a caricatura cultural dos grupos sociais. Seria, portanto, compreender o social no singular.

O risco das entrevistas era evitar a ilusão da coerência e da unidade de si, já que Lahire ensina que cada um de nós pode ser portador de uma multiplicidade de disposições, ou seja, “o singular é plural”. O indivíduo é demasiadamente multissocializado e multideterminado para que possa ter consciência dos determinismos, mas a opção pela reconstrução de alguns desses na entrevista é ciente. O risco estava/estive na possibilidade de se produzir autobiografias coerentes e ordenadas que eliminassem sistematicamente dados heterogêneos e contraditórios.

Desenvolvimento

As cotas dão certo e é a política que mais ajudou a corrigir as desigualdades sociais nas últimas décadas no Brasil. Diferentes estudos, tais como os de Queiroz e Santos (xxxxxx), Senkevics e Mello (2022) apontam os resultados positivos da política, o que demonstram que para além do incremento na participação de egressos do ensino médio público entre os ingressantes das Ifes, as médias e coeficiente de rendimento de cotistas e não-cotistas não apresenta diferenças significativas.

Por conta da Lei que completou recentemente dez anos de implementação, o que percebemos foi um aumento da participação dos grupos beneficiários pela Lei de Cotas ao longo de toda a distribuição de cursos e turnos e que os cursos mais transformados pela Lei de Cotas foram justamente aqueles que apresentavam o menor contingente de estudantes de origem social vulnerável, ou seja, os cursos mais competitivos, seletivos, prestigiados e, portanto, com o maior potencial de retornos econômicos no mercado de trabalho. Segundo dados da pesquisa de Senkevics e Mello (2019), tomando apenas os anos de 2012 a 2016, a participação de estudantes pretos, pardos e indígenas com renda de até 1,5 SM per capita aumentou 37% nas IFES, o que impacta fundamentalmente os cursos de alto prestígio, uma vez que os cursos de licenciatura já dispunham

de uma média de ingressantes com esse perfil. Um importante achado de seu estudo é o reforço a ideia de que a cota de escola pública somada ao critério racial é mais eficiente do que o fator de renda, isoladamente.

Como nos apontam Senkevics e Mello (*idem*), havia um perfil discente antes da política de ação afirmativa e outro depois nesses cursos, o que levou a um efeito de inclusão do público-alvo, como também gerou incentivos para que estudantes dos grupos beneficiários competissem pelas vagas, possivelmente revelando uma demanda reprimida pelo ensino superior ou mesmo alterando a estrutura de incentivos para que esses indivíduos se candidatassem a vagas para as quais eles anteriormente não se arriscariam.

A demanda reprimida pelo ensino superior entre estudantes negros já era algo conhecido desde os estudos de Queiroz (2001) e que foi atendida pela política de cotas que a princípio foi adotada por diferentes Universidades. Os resultados positivos das cotas nas Universidades brasileiras, conforme estudos de Queiroz (2016), Santos (2012,2013) já demonstraram que os resultados dos estudantes cotistas não diferem substancialmente dos não-cotistas, que seus resultados de entrada não são substancialmente distintos (Feres, 2014), ou seja, que esse estudante cotista mostra que seu desempenho não abalou ou diminuiu a qualidade da Universidade pública brasileira.

Senkevics et al (2022) observam que o desempenho é o preditor mais importante, independentemente do nível socioeconômico do candidato, reforçando uma dimensão de mérito no acesso, o que atinge todos os estudantes beneficiados pela política de cotas.

A dúvida estava em análises de cursos como o de Pedagogia, perguntando se eles foram pouco afetados, inclusive com a ideia de cursos que possivelmente tivessem sido penalizados. O que se sabe é que a entrada em curso de Pedagogia e outras Licenciaturas já se mostrava como o espaço “provável” das classes populares no Ensino Superior, e que as desigualdades de classe social, raça, gênero se mostravam de maneira acentuada nesses espaços, mas que essas cotistas demonstravam disposições para o sucesso escolar já que se mantiveram no sistema escolar por muito mais tempo que boa parte

de seus pares e familiares, ou seja, aquilo que Bourdieu já nos ensinou sobre superseletividade (BOURDIEU, 1998) e que a medida que alguns membros das classes populares vão ascendendo no sistema escolar, menos características que causaram a eliminação dos outros indivíduos da mesma condição eles vão apresentando, o que quer dizer que esses estudantes cotistas já desenvolveram/desenvolvem disposições /hábitos cada vez que foram/são submetidos a regimes de eliminação mais severos, tais como os vistos ao longo do curso da escolarização básica e entrada no ensino superior. Os mecanismos indicados por Bourdieu são problematizados/desenvolvidos na teorização de Lahire sobre as disposições sociais, ou seja, como o *habitus* ou os capitais são mobilizados em diferentes condições.

Souza (2003, 2009, 2010), por sua vez, desenvolve uma importante fundamentação sobre as desigualdades no Brasil e importantes distinções entre a ralé brasileira (SOUZA, 2009) e aquilo que o autor vai chamar de batalhadores brasileiros (SOUZA, 2010). Para o autor, as mudanças estruturais que o país vivenciou ao longo desse período recente das últimas duas décadas não formou por exemplo uma nova classe média, mas sim uma “nova classe trabalhadora”. Esta denominação faz parte de um exercício teórico do autor na compreensão das sutilezas das diferenças deste grupo social que foi chamado de nova classe média brasileira, mas que no entendimento do autor, não tem a ver com o que se entende por classe média na tradição sociológica.

Não é o objeto deste texto um aprofundamento dessa ideia, mas interessa destacar que o autor desenvolve uma reflexão que ajuda a entender a visão de mundo prática desse conjunto de estudantes cotistas que não é parte daquilo que o autor chama de ralé brasileira (SOUZA, 2009), ou seja, os mais precarizados que são aqueles a quem a miséria mais extrema atinge de maneira perversa e implacável.

Esses estudantes cotistas que temos investigado são parte do que podemos chamar de “elite da ralé”, tomando de empréstimo de Souza (2010) o uso do termo. É aquilo que o autor entende como “setor logo acima da ralé”, e que se distancia da ralé pela sua capacidade de ascensão social, mesmo que não estejamos falando de uma entrada naquilo que entendemos como classe média tradicional.

No entendimento de Souza, essa é uma classe quase tão esquecida e estigmatizada quanto a própria ralé. Mas, ao mesmo tempo, conseguiu, por intermédio de uma conjunção de fatores, internalizar e incorporar disposições de crer e agir que lhe garantiram um novo lugar na sociedade, mesmo que mantendo traços e características sociais que lhe diferem tanto dos precarizados (ralé) quanto da classe média tradicional.

Souza vai nos dizer que essa classe de trabalhadores é comunitária, por exemplo, nas suas escolhas, o que supõe ficar no mesmo lugar, e que essa classe consegue seu lugar ao sol à custa de um extremo esforço, a sua capacidade de resistir ao cansaço de vários empregos e turnos de trabalho, à dupla jornada na escola e no trabalho, à extraordinária capacidade de poupança, a uma extraordinária crença em si mesmo e no próprio trabalho. Demonstrem fortes características de controle, resiliência e adaptação incorporadas sobre tudo por dinâmicas de socialização (intra-familiar) que interessam a este estudo de maneira primária e de forma secundária aquelas que podem ter se desenvolvido na dinâmica de escola e trabalho.

Sabemos que mesmo com as mudanças sociais que as cotas nas Universidades puderam permitir, um elemento inegável é que não se atende ou atendeu ainda efetivamente os filhos da ralé, tomando emprestado o uso do conceito, e estando ciente dos riscos da generalização deste uso.

O curso de Pedagogia representa 48% das matrículas em cursos de Licenciatura e formação de professores no Brasil, e ocupa as principais posições em número de matrículas de todos os cursos de formação superior na última década, segundo os dados do Censo do Ensino Superior de 2021 (INEP, 2022).

Os fatores que incidem sobre a decisão de se matricular em programas de formação de professores são múltiplos, mas de maneira geral tem relação com a avaliação social da carreira mais próxima, os requisitos mínimos dimensionados pelos sistemas de admissão de muitas faculdades particulares (ou instituições não universitárias), mensalidades mais baixas, facilidades dos cursos EAD, as condições de trabalho mais acessíveis ao emprego.

O trabalho coordenado por Gatti (2019) demonstra o perfil do estudante de pedagogia. Mulher, preta, pobre são características do perfil já conhecido e que não é diferente do cenário encontrado na América Latina, como sistematizado em relatório recente (BID, 2022). A alta participação feminina apresenta-se com maior intensidade nos níveis de ensino pré-escolar e fundamental, espaços profissionais ocupados pelas pedagogas, o que não mudou nas últimas décadas, e que mostra que independentemente do tipo de políticas que o Brasil tenha implementado nos últimos anos, estas não parecem ter gerado uma mudança significativa na composição de gênero dos aspirantes à docência.

Isso não pode ser deslocado do entendimento sobre a continuidade da trajetória da escolarização das mulheres, que como nos alerta Gatti (2019) é algo que acompanha a expansão dos cursos normais.

As notas mais baixas de acesso via SISU também impactam a entrada desses estudantes no curso de Pedagogia, o que encontra eco em estudos como o de Senkevics e Melo (2021) que demonstram como são profundamente desiguais as probabilidades de se obterem notas mais altas no Enem a depender do estrato socioeconômico.

Têm menor desempenho acadêmico ao ingressar no ensino superior e provêm de contextos socioeconômicos desfavorecidos (graduados de escolas públicas, provenientes de áreas rurais, com pais com níveis mais baixos de educação) e assumem o entendimento de que “vou porque é mais fácil passar”, como indicado de diferentes maneiras pelas entrevistadas.

Essas estudantes tinham clareza das dificuldades dos mais pobres com o ingresso no ensino superior, o que era simbolizado nas notas baixas no Enem ao final do ensino médio e terem clareza de que não superariam em curto/médio prazo as barreiras socioeconômicas relacionadas ao acesso à graduação.

Mesmo com baixos salários, a ideia de pouca competitividade no mercado de trabalho gera uma procura significativa por parte de estudantes oriundos das classes populares e nem mesmo as condições de trabalho adversas (baixos salários, falta de apoio) que resultam em alta rotatividade de mão de obra, não afastam ou diminuem a procura por parte desses estudantes.

“Ganhar a vida” ou “assumir a possibilidade de melhorar mesmo que seja um pouquinho” era uma das razões de escolha do curso de Pedagogia, e no limite para ingressarem no ensino superior, uma vez que todas sabiam que não contaram com um desempenho atipicamente elevado, o que elas compartilharam como “algo improvável em seu meio social”. A escolha da Pedagogia é/foi uma espécie de proteção contra o baixo desempenho que de algum modo assegurou as trajetórias difíceis dessas estudantes.

Mesmo com isso, o reconhecimento da importância da licenciatura e a relevância do papel do professor, por vezes claramente associada à possibilidade de mudança social, ficou evidente e tem correlação com uma aparente mentalidade compartilhada por essas estudantes. Isso pode ser compreendido pela ideia de “os bons professores que tive” que tem relação com a sensação de pôr pra fora o “professor que temos dentro de nós”, como apontado por uma entrevistada e que encontra eco em várias outras falas. A ideia de que seriam professores, por conota de um suposto “dom”, de um talento em “cuidar do outro” se faz mais clara na medida em que se cruza com “o sentido de destino”, ou aquilo que Bourdieu chamou de espaço do provável.

O acesso desigual à graduação é uma constante mesmo entre estudantes de classes populares, o que demonstra a força da barreira e que se manifesta nas estudantes aqui ouvidas nas estratégias de superação precisaram em sua grande maioria repetir a seleção via ENEM, por mais de duas vezes, para suprir as condições necessárias.

Isso é parecido com algo relatado no estudo de Senkevics et al (2022), o qual afirmam que em torno de 775 mil jovens (69,4%), entre os 1,12 milhão de concluintes do ensino médio em 2012 que participaram do Enem, ingressaram no ensino superior no prazo de cinco anos, dos quais 588 mil (75,9%) no setor privado e 187 mil (24,1%) no setor público. Para os autores isso é esperado na estrutura das desigualdades brasileiras, uma vez que o acesso à educação terciária é profundamente desigual, evidenciado pela divergência na transição médio-superior entre jovens de condições socioeconômicas díspares, desde os primeiros anos. Em grande parte, essa desigualdade se dá entre quem “passa direto” ou não, isto é, entre quem efetua ou não a transição para o ensino superior logo após completar a educação

básica, o que é representado por 90% da disparidade final entre os quintos mais rico e mais pobre.

Apenas duas, das treze estudantes, passaram na primeira vez que tentaram e mesmo entre elas se manifestou uma capacidade reflexiva interessante, que tem relação com a forma de se servir dos processos disponíveis, quando percebem os usos da plataforma SISU que com seus diferentes cruzamentos ao longo da semana de escolha do curso, permite que se faça diferentes cruzamentos de possibilidades de ingresso. Isso aparece em suas falas articulado sobretudo a uma ponderação sobre as consequências de seus atos educacionais, ou seja, analisar a realidade escolar a que estavam inseridas, e escolher o curso de Pedagogia por saber que era ali a possibilidade real de “concretizar o sonho”, conforme repetido pelas entrevistadas.

Por outro lado, a escolha do curso também demonstra a escolha do possível, quando de algum modo existe uma multicausalidade entre estrutura e ação, o que fez com que essas agentes não escolhessem o curso, mas de algum modo fossem acolhidas por ele.

Existem algumas questões que se sobressaem em todas as entrevistas que são relacionadas “a ideia de respeito”, “dignidade de si”, “independência nas atividades escolares” que não se aprendem isoladamente ou por condutas profissionais a serem ensinadas na Universidade. São costumes, ideias duravelmente incorporadas pelas estudantes, que podem ser lidas quase como uma obrigação, a estudantes que foram submetidas a regimes de ascese escolar e longas e duráveis cobranças durante a vida escolar toda. Esse conjunto de crenças apresentadas pelas estudantes nas entrevistas remetem a um processo de socialização que podem ser lidos como um conjunto de sentimentos que mostram elementos de socialização que são precocemente compartilhados, como “o gosto pela escola”, “a ideia de que preciso estudar”.

São aparentes homologias entre as situações vividas por essas diferentes estudantes, mas que não devem ser vistas como linhas mestras de um mesmo programa de socialização, o que produziria realidades homogêneas. Não é isso que se trata, mas as une sem que necessariamente ilustre o objeto perfeitamente.

Uma parte importante é o fato de que elas são únicas entre suas famílias, e que não é um fenômeno que se repete com seus irmãos, por exemplo, o que sem dúvida demonstra que as disposições desenvolvidas por essas cotistas se distinguem segundo níveis de fixação e força diferentes, ou seja, essas estudantes receberam mais atenção e mais direcionamento. Pesou sobre elas um conjunto de orientações, cobranças, estímulos que as diferiram inclusive de membros próximos da família, como irmãos.

Mesmo que essas crenças não sejam necessariamente a senha do sucesso, elas podem estar significando certas disposições para agir e continuar se mantendo no ensino superior. Ou seja, a criança (depois jovens adultas) acha/achou algumas condições disposicionais favoráveis para sua concretização, tais como: “vou estudar”, “vou me preparar”, “eu vou conseguir”, o que essas estudantes reproduzem em suas falas. Isso não é um fenômeno simples, pois em vários momentos essas mesmas estudantes colocam em xeque uma suposta “ilegitimidade” em estar em um lugar que aparentemente não era pra elas, o que é um jogo duro contra sua própria origem modesta. Batalhar pelo sucesso, apesar do contexto, é uma tarefa extremamente difícil e que depende do esforço pessoal para compensar as defasagens relacionadas ao meio de origem.

“Não tenho bolsa”, “não tenho dinheiro reserva”, “disponho de pouco apoio” são lidas como as extremas dificuldades financeiras que são variadas, e demonstram uma parte das dificuldades que precisam ser superadas cotidianamente, desde o ônibus a alimentação. O fato de não possuir amplas redes de apoio se compensa por uma rede estruturada de trocas no âmbito familiar mais íntimo, principalmente na figura dos “irmãos mais velhos”, ou de algum parente (tios, padrinhos, avós) que reside o principal fluxo de apoio desses estudantes.

É uma coincidência os irmãos mais velhos terem aparecido nessas falas, mas de algum modo são explicadas pelo fato de serem pessoas com empregos formais/informais e que já dispõe de alguma renda que ajuda na composição da família ou não. Essa coincidência aparece no meio de configurações familiares heterogêneas que levaram a princípios de socialização diferenciados, mas que neste

caso podem ser considerados primários, mesmo que não se leia uma regra geradora de práticas.

Soma-se a isso outros grupos de socialização, tais como a igreja (grupo de jovens) frequentada sobretudo por parte dessas estudantes. A experiência socializadora de participação em grupos/instituições religiosas, foi de suma importância para essas estudantes e serviram como suportes extras, que pode ser lido desde a defesa do sentido de comunidade, por exemplo, até princípios evangelizadores mais amplos.

Essas são questões fundamentais para entender uma questão central do porquê estudantes com o mesmo nível de desempenho acadêmico têm probabilidades distintas de prosseguir suas carreiras educacionais, por exemplo? É com base nessa questão é que é possível pensar em como essas disposições familiares e individuais são importantes. Essas famílias procuram diminuir ou minimizar os efeitos diretos das desigualdades e dizem respeito a pequenos benefícios, custos e expectativas de sucesso associados a distintos resultados educacionais inclusive dentro do seu ambiente familiar, apostando em um ou outro filho, por exemplo, neste caso, o das cotistas aqui representadas. São pequenos recursos econômicos familiares e a possibilidade de cobrir custos associados ao estudo ou amenizar custos de oportunidade de uma escolarização longa.

Essas estudantes cotistas também demonstraram em vários momentos o “fardo moral” de terem recebido de suas famílias a obrigação de realizar a ascensão social da família, o que gerou em diversos momentos a apresentação de traços de ansiedade. Essa “escolha” tem o peso da família e se as cotistas não tiveram acesso as melhores escolas e práticas, foi durante a socialização familiar que suas crenças se desenvolveram, quase como uma obrigação moral de sucesso. “Garra”, “perseverança” e como estes diferem em função dessas características ou disposições, mesmo entre quem possui desempenhos próximos. Foram um conjunto de incentivos e aspirações parentais no sentido de evitar uma mobilidade intergeracional descendente, o que pode ser lido como uma tendência de famílias minimamente estruturadas e que sustentarem valores e normas consoantes com a busca disso.

Não é intenção desse estudo criar nenhum tipo de hierarquia entre as disposições (mentais ou comportamentais) que explique qual seria a disposição entre as listadas aqui a que se remete diretamente ao sucesso durante a escolarização dessas estudantes. Lahire (1999, p.41) vai nos dizer que nem todas as crenças significam disposições para agir, e que elas são mais ou menos conformadas pelas crenças cotidianas

Isso ajuda a entender quando nas falas das estudantes algumas crenças sobre o sucesso acadêmico e profissional, por exemplo, como a ideia de que vão continuar estudando e prosseguindo suas qualificações (mestrado e doutorado), a preparação para bons concursos (exemplos dos ligados ao poder judiciário) não encontram sustentação naquilo que as estudantes estão fazendo efetivamente, ou seja, são crenças atualizadas somente discursivamente e que não acham as condições disposicionais favoráveis para sua concretização.

Considerações Finais

O que essas diferentes histórias de vida mostram foram possibilidades de se apresentar a um desconhecido (entrevistador – professor de algumas estudantes em uma disciplina) com uma síntese pessoal de uma luta ou trajetória posta em ordem e com coerência, mas a qual sabemos que não existem necessariamente.

Isso tem relação em parte com um afinamento das histórias no encontro com o outro (com outros estudantes pobres ao longo do curso), quando se reconhecem nas falas dos outros com perfis semelhantes (experiências socializadoras semelhantes), o que é potencializado com a entrada na Universidade pública em um curso que recebe tradicionalmente estudantes de classes populares e vai indicar que essas estudantes não foram colocadas em um ambiente que lhe expuseram a pluralidade de mundos sociais (tais como a experiências, condições financeiras, escolarização), o que é uma particularidade do curso de Pedagogia e no limite de outras licenciaturas.

Isso também indicou a necessidade de apresentarem características que foram de algum modo reconhecidas moralmente

pelos demais estudantes ao longo do curso, por se tratarem de pessoas com esquemas de ação parecidos, o que unifica de algum modo o pensamento e os mantem fieis aos princípios. Isso é fundamental porque gera uma condição socioafetiva importante, o que pode ser explicada por algum tipo de socialização secundária, que ocorre no âmbito da formação superior e que precisa de mais investigações para análise. Isso quer dizer que buscaram também algum ganho simbólico e algum tipo de reconhecimento moral por se manter fiel aos princípios, o que pode ser ilustrado em falas como as de que “não haviam mudado com o curso”, ou “eu sou eu para minha comunidade e devolverei para ela meus estudos”.

Não se deve perder de vista que isso pode transparecer uma grande fórmula geradora de práticas, o que segundo Lahire (2003) precisa ser visto com cuidado, uma vez que deve se analisar com cuidado esses “programas” ou “matrizes de socialização” que aparentemente são comuns, e que podem ilustrar as figuras idealtípicas, ou seja, a fórmula de sucesso de estudantes pobres e de classes populares.

O fenômeno do sucesso de estudantes de classes populares não são fruto de causas únicas. Em geral, seus comportamentos/respostas ilustram excelentes traduções dos espaços e reações possíveis em função do que lhes é permitido,

Essas singulares estudantes cotistas apresentaram modos de lidar com diferentes e concretas pressões sociais ao longo de suas escolarizações, o que as levou (e suas famílias) a procurarem respostas objetivas e criativas aos determinismos sociais e demonstram o potencial de continuar analisando essas trajetórias para pensar.

Referências

- BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- GATTI, Bernardete Angelina et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação** /– Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919> . Acesso em 20 dez. 2022.
- LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**. As razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

- LAHIRE, B. **O homem plural**: as molas da ação. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.
- LAHIRE, B. **Retratos sociológicos**: disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- SOUZA, J. **Ralé brasileira**: quem é e como vive. Ed UFMG: Belo Horizonte, 2009.
- SOUZA, J. **Batalhadores Brasileiros**: a nova classe de trabalhadores. Ed UFMG: Belo Horizonte, 2010.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Sinopse Estatística da Educação Superior** 2021. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao> . Acesso em: 20 dez. 2022.
- Banco Interamericano de Desenvolvimento. **Quem estuda pedagogia na América Latina e no Caribe?** Tendências e desafios no perfil do futuro docente. Nota técnica do BID. Disponível em <https://publications.iadb.org/publications/portuguese/document/quem-estuda-pedagogia-america-latina-no-caribe.pdf> Acesso em: 15 jan. 2023.

A MORTE CONCEBIDA PELA VOZ DO SUJEITO SOCIAL CAZUZA: A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO COMO ENFOQUE ENUNCIATIVO NA CANÇÃO

Ronilson Ferreira dos Santos (UFPB)¹

Maria de Fátima Almeida (UFPB)²

Introdução

Como diz o ditado popular: “A morte é a única certeza que temos na vida”. Então, tomar esse fato como tema-canção é procedimento comum na esfera musical. Agora, dá voz à morte através de signos que ganham valor por refletir e refratar outros efeitos através de sujeitos sociais historicamente marcados é procedimento linguístico ou manifestação de um eu lírico que se materializa no eu do poema (MOISÉS, 1989).

Não é um aporte literário em si, mas um discurso linguístico criativo de um artista que viveu o drama da AIDS no auge dos Anos 80 quando a doença era sinônimo de morte registrada e de preconceito (re)velado. Só que há no indivíduo Cazuzo o artista Cazuzo, que deu voz ao sujeito enunciador da canção que se cruza com outras vozes e cria sentidos.

Para discorrer sobre essa linguagem dialógica, fez-se um recorte da tese no intuito de filtrar os recursos dialógicos propostos por Bakhtin e o Círculo com outras abordagens sobre a teoria cromática e as referências religiosas de matrizes africanas, cujo texto analisado, as vozes se enlaçam, entrelaçam e (re)constróem sentidos sobre a morte.

Assim, o objetivo geral é analisar o papel da morte na construção de sentidos na canção Azul e amarelo, de Cazuzo, doravante confrontos de enunciados materializados na canção inquirindo sobre sujeito, interação e enunciado (BAKHTIN, 2010 [1997]) que emergem da teoria dialógica do discurso que alicerçam o

¹ Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (Proling). linguista.prof.rony@gmail.com

² Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (2004). Professora Titular do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, é membro do Programa de Linguística/PROLING. E-mail: falmed@uol.com.br

procedimento metodológico considerando o processo de produção da canção como também as concepções teóricas sobre cores (MORENO, 2011) e referências religiosas do candomblé (SARACENI, 2007).

Na canção, a morte, enquanto signo, ganha valor ideológico a partir do cruzamento de vozes entre o sujeito enunciador e as vozes que advém das cores que referenciam entidades do candomblé e dão um novo sentido através dos dados analisados numa abordagem qualitativa. Por essa razão, a seleção se deu em face do cenário histórico-cultural na forma como a sociedade absorvia a doença e como Cazusa contribuiu, enquanto artista, para desconstruir o medo e reverenciar a fé.

Interação Verbal Traz o Diálogo, Nele, o Sujeito

O estudo sobre a interação feita por Bakhtin/Volochinov parte de uma crítica sobre as duas orientações do pensamento filosófico linguístico apresentadas em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1997), principalmente sobre o estudo da expressão mostrado pelo subjetivismo individualista, visto que não existe atividade mental sem expressão semiótica.

É fato, pois, que o centro formador e organizador da língua está no exterior porque a expressão é que organiza a atividade mental, modelando-a e determinando sua orientação, segundo Bakhtin/Volochinov (1997). Sendo assim, o aspecto da expressão-enunciação será determinado pelas condições reais dela, ou seja, a situação imediata em que é realizada, portanto, a enunciação é o produto da interação que envolve pelo menos dois indivíduos. Nesse sentido, verifica-se que:

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica e isolada, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1997, p. 123).

O diálogo é a forma que operacionaliza a interação, mas não o diálogo estrito e, sim, aquele que vai além do face a face, que traz

as considerações já ditas, os pontos de vista, as emoções, as verdades, as mentiras, o concordar, o discordar etc. Tudo isso se dá pela enunciação que constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta, explica Bakhtin/ Volochinov (1997). Acrescenta-se, ainda, que um livro, um filme, uma música, uma fotografia etc. também são referências de enunciações por apontarem significados móveis para o seio de uma discussão ideológica.

A interação para Bakhtin e o Círculo é dialógica, pois se concretiza no diálogo que envolve mais de um sujeito social, mais de uma pergunta e mais de uma resposta, por isso ela é constitutiva do processo de construção de sentidos, os quais resultam de discursos entre sujeitos sociais devidamente marcados num contexto sócio histórico de onde se realizam as “respostas”, não a “resposta” direta a uma pergunta direta, mas “respostas” a enunciados/enunciações, sejam elas antes do discurso ou depois dele.

Com base nos vários estudos sobre as questões dialógicas de Bakhtin e o Círculo, Sobral (2009) destaca níveis de interação para fundamentar seu conceito. Para este estudo, destaca-se o contexto imediato do intercâmbio social, o qual aborda os lugares sociais que envolvem os sujeitos, seja numa relação um e Outro ou numa relação deles com a sociedade em razão dos aspectos sociais e históricos que marcam os sujeitos que dialogam e dá identidade do sujeito no processo discursivo.

E outro contexto social concentra-se no tipo de lugar onde ocorre a interação e nas exigências que esse lugar faz, num determinado momento, para os sujeitos envolvidos na interação. Implica dizer que este nível envolve o ambiente cultural específico e a situação particular dele, uma vez que a sociedade é formada por grupos sociais que incidem no nosso modo de ser.

Esses procedimentos apontam que para Bakhtin e o Círculo a interação é condicionada pela situação pessoal, social e histórica que envolve os sujeitos sociais e as condições institucionais e materiais que interferem na construção do sentido. Os níveis de interação apreendidos dos estudos de Bakhtin e o Círculo configuram a relação dialógica que ocorre nas composições cazuzianas, nas quais encontra-se sujeitos sociais marcados e não marcados numa esfera

social e inseridos num determinado contexto sócio-histórico a partir dos cruzamentos de vozes que as interações os envolvem.

Ou seja, Bakhtin aponta o enunciado como unidade real da comunicação discursiva que envolve sujeitos marcados social e historicamente que se constroem e/ou se constituem em eventos linguísticos através do diálogo, cuja fonte é a interação.

Vigora ainda que o mundo de um, em palavras, partilha com o mundo de palavras do Outro as complexas relações de reciprocidade nos mais variados campos sociais nos quais o homem está inserido.

Em razão dessa relação dialógica, Bakhtin/Volochinov (1997) admite que as enunciações trazem todo um contexto avaliativo. Nesse sentido, o diálogo é um evento, é o documento sociológico que reflete um espaço onde se pode observar a dinâmica do processo de interação de vozes sociais, como aponta Faraco (2009) e acrescenta que para os estudiosos da linguagem interessam as forças que atuam no plano das interações, desde um evento banal do cotidiano até obras mais elaboradas com um grande referencial ideológico.

Nessa perspectiva, o diálogo traz em seu conjunto um entrecruzamento de muitas verdades sociais que, segundo Faraco (2009), conduz a diferentes refrações sociais que se concretizam nos enunciados, o que demonstra que o diálogo é um espaço de vida. De fato, a vida se revela e se constrói nos instantes em que as enunciações são realizadas, quando os embates crescem e promovem reações responsivas-ativas dos sujeitos sociais que nelas se operam diante do que é dito. Para tanto, faz-se necessário que os sujeitos sociais inseridos nas interações ocupem um espaço social e histórico para que o processo ideológico se concretize nos enunciados. Então interpreta-se que do diálogo é que emanam os sentidos dos signos ideológicos que só podem realizar-se pela enunciação que origina sentidos, visto que o signo é ideológico e gera o sujeito social na sua alteridade.

Cores: Ritos, Mitos e Sentidos

Das concepções teóricas sobre as cores, far-se-á uma breve consideração focalizando as cores primárias azuis e amarelas com as

neutras pretas e brancas. Essas escolhas sintetizam o caráter peculiar da vida e da morte. Afinal, vive-se numa sociedade onde as cores correspondem ao Outro e, portanto, adquirem voz e dizem para os nossos olhos numa dimensão de paz e medo. Segundo Moreno (2008), as cores fazem parte do nosso dia a dia e são impregnadas de simbologia e significados. Essas características refletem diretamente nas nossas vidas, tanto no contexto social quanto individual.

A cor azul é o símbolo da profundidade, do infinito, por isso associa-se ao mar ou ao céu. Tendo essa referência de dimensão, acaba por expressar harmonia, amizade, serenidade, sossego, verdade, dignidade, confiança, masculinidade e sensualidade, segundo Moreno (2008) e também a espiritualidade. Características essas que exigem intensidade dos indivíduos nas suas relações com o Outro e consigo mesmo.

O azul traz a concepção da liberdade ao ser apreciada num céu sem nuvens, limpo, grandioso, sem ameaças, onde voam as aves na singularidade da liberdade. Transmite também um referencial de transparência, de verdade, ao ser percebida numa água cristalina, que é fonte de vida para todos.

Moreno (2008) aponta a cor amarela como símbolo da deidade em muitas culturas, por isso transmite fé, crença, mas ao mesmo tempo representa o ardente, o feroso. Essa relação demonstra os dois polos que interligam a vida do homem; um referencial divino e uma realização do prazer.

Traz na sua singularidade otimismo, alegria, entusiasmo e força e na sua pluralidade inocência, infância, juventude, paixão e sexo. Mesmo diante desses bons preceitos, Moreno (2008) também aponta perigo e precaução, já que a origem do seu nome procede do latim "amàrus" que significa amargo. É a cor do sol, da luz e do ouro, elementos que são fortes, portanto, é violento, intenso e agudo.

O branco é uma cor neutra, mas facilmente adaptável a outras cores, o que transmite uma ideia de pluralidade. Ademais, representa a pureza, a inocência, a limpeza, a leveza, a suavidade, a paz, a felicidade, o triunfo, a glória e a imortalidade, características necessárias a todo indivíduo, como aponta Moreno (2008).

Essa cor também tem uma relação estreita com a espiritualidade, com a paz humanitária e a paz consigo mesmo, é o

que motiva o aspecto da transcendência, aquilo que está fora do alcance, de uma ação ou até de do pensamento do homem, mas mesmo assim se direciona a ele.

Todas as cores acima entram em oposição com a cor preta, o que seria o outro do lado de lá, a alteridade que se constrói aos olhos de quem vê, pois sua dimensão simbólica é forte e tenaz. Essa cor confere elegância, provoca sedução, transmite mistério. Da noite provoca o silêncio e o medo; do corvo, o mal, o ilegal. Representa para a sociedade a força da polícia e a morte no luto. Essas características despertam a vaidade e o temor. Assim, essa aquarela teórica dita uma linguagem cromática na sociedade, despertando no indivíduo uma leitura com os olhos que refletem na sua postura e na sua relação com o Outro.

Esse Outro aparece na canção como guia espiritual de Cazuzá: Logum Edé, cujas cores reverenciam sua característica. Possui beleza natural e talento artístico. Mantém uma relação muito forte com crianças e por isso assume comportamentos infantis, daí a referência aos gnomos e fadas. Em contrapartida, é soberbo às vezes arrogantes, características que marcam tanto o artista quanto o indivíduo Cazuzá. (CANDOMBLÉ O MUNDO DOS ORIXÁS, 2023).

É, pois, importante esclarecer:

Logun Edé (lógunèdè) é o orixá da riqueza e da fartura, filho de Oxum e Oxóssi, deus da guerra e da água. É, sem dúvida, um dos mais bonitos orixás do Candomblé, já que a beleza é uma das principais características dos seus pais. Rei de Ilexá, caçador habilidoso e príncipe soberbo, Logun Edé reúne os domínios de Oxóssi e Oxum e quase tudo que se sabe a seu respeito gira em torno de sua paternidade. Apesar de sua história, é preciso esclarecer que Logun Edé não muda de sexo a cada seis meses, ele é um orixá do sexo masculino. Sua dualidade se dá em nível comportamental, já que em determinadas ocasiões pode ser doce e benevolente como Oxum e em outras, sério e solitário como Oxóssi. Logun Edé é um orixá de contradições; nele os opostos se alternam, é o deus da surpresa e do inesperado (CANDOMBLÉ: O MUNDO DOS ORIXÁS, 2023)

Nesta abordagem do sujeito no país do Outro, considera-se que o sujeito em Bakhtin resulta desse processo, é a ação exercida ou desenvolvida pelos interlocutores dentro de um campo social que

gera vozes que revelam a alteridade a partir da relação “eu-outro” e “outro-eu”, quer pelo discurso, quer pelo corpo.

O sujeito a ser trabalhado nas canções não é empírico, é o social, inserido em uma determinada esfera da atividade humana, em uma determinada situação de produção. Ele se constitui à medida que interage com o Outro, por isso o que pensa ou o que sabe sobre o mundo é sempre inacabado, uma vez que o conhecimento é constante, por isso o sujeito está sempre se construindo e se completando nas suas falas e nas falas dos Outros, afirma Geraldini (2005).

Azul e Amarelo: As Cores Enquanto Signos Enunciativos da Morte

A canção faz parte do último disco de Cazuza de 1989, é composta de duas estrofes, uma que é longa e que apresenta vários momentos de um agir discursivo do enunciador; e outra curta, que é o refrão, mostra o enunciador em direção a um interlocutor.

Para desenvolver a análise, foi apresentada a canção completa e depois foi realizado um estudo de partes das canções, evidenciando os signos pertinentes para a análise no intuito de condensar o valor signo das palavras destacadas.

*Anjo bom, anjo mau
 Anjos existem
 E são meus inimigos
 E são amigos meus
 E as fadas
 As fadas também existem
 São minhas namoradas
 Me beijam pela manhã
 Gnomos existem
 E são minha escolta
 Anjos, gnomos
 Amigos e amigos
 Tudo é possível
 Outra vida futura, passada
 Viagens, viagens
 Mas existem também drogas pra dormir
 E ver os perigos no meio do mar*

No sono pesado, tudo meio drogado
Existem pessoas turvas, pessoas que gostam

E eu tô de azul e amarelo, azul e amarelo Senhores deuses, me protejam
De tanta mágoa
Tô pronto para ir ao teu encontro
Mas não quero, não vou, não quero
Não quero, não vou, não quero

(Cazuza/Lobão/Cartola)

Fonte: ARAÚJO, Lucinha; ECHEVERRIA, Regina. **Preciso dizer que te amo.** São Paulo: Globo, 2000

Anjo bom, anjo mau
Anjos existem
E são meus **inimigos**
E são **amigos** meus

É fato que os dizeres que preenchem a forma-canção na primeira estrofe marcam vários momentos do dizer de um sujeito que age no contexto cultural e histórico. Pensar na cultura como forma de comportamento do homem em sociedade, é avaliar seus hábitos e crenças a partir do ato, do ato atividade e da realidade histórica do seu existir (BAKHTIN, 2010).

Nesse sentido, o título da canção estabelece um diálogo a partir das cores e suas efetivações discursivas advindas do mundo da cultura. Pensar em azul e amarelo, não é pensar nessas cores como referências primárias, mas tomá-las dentro do dizer do sujeito.

Posto isto, encontra-se na dimensão verbal dois campos de enunciações: o da natureza e o da cultura, visto que alicerçam o agir do sujeito enunciador. Portanto, enveredar nas enunciações que marcam essas referências sagradas e místicas revelam a condição discursiva dele.

Primeiro é dado aquilo que lhe é inerente, não tem como fugir, é aquilo que está no necessário, como prima a História da Filosofia. Ou seja, a morte está presente na realidade humana, não tem como fugir, é da natureza. Segundo; que esse sujeito está

inserido culturalmente pelo seu discurso sagrado e místico, advindo da sociedade como referência divina, curadora e libertadora.

Não tem como questionar esses campos comunicativos na forma-canção sem trazer Cazuzza como parte integrante de uma sociedade que lhe exigiu ou determinou um agir. E, nessa ação, encontra-se um Cazuzza aberto ao provável que é lutar pela vida.

Então, no que diz respeito ao aspecto divino, no qual é reverenciado os *anjos* como criaturas de poder, como aparece em Pedro (2:11), logo, *anjo* pontua a significação de bondade, que se constrói pelo contexto socioideológico no qual o sujeito enunciador está inserido como uma pessoa do bem. Em contrapartida, há a significação também da maldade, que está relacionada aos sujeitos sociais que fogem das referências que marcam o que é certo na relação consigo, com o outro e com o mundo. Ou seja, a cultura exige do sujeito uma ação porque ele age nela a partir da sua condição de existência, da tênue condição de existência do próprio Cazuzza devido o necessário que lhe cabe na natureza da vida: a morte.

Logo, há no seu discurso uma voz real, há uma enunciação como fato concreto de uma orientação social mais imediata na interação com o Outro, como assinala Bakhtin (1997). Melhor dizendo, o sujeito precisa dos anjos amigos para que possa reconstituir-se, para que possa agir.

E ao enunciar que os *anjos* são *amigos*, esse discurso dialoga com o discurso popular de que somos *anjos amigos* aqui na terra quando ajudamos, quando nos preocupamos e quando apoiamos o Outro. Isso é do campo da emoção, nos manifestamos por aquilo que nos comove pelo agir discursivo. Não exercer essas práticas sociais pelo ato, revela, também, a maldade, que marca os *anjos inimigos*.

Uma vez que há *anjos maus* lá fora que são *inimigos* do sujeito enunciador, que não querem vê-lo bem, faz com que ele capte as manifestações de existência axiológica do Outro para saber sobre si (BAKHTIN, 2010). E quando Cazuzza disse em outra canção “Eu não posso causar mal nenhum a não ser a mim mesmo”, ele fala de uma racionalidade filosófica daquilo que é necessário ser questionado pela sociedade e não a concepção enferma do Cazuzza, o que demonstra que a condição de ser humano lhe foi negada.

À vista disso, pode-se dizer que o sujeito enunciador foi *anjo mau* dele mesmo, se reconhece, responde a si mesmo, mas na sua linguagem não mais se culpa, apenas relativiza o discurso em razão do momento que lhe foi dado.

Há na voz do enunciador um processo de produção de aceitação, pois é compreensível o que é dito nesta canção. Aquilo que era revolta, agora ganha menção de receptividade, há uma voz responsiva ativa do sujeito no todo enunciativo: o anjo bom, o anjo mau, os amigos e os inimigos. Todos integrando uma dialética dos contrários, do começo e do fim e da frágil vida no meio.

E as fadas

As fadas também existem

*São minhas **namoradas***

*Me **beijam pela manhã***

Gnomos existem

E são minha escolta

Anjos, gnomos

Amigos e amigos

Os enunciados que formam o segundo momento da canção referem-se à segunda parte do divino com os chamados seres elementais: *as fadas* e os *gnomos*, que são espíritos da natureza e transmitem boas energias (O'CONNEL; AIREY, 2010) que é o que o sujeito precisa agora, ficar pleno para o grande encontro. Por isso as *fadas* são tratadas como *namoradas*. E aí se evidencia um encantamento do sujeito, ele se permite à emoção quando diz que elas o *beijam pela manhã*.

Por sua vez, os *gnomos* o vigiam na sua existência do combate. E aqui é trazido o ensejo de Cazuzu na luta contra a morte. Tudo é dito num tom emotivo-volitivo marcado na gravação, da qual é apreendida pela entonação o que é dito nos enunciados da forma-canção: “o pensamento que entoa e penetra de maneira essencial em todos os momentos conteudísticos do pensamento (BAKHTIN, 2010, P 87)”.

É o tom emotivo-volitivo do sujeito enunciador e do próprio Cazuzo que envolve o fato com o existir enquanto evento singular que orienta o sentido da emoção do sujeito e do interlocutor.

Tudo é possível
Outra vida futura, passada
Viagens, viagens

Nesse outro momento, há um agir para fora, um por vir da consciência do enunciador numa perspectiva de *vida futura* e não de morte. Nota-se que o enunciado *Outra vida futura* concretizado no texto apresenta um movimento do sujeito enunciador para a frente. O que quer dizer que o sujeito da canção e o próprio Cazuzo não dão à morte o sentido de medo, de desespero, mas de preparação, de contemplação, pois existe *outra vida* que está lá na frente, que é *futura*, porém não são mais vistas nem chamadas de morte. E esse é um momento imprescindível do ato do dizer-existir presente na canção e na vida de Cazuzo.

Veja, pois que, na dimensão verbal, o texto marca a expressão *viagens, viagens*, contudo, na gravação, esse dizer não é enunciado, não há uma entonação (e aqui se diz vocal mesmo) que expresse o volitivo desse dizer. Todavia, ao se relacionar o dito no texto com o não dito na gravação, o sentido se estabelece pela aceitação da morte como uma viagem; e, por outro lado, ao ser ausente na forma cantada, dá o sentido da não aceitação velada de Cazuzo.

Percebe-se sempre uma dialética, na qual o enunciador não nega a morte pela sua consciência, mas precisa do Outro (Cazuzo) para constituir-se ética e esteticamente. O Eu não apenas nega, mas, exige a presença do Outro para constituir-se. O Eu necessita estética e eticamente do ato, daí a interação marcar as vozes numa situação variável de acordo com o espaço e o tempo, que é o cronotopo, que chancela “a fusão dos indícios espaciais e temporais num todo compreensivo e concreto (BAKHTIN, 1997, p. 211)” como elementos que se relacionam no discurso e geram o movimento dialógico entre o enunciador e Cazuzo.

É percebido na voz do sujeito que enuncia a voz do Outro, no caso Cazuzo, que faz o enunciador olhar para si e se completar numa

composição mais emotiva do ser, por isso a busca por outros elementos de fé para se fortalecer, o que quer dizer que a dor transforma, ela faz algo ser possível. Até mesmo o discurso da reencarnação se faz valer quando tomada a expressão *outra vida*, a qual rompe a terrena e alcança a do outro plano espiritual.

Tudo isso é possível dadas as circunstâncias de produção que confirmam a relação aprazível do sujeito da canção com a morte. Que apresenta a morte como *viagens*, que impõe ao sujeito mais uma vez o deslocar-se para frente, mas que não pode ser tomado denotativamente como ato prazeroso de deslocamento de um local para outro e sim como concretude conotativa do discurso.

*Mas existem também **drogas** pra dormir
E ver os **perigos** no meio do mar
No sono **pesado**, tudo meio **drogado**
Existem **pessoas turvas**, pessoas que gostam
E eu tô de **azul e amarelo**
Azul e amarelo*

Já nos enunciados que fecham os momentos-dizeres da primeira estrofe, há uma produção enunciativa atrelada ao contexto real que cerca o enunciador e o próprio Cazuzza com as drogas, pois estas agem nas consciências do autor ficcional e do homem real.

No enfermo, enunciador ficcional, as drogas apagam o mundo real e o recria pelo sonho, dado os *perigos no meio do mar*, e aqui se pontuam as possíveis tempestades da vida real, que até então eram contrárias para Cazuzza. Mas diante do contraditório dos enunciados: tanto do sonho quanto da realidade, *existem as pessoas turvas*, que não são definidas, são apenas formas da linha de vanguarda expressiva que não atenta para a beleza, a não ser a estética através das referências do movimento de vanguarda; e até surrealista, visto que a face não é desenhada porque o sonho não permite vê-la, mas que ela está ali no inconsciente do enunciador como representação do irracional e do subconsciente (MARTINS; IMBROISI, 2023).

E quando os versos finais dessa estrofe começam com a conjunção aditiva *e*, acredita-se numa somatória, num acréscimo do

desenho realizado no discurso; mas na realidade, essa conjunção adquire valor conclusivo, pois vê-se que o homem real aceitou a condição de enfermo e dar ao enunciador um agir que se equilibra emocionalmente entre as oposições daqueles que o denigrem e daqueles que o apoiam diante do agir apresentado na canção a partir da vida.

E tal equilíbrio vem pelas cores, pelo vestir-se do sujeito enunciador com as cores *azul e amarelo*, as quais caracterizam a vestimenta do Erê, entidade criança do candomblé na qual reside o ponto certo entre a consciência da pessoa (Cazuza) e a inconsciência do Orixá que está no sujeito enunciador. E esse Erê faz com que o orixá expresse suas vontades pelo ato de brincar (SARACENI, 2007).

Assim, a voz inconsciente do enunciador reflete a relação dialógica da dualidade humana, o lado bom e o ruim, o bonito e o feio, a mentira e a verdade, o objetivo e o subjetivo, a vida e a morte. Buscar essas outras formas de discurso, foi buscar uma compreensão para a morte. E como protegido de Erês da floresta, o sujeito veste-se de *azul e amarelo* e é tomado pela pureza, pela alegria dessas crianças que o levarão ao o grande encontro.

Senhores deuses, me protejam
De tanta mágoa
Tô pronto para ir ao teu encontro
Mas não quero, não vou, não quero
Não quero, não vou, não quero

Na segunda e última estrofe, embora curta, mas é o momento em que o enunciador se dirige ao interlocutor Deus, ou melhor *deuses* - o que confere a configuração politeísta do Candomblé - com um discurso definitivo da aceitação da morte, pois não suporta mais as mágoas que vêm do Outro e se instalam nele. Mas, dado o caráter dialógico do discurso que cruza a voz do sujeito da canção com a de Cazuza, referência da vida como conteúdo para a composição do evento-existir na forma-canção, o emprego da conjunção adversativa *mas* contraria o dito.

E para contrariar, Cazuza dá ao enunciador uma voz do compositor Cartola que registra a arbitrariedade discursiva, a

dialética entre o ir e o querer ficar que é o verso *Não vou não quero*. E aí temos uma voz marcada pela intertextualidade da canção de Cartola que se materializa no texto, que diz de novo, de forma singular na canção de Cazuza a partir de um sujeito enunciador.

Cartola não quer perder o seu amor, Cazuza não quer perder a vida, mas no contexto discursivo das canções, o ato do sujeito agente fica apenas na esfera discursiva da atividade canção, mesmo tendo vestido *azul e amarelo*, no caso, o sujeito enunciador.

Considerações finais

É claro que esta análise é aberta, possibilita outros olhares por outras esferas discursivas da linguagem, mas, neste estudo, o gênero canção contemplou as categorias enunciativas da linguagem propostas por Bakhtin e o Círculo em diálogo com outras vozes de outros campos comunicativos, como o cromático e o religioso e ressignificaram o sentido da morte além do ditado popular, uma vez que o sujeito enunciador desconstrói esse conflito, passando do temor à aceitação.

E tal fato se confirma na interação verbal quando mostra, através dos enunciados, que o signo é ideológico e, por isso, social, o que finda a construção de sentidos a partir do meio de produção constituídos pelos elementos signícos da canção.

Destaca-se a probidade dialógica da linguagem realizada pelas vozes que se cruzaram no texto, tanto pelo contexto verbal como intertextual apresentado na canção para, assim, alargar sentidos pelo fio discursivo do texto, gerando um novo olhar sobre a morte a partir da aceitação em razão da proteção dos deuses protetores que, em suas marcas cromáticas, expressam sentidos de leveza e transcendência espiritual, o que se evidencia quando é posto o embate de vozes entre o artista Cazuza e o indivíduo Cazuza diante da chegada iminente da morte.

Referências

ARAÚJO, Lucinha; ECHEVERRIA, Regina. **Preciso dizer que te amo**. São Paulo: Globo, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Maria Ermentina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. Tradução de Valdemir Miotello & Carlos Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e Estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. VOLOSCHINNOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.

BÍBLIA

CANDOMBLÉ; O MUNDO DOS ORIXÁS. **Logun Edé**. Disponível em: <<https://ocandomble.com/os-orixas/logun-edé/>> Acesso em 08 de jun de 2023.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo – as idéias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens: estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

MARTINS; IMBROISI, 2023. A história da Arte. Disponível em: <<https://rl.art.br/arquivos/4462314.pdf?1395712697>> Acesso em 08 de jun de 2023.

MORENO, Luciano. **A teoria da cor – Estudo de algumas cores I**. Disponível em: <<http://www.criarweb.com/artigos/teoria-da-cor-estudo-algumas-cores.html>> Acesso em: 07 outubro 2011.

SOBRAL, Adail. **Do Dialogismo ao Gênero – As bases do pensamento do Círculo de Bakhtin**. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2009.

O “SUJEITO INFAME” FOUCAULTIANO: VIDAS OSCURAS PARA UMA ANTOLOGIA DAS EXISTÊNCIAS

Cecília Noronha Braz Alves (UFPB)¹

Linhas Iniciais de Abordagem

Nossa proposta neste artigo é fazer uma revisão teórica sobre a noção de “sujeito infame”, desenvolvida dentro do escopo da arqueogenealogia do filósofo francês Michel Foucault. Portanto, usaremos como aporte teórico a Análise do Discurso (AD) francesa e suas ressonâncias no Brasil. Nossa problemática passa por tentar elucidar as ideias foucaultianas em torno do fenômeno do irrompimento de sujeitos obscuros em narrativas alheias, que passam de um “não lugar” para um lugar na ordem do discurso, de maneira efêmera. Quais são as características de constituição desse tipo de sujeito?

Para alcançar o objetivo geral de compreender a noção de “sujeito infame”, seguiremos as seguintes etapas: 1) Discutir a noção geral de sujeito dentro do escopo da AD Francesa; 2) Realizar uma revisão dos textos nos quais Foucault levanta questionamentos sobre a noção específica de “sujeito infame”; 3) Trazer exemplos apontados por Foucault a partir dos quais é possível mostrar práticas de irrompimento da vida de sujeitos infames reais, obscuros e breves.

O trabalho que aqui apresentamos é um recorte de nossa dissertação (ALVES, 2017), defendida em 2017 e intitulada *A constituição do “sujeito infame” negro no cinema brasileiro, ou uma arqueogenealogia do silenciamento*, dentro do Programa de Pós-Graduação em Linguística (Proling) da UFPB. Para desenvolvermos os argumentos e constatações, nossos guias são os escritos de Foucault, baseados em arquivos estudados por ele a partir de consultas em bibliotecas e instituições, que trazem relatos ou denúncias de

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística (Proling) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), desenvolvendo pesquisa no campo da Análise do Discurso, com foco em temas como estilo e autoria na materialidade da reportagem e do cinema documental.

pessoas cujas vidas eram consideradas obscura entre os anos de 1660 e 1760.

Um desses relatos encontrados pelo filósofo é o de uma mulher, internada em 1707, acusada de ser louca por sempre se esconder da própria família. Outro exemplo vida narrada nesses documentos estudados pelo pensador francês é a de um homem em um internato, em 1701, cujo crime era ser “sodomita” e ateu, considerado como um monstro que deveria ser mantido preso. São discursos que estão mais no âmbito da encenação, à medida que trazem à tona apenas trechos a respeito de vidas de sujeitos narradas por meio de fragmentos. São vidas, segundo Foucault, que se colocaram em choque com o poder e a normalização de uma dada época e em determinada sociedade, rondadas sempre por um julgamento “moral”.

Na próxima seção, discorreremos sobre a noção de sujeito para Michel Foucault e seus princípios teóricos basilares relacionados ao saber-poder. Só depois exploraremos a noção de “sujeito infame” nas obras específicas.

Pressupostos Basilares da Arqueogenealogia Foucaultiana

Nossa pesquisa se situa na grande área da Linguística, porém não está voltada para a língua abstrata em si, mas para o discurso como objeto de estudo da Análise do Discurso de linha francesa (AD), que se originou da problematização do sujeito, com vistas à produção de sentidos e suas possibilidades de movências. A análise arqueológica de Michel Foucault propõe a escavação de um passado com vistas a investigar as possibilidades de irrupção de determinado discurso e assim entendermos como nos tornamos o que somos hoje. Ou seja, é focada na constituição do sujeito. Assim, para Foucault (2012a) são as relações estabelecidas pelas séries de documentos históricos que possibilitam o acontecimento como ele é dado a ver.

Com vistas a uma didatização, os estudiosos buscaram classificar as ideias de Foucault em três momentos, sendo eles o arqueológico (ser-saber), genealógico (ser-poder) e a estética da existência (ser-consigo). Na primeira fase, a proposta é entender como os saberes produzem representações sobre os sujeitos,

objetivando-os. É nessa etapa que o filósofo francês vai se debruçar sobre a história dos saberes que fundamentam a sociedade ocidental. O método arqueológico é mais detalhado na obra *A arqueologia do saber*, de 1969, sendo costurado a partir das teorias apresentadas em três textos de sua autoria, escritos anteriormente (*A história da loucura*, de 1961, *O nascimento da clínica*, em 1963, e *As palavras e as coisas*, de 1966).

Ainda em *A arqueologia do saber*, Foucault (2012a) alerta para a mudança de foco dos historiadores, que sai do estudo dos longos períodos históricos, como épocas e séculos, para a microestrutura, que é uma tendência da chamada Nova História², focando tanto nas continuidades como nas rupturas. Isso dá ao enunciado documental um caráter de monumento, ou seja, de vestígio discursivo e singular de um enunciado na história, e não de um mero documento como verdade (GREGOLIN, 2004). Com relação a isso, Foucault afirma que a história “se volta para a arqueologia – para a descrição intrínseca do monumento” (FOUCAULT, 2012a, p.9). Uma das consequências é que o conjunto de ideias comuns a todo um período histórico determinado, dentro de uma sociedade, começa a se apagar, apostando-se mais nas descontinuidades, conjunto menor de séries regulares e transformações.

A partir de um princípio balizado na Nova História, a AD vai trazer, por meio das ideias foucaultianas, conceitos e noções basilares como *discurso*, *acontecimento discursivo*, *formação discursiva*, *enunciado*, *arquivo* e *sujeito*. A relação entre práticas discursivas e produção histórica dos sentidos, portanto, é central no método arqueológico. O *discurso* passa a ser, então, um “conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação; é assim que poderei falar do discurso clínico, do discurso econômico, do discurso da história natural, do discurso psiquiátrico” (Foucault, 2012a, p.131). Ao apanhar o sentido de discurso na dimensão de

² Movimento que apareceu na década de 1920, na França, e teve como pioneiros os historiadores Marc Bloch e Lucien Febvre. O termo está ligado ao periódico acadêmico *Annales d'histoire économique et social*, lançado em 1929, em torno do qual se formou a *École des Annales*. A Nova História se apresentou como uma alternativa aos paradigmas da história tradicional, que deixava de lado os acontecimentos do cotidiano em detrimento dos “grandes” acontecimentos. Agora, as atenções dos pesquisadores se voltariam para história das mentalidades coletivas, dos discursos cotidianos ou das diversas linguagens (PEREIRA, 2013).

acontecimento, a proposta é questionar “como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar?” (FOUCAULT, 2012a, p.33).

Esse *enunciado* ao qual Foucault se refere e que forma o discurso não é uma simples frase, mesmo possuindo uma materialidade. Além de estar inserido na História, para ser um *enunciado* ele tem que desempenhar uma função comunicativa. Outra característica é que todo *enunciado* supõe outros enunciados anteriores e que estão por vir, extrapolando a própria materialidade, em um jogo dialético entre singularidade e repetição, estando sua existência ligada a uma *memória* (FOUCAULT, 2012a).

A partir dos conceitos de *discurso* e *enunciado* podemos falar da noção indissociável a eles: a *formação discursiva*. Foucault (2012a) afirma que quando descrevermos, em um conjunto de enunciados, um sistema semelhante de dispersão de sentidos e detectamos regularidades, estaremos falando de uma *formação discursiva*. Já a noção de *arquivo* é a lei do que pode ser dito e que por causa de sua amplitude não pode ser descrito em sua totalidade. O *discurso*, então, é recortado do *arquivo*, para em seguida poderem ser analisadas as regularidades de um conjunto de *enunciados*, ou seja, a *formação discursiva*.

Diante desses pressupostos basilares, ainda no método arqueológico, já é possível desenhar os contornos do que seria o *sujeito foucaultiano*, que é aquele constituído historicamente por um conjunto de saberes que revelam diferentes “efeitos de verdades”, no tempo e no espaço. Porém, o saber é apenas um *estrato*, ou *formação histórica* (DELEUZE, 2005), pois o “saber de uma determinada época se define pela combinação entre o visível e o enunciável [...] é apenas uma unidade do estrato, que tem como um dos seus limiares, a ciência” (ALVES, 2017).

Tomemos como exemplo uma série de filmes nacionais da primeira metade do século XX, nos quais os negros aparecem, geralmente, como coadjuvantes e sem falas. A Medicina Social no Brasil do início do século XX seria apenas uma unidade do *estrato histórico* que podemos descortinar no discurso fílmico. Porém, esse saber da Medicina Social foi limitado pela Eugenia, considerada uma ciência na época e oficializada como função da educação pela

Constituição Brasileira de 1934. Portanto, a Eugenia se encaixaria em outra camada do *estrato histórico*, que Deleuze (2005) denomina *conteúdo*. O teórico fala que há ainda a *forma* (no caso do nosso exemplo, seriam as escolas) e a *substância* (que poderíamos exemplificar como sendo os alunos). Percebemos assim que há regiões ainda de visibilidade, o que é possível ver, nos estratos (prédios e pessoas).

Para melhor compreender o *sujeito* foucaultiano, pensemos agora na segunda fase de estudos desse filósofo – época denominada didaticamente pelos estudiosos como “genealógica”. Nessa etapa, Foucault começa a focar suas pesquisas na noção de *poder*, a partir da relação saber-poder. O livro *A ordem do discurso* (1971) é um marco desse segundo momento de suas pesquisas. Também é desta época *Vigiar e punir* (1975) e *História da Sexualidade I* (1976).

Para Foucault (2012b, 1995), o poder está nas relações de força entre sujeitos e em micro instâncias; não é centralizado ou vertical. Ele está em toda parte, em constantes “microlutas” do cotidiano, mas tem como contraponto a resistência. Em suas pesquisas, o filósofo francês se concentrou em três modos de objetivação que transformam o homem em sujeito. O primeiro deles é quando tenta-se atingir o estatuto da ciência, formando o sujeito do conhecimento. O segundo é por meio das práticas divisórias, quando o sujeito é dividido (no seu interior e também com relação ao outro), a exemplo do louco e são, do homem e da mulher, do negro e do branco. O terceiro é o das técnicas de si, ou seja, mediante escolhas e imposições.

Importante aqui ressaltar que Foucault (1995) sugere adotarmos uma nova economia nas relações de poder. “Ela consiste em usar as formas de resistência contra as diferentes formas de poder como um ponto de partida” (FOUCAULT, 1995, p.234). Em outras palavras, ele propõe que lancemos um olhar a partir das resistências para entender as relações de poder e, conseqüentemente, a constituição dos sujeitos, focando assim no antagonismo das estratégias. A título de exemplo, para entendermos o que significa o sujeito brasileiro branco aceito na ordem do discurso, precisamos investigar a constituição do sujeito negro brasileiro, que é a resistência dentro dessa “microluta” racial.

A terceira fase das ideias foucaultianas, quando o filósofo também estuda o sujeito, é pensada a partir de uma genealogia da ética. Ele vai postular um sujeito histórico produzido pela e na “história da verdade”, a partir dos dispositivos subjetivadores. Para isso, Foucault se debruçou na construção histórica da sexualidade. Os modos de subjetivação aparecem nos trabalhos do filósofo francês em duas vertentes. Na primeira, é a maneira como o sujeito é dado a ver enquanto objeto (no processo de objetivação). A segunda é a maneira como ele se relaciona consigo ao ser objetivado pelos saberes e poderes de determinada época.

Ao longo desses estudos sobre a genealogia da ética, Foucault (1998, 2005, 2006b) apresenta as noções de *práticas de si*, *técnicas de si* e *cuidados de si*. As duas primeiras delas dizem respeito à maneira de regular a conduta individual, quando a liberdade é manifestada. Enquanto isso, os *cuidados de si* se referem à existência de uma moral severa, encontrada já nos primeiros séculos da história e presente nos pensamentos médico e filosófico.

Na próxima seção, nos ocuparemos do que Foucault (2006a) denominou como “sujeito infame”, ou seja, aquele de quem se fala e só irrompe na narrativa por meio de representações de outros sujeitos. Os homens cujas falas e práticas são banidas da normalização e entram na ordem do discurso apenas para terem suas existências aniquiladas é o foco da próxima etapa deste artigo.

Vidas Infames: Monumentos de Uma Antologia das Existências

O significado do termo “infame” ao qual Foucault (2006a) se refere vai bem além das definições usuais encontradas em dicionários, no sentido de alguém que não tem boa fama, vil, abjeto, que realiza práticas infames. Os pressupostos foucaultianos ampliam o entendimento de tal palavra no ensaio para a revista *Les Cahiers Du Chemin*, em 15 de janeiro de 1977, com o título de *A Vida dos Homens Infames*. No texto, o filósofo apresenta suas impressões sobre seu trabalho de exumação dos arquivos de internamento do Hospital Geral e da Bastilha, que incluem petições, cartas régias e documentos de internamentos. É sobre a conclusão do resultado dessas análises que vamos nos debruçar a partir de agora.

No ensaio para a mencionada revista francesa, Foucault (2006a) discorre sobre os homens sem fala, que não estão na ordem do discurso cotidiano. Para isso, o filósofo francês se baseia no que é narrado nos documentos exumados, a respeito dessas pessoas e de suas condutas, banidas da normalização. A partir desse ponto de vista, são tecidas as relações de poder daquela atualidade em que viviam. Em seguida, o teórico realiza um deslocamento desses registros antigos, fazendo uma ligação deles com a constituição de uma ética imanente ao discurso literário ocidental.

Quando Foucault (2006a) redigiu *A Vida dos Homens Infames*, ele fez uma referência a “vidas paralelas”, se inspirando em um trabalho biográfico realizado pelo historiador e filósofo grego Plutarco e seu tratado intitulado *Vidas comparadas* – uma compilação de várias biografias de homens ilustres da Roma Antiga e da Grécia Antiga, como reis e rainhas, construindo assim os seus perfis e virtudes em paralelo.

Diferente de Plutarco, Foucault não estava em busca de um gesto biográfico ao fazer a exumação dos arquivos do Hospital Geral e da Bastilha. Apesar de falar em “vidas paralelas”, não é feita referência a duas vidas comparadas biograficamente, mas sim a diferentes relatos sobre um mesmo infame, exumados da obscuridade do arquivo, em uma espécie de confronto de discursos. No trabalho de Foucault, em vez de focar em rainhas e reis, traria a história a partir das pessoas que estão à margem da sociedade. A proposta em *A Vida dos Homens Infames* é de uma antologia das existências, um “trabalho do poder sobre as vidas” (FOUCAULT, 2006a, p.222).

Para fazer sua análise em cima dessas “existências-relâmpagos”, que só emergem no discurso a partir da narração de outro sujeito, Foucault (2006a) seguiu alguns critérios, que foram elencados da seguinte maneira:

- Foi para reencontrar alguma coisa como essas *existências-relâmpagos*, como esses poemas-vidas que eu me impus um certo número de regras simples:
- que se tratasse de *personagens tendo existido realmente*;
- que essas existências tivessem sido, ao mesmo tempo, *obscuras e desventuradas*;

- que fossem *contadas em algumas páginas*, ou melhor, algumas frases, tão breves quanto possíveis;
- que esses relatos não constituíssem simplesmente historietas estranhas ou patéticas, mas que de uma maneira ou de outra (porque eram *queixas, denúncias, ordens ou relações*) tivessem feito *parte realmente da história minúscula dessas existências, de sua desgraça, de sua raiva ou de sua incerta loucura*;
- e que do choque dessas palavras e dessas vidas nascesse para nós, ainda, um certo efeito *misto de beleza e de terror* (FOUCAULT, 2006a, p. 205-206, grifos nossos).

Na descrição acima dos critérios para as coletas de dados, podemos ter uma ideia do mecanismo de funcionamento do sujeito ao qual Foucault se referia. Ele se concentrou em existências reais dentro e um tempo e espaço, relatadas por terceiros que atribuam a esses homens e mulheres algo de iniquidade.

A preferência foi por escritos que “operassem” em uma realidade, aos quais deu o nome de “peça na dramaturgia do real” (FOUCAULT, 2006a, p.206). Nesse *corpus* da pesquisa empreendida pelo filósofo, estavam documentos registrados oficialmente, entre os quais podemos citar, por exemplo, denúncias e queixumes enviados pela população e destinados ao rei, solicitando providências contra algum indivíduo por este ser considerado privado de virtudes.

A escolha de Foucault pelos personagens obscuros ocorreu porque essas pessoas não possuíam quaisquer rastros de grandeza e estariam destinadas ao anonimato, se não fosse o encontro com o poder, associando essas existências a poucas palavras descritas. “Seja por ter querido dirigir a ele para denunciar, queixar-se, solicitar, suplicar, seja por ele ter querido intervir e tenha, em poucas palavras, julgado e decidido” (FOUCAULT, 2006a, p. 207).

O terceiro pré-requisito para escolha do material analisado por Foucault, como vimos, recai sobre as frases breves. São monumentos de existência e não relatos de uma vida. Foucault (2006a) diz que neles se produzem “um certo equívoco do fictício e do real” (p.208), assim como as lendas, porém de maneira inversa, ou seja, atribuindo pouca importância às suas vidas. O lendário produz tantos feitos heroicos que esses se sobressaem aos personagens reais, uma vez que são revestidos com impossibilidades, apagando-os. Ao mesmo tempo, se o indivíduo for fruto da pura imaginação, os

relatos são tão obstinados, prolixos e repetidos que os remetem a uma existência histórica.

Ao contrário do ser heroico e lendário, os infames reunidos trazidos por Foucault (2006a) não têm relatadas as suas existências de maneira tradicional e continuada. O que se fala acerca deles é semelhante a um “relâmpago” de palavras na obscuridade de um silêncio existencial. Não há qualquer ornamento de feitos grandiosos e sua vida se resume a uma existência meramente verbal e contada por outros sujeitos. Em vez das múltiplas palavras atribuídas os heróis, é a raridade delas que relaciona o real e a ficção sobre o que é narrado nos arquivos exumados. Foucault (2006a) opta por histórias minúsculas dessas existências, que irrompem apenas por “tocarem” o poder no momento em que esse quis apagá-las, como explica a seguir:

[...] eles não mais existem senão através das poucas palavras terríveis que eram destinadas a torná-los indignos para sempre da memória dos homens. E o acaso quis que fossem essas palavras, essas palavras somente, que subsistissem. Seu retorno agora no real se faz na própria forma segundo a qual os expulsaram do mundo. Inútil buscar neles um outro rosto ou conjecturar uma outra grandeza; eles não são mais do que aquilo através do que se quis abatê-los: nem mais nem menos (FOUCAULT, 2006a, p. 210).

Como adiantamos na introdução desse artigo, todos os documentos utilizados por Foucault em *A vida dos homens infames*, para lançar luz à obscuridade desses homens de existência silenciosa, têm também uma mesma fonte. Eles são arquivos, todos provenientes de internamentos, da polícia, de petições de reis e cartas régias, datados de um período que se encontra entre 1660 e 1760. A tal beleza desses textos a que o filósofo se refere – quando enumerou a sua quinta regra para exumação – está no fato de neles se cruzarem mecanismos políticos e efeitos de discurso. “[...] Eles revelam, no meandro de uma frase um esplendor, uma violência que desmente, ao menos aos nossos olhos, a pequenez do caso ou a mesquinhez bastante vergonhosa das intenções” (FOUCAULT, 2006a, p. 211).

Há uma ênfase desproporcional entre os relatos descritos nos documentos exumados e os atos praticados de fato pelo acusado, em um texto ornado por um estilo de escrita rebuscada. A maioria desses textos-súplicas, endereçados ao rei, eram redigidos por escribas, a partir de depoimentos dos solicitantes, que possuíam pouca instrução escolar, ou eram analfabetos. Levando em conta todos esses aspectos, há um efeito jocoso nas declarações como podemos ver em parte da queixa do súdito Duchesne, endereçada à sua majestade:

Que esperança conceber o desventurado que encontrando-se em estão miserável, recorre hoje à Vossa Majestade depois de ter esgotado todas as vias de doçura admoestações e deferência para reconduzir a seu dever uma mulher despojada de qualquer sentimento de religião, de honra, de probidade e mesmo e humanidade? Tal é, Sire, o estado do infeliz, que ousa fazer ressoar a sua queixosa voz nas orelhas de vossa majestade (FOUCAULT, 2006a, p.211).

São textos que transpiram exagero quando compararmos à pequenez dos motivos e à tamanha aplicação do poder sobre esses sujeitos infames. Ao mesmo tempo, a solenidade com a qual as palavras são empregadas não é devido à importância do acusado, mas é proporcional à intensidade do castigo apelado ao rei. “Em suas palavras, passam o brilho de suas decisões” (FOUCAULT, 2006a, p. 212).

Ao contrário das vidas paralelas de Plutarco, que geravam feitos heroicos e homens de fama, os arquivos exumados da obscuridade apontam para a criação de “monstros” na Idade Clássica. Ou seja, ao menor descuido, dá-se margem ao discurso do abominável com todas as suas ênfases.

Depois de determinados os pré-requisitos para escolha de seu *corpus*, eis que Foucault (2006a) agora chega a um questionamento crucial em sua análise sobre o homem infame. O que faz com que haja esse “teatro tão enfático do cotidiano” (p.212), protagonizado pelo discurso do abominável? Quanto a esse aspecto, Foucault vai explicar o mecanismo de coação e exercício de poder, que passa pelas tramas da linguagem: o ritual da confissão, adotado pelo cristianismo ocidental. Os supostos pecados ditos são apagados pelo próprio

enunciado confessional. Proferido em segredo absoluto, o enunciado confessado abarca os mínimos acontecimentos diários, até mesmo um simples desejo, apreendendo assim o cotidiano como um monumento.

A partir do século XVII, esse mecanismo confessional religioso do perdão, direcionado aos céus, foi sendo emoldurado pelo agenciamento administrativo de registro e essa memória dos males foi sendo acumulada na Terra. Um funcionava diferente do outro, mas tinham em parte o mesmo objetivo, pelo menos no quesito de passar o cotidiano para a linguagem, até mesmo o discurso mais ínfimo. Porém, por outro lado, isso não era mais feito em forma de pedido de remissão, e sim com fins de delação ou queixa. “É um tipo de relações completamente diferentes que se estabelece entre o poder, o discurso e o cotidiano, uma maneira totalmente diferente de o reger e de o formular” (FOUCAULT, 2006a, p. 213, grifo nosso).

Os mais remotos desses discursos cotidianos, registrados pelo agenciamento administrativo, nos revelam, em seus breves relatos, homens com o rosto da infâmia. O despotismo do monarca remete não a um ato arbitrário (de cima para baixo), simplesmente, mas a uma demanda do serviço público, solicitada pelo povo, muitas vezes por parte dos familiares do acusado, segundo Foucault (2006a). Essas solicitações ainda passavam por um julgamento antes de serem executadas pelo rei. Esse sistema de *lettre de cachet* (ordenações do rei com respaldo da solicitação do público) perdurou por um século na França. Assim, a soberania se insere no corpo social, quando os súditos se valem do poder político, se tornando para outro súdito uma espécie de monarca, generalizando o medo, em uma espécie de onipresença do rei. “[...] Toda uma cadeia política vem entrecruzar-se com a trama do cotidiano” (FOUCAULT, 2006a, p. 215).

Nas redes de poder, as petições referenciam o poder administrativo e lançam luz sobre as vidas sem importância e seus males mais banais, a exemplo de desentendimentos entre casais e brigas de vizinhos. “[...] São oferecidas pelo discurso para as tomadas de poder” (FOUCAULT, 2016a, p. 216). As vidas infames deixam de pertencer ao silêncio e passam a ser escritas. “Elas se tornaram discutíveis e passíveis de transcrição, na própria medida em que

foram atravessadas pelo mecanismo do poder político” (FOUCAULT, 2006a, p. 216).

Foucault (2006a) alerta que o disparate do banal e sua relação com o poder político monárquico, futuramente, será apagado. Esse poder vai ser tornar uma rede fina, onde se alternarão diferentes instituições, incluindo as ciências, a partir das quais o banal poderá ser analisado. O filósofo francês explica ainda que o mecanismo de agenciamento administrativo monárquico, atrelado ao discurso sobre o infame, possibilitou o surgimento de novos saberes. A literatura, por exemplo, também passou a se engajar nessas relações entre poder, vida cotidiana e verdade entre os séculos XVII e XVIII no ocidente.

Antes disso, o cotidiano só poderia ser discursivizado se fosse disfarçado de fabuloso, com heroísmos, grandes feitos ou até crimes abomináveis. Precisava ter um ar de fantástico e impossível. O jogo entre o verdadeiro e falso não tinha relevância. Essa era a ordem discursiva do dizível sobre os fatos diários. Caso alguém sugerisse relatar algo real, sem grandeza, era com o intuito de causar um efeito jocoso. Após o século XVII, nascerão novas possibilidades de dizer o indizível, tendência abraçada pela literatura, segundo lembra Foucault.

Apesar de não se resumir a essa ética discursiva, é também nela onde a literatura encontra as condições de sua existência. Em vez de ser indiferente ao verdadeiro como a fábula, a literatura vai permanecer na “não-verdade”, porém produzindo efeitos de verdades pela importância dada à imitação. Eis um diferencial relevante da literatura, que nada mais é do que um efeito também da economia do discurso e das estratégias do verdadeiro. Sobre isso, Foucault afirma:

A literatura, portanto, faz parte desse grande sistema de coação através do qual o Ocidente obrigou o cotidiano a se pôr em discurso; mas ela ocupa um lugar particular: obstinada e procurar o cotidiano por baixo dele mesmo, em ultrapassar os limites, em levantar brutal ou insidiosamente os segredos, em deslocar as regras e os códigos, em fazer dizer o inconfessável, ela tenderá, então, a se pôr fora da lei ou, ao menos, a ocupar-se do escândalo, da transgressão ou da revolta. Mais do que qualquer outra forma de linguagem, ela permanece o discurso da “infâmia”: cabe a ela dizer o mais indizível –

o pior, o mais secreto, o mais intolerável, o descarado (FOUCAULT, 2006a, p.221).

A *Vida dos homens infames*, registrado na coleção Ditos & Escritos IV, seria apenas a introdução de uma antologia que reuniria mais outros arquivos do internato do Hospital Geral e da Bastilha. Tratava-se de um projeto do filósofo desde suas pesquisas que resultaram em *História da loucura*. Em vez da antologia, o projeto terminou sendo integrado, em 1978, a uma coleção das edições Gallimard, grupo editorial francês de prestígio, sob o título de *Les viés parallèles* (As vidas paralelas). Foucault inaugura esse trabalho com a publicação do memorial de Herculine Barbin, intitulado *Herculine Barbin dite Alexina B.* (Herculine Barbin, dito Alexina B.), que relata o caso de um hermafrodita³ suicida, forçado a mudar o sexo no registro civil.

Depois, em 1979, a coleção da Gallimard recebe o segundo manuscrito cuja criptografia foi transcrita por Jean Paul e Pal-Ursin Dumont, com o nome de Foucault, sob o nome de *Le cercle amoureux d'Henri Legrand*, conservado pela Biblioteca Nacional. No mesmo ano, Foucault solicita à historiadora Arlette Farge para que esta faça um exame em alguns manuscritos para uma antologia. Trata-se de um conjunto de cartas régias, com ordens de prisão, chamadas de *lettres de cachet*. Dessa parceria é publicado *Le desordre des familles* (Os transtornos das famílias).

Os homens infames também foram retirados da obscuridade do arquivo por Foucault (1991) em relatos como do parricida Rivière, registrado no livro *Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão*. Nesse caso, o filósofo aplicou uma metodologia distribuindo o material selecionado em quatro séries de discursos, que narram a vida do acusado de maneira contraditória. A primeira série é formada por um memorial de Pierre Rivière e seus interrogatórios; a segunda está relacionada aos documentos recolhidos pela autoridade judiciária; outra diz respeito a laudos médicos; na última, estão as peças jurídicas redigidas antes do fim do processo. As quatro fazem referência às “esquisitices” de Rivière e

³ Trazemos aqui o termo “hermafrodita” por levar em conta a tradução do texto original, na época em que foi escrito.

sua pretensa insanidade mental. Em cada uma das séries, Foucault foi buscar os deslizamentos de sentido e ver como esses se operam.

A infâmia (sob o ponto de vista analisado por Foucault), a qual a literatura se engajou, pode ser percebida em artes ou em outros documentos e situações da vida atual. Discurso, cotidiano e “efeitos de verdade” fazem parte de uma rede de saber que toca e até mesmo se imbrica com o poder. Assim, a partir do infame, podemos entender esses mecanismos e os modos de objetivação do sujeito.

Considerações Para Efeitos de Fim

A partir deste artigo, propomos explicar as ideias foucaultianas sobre o “sujeito infame” baseadas em análises de documentos exumados de arquivos institucionais de um determinado período do século XVIII. Também mostramos que os argumentos de Michel Foucault, assim como o desenvolvimento das análises feitas por ele, não contradizem com os princípios da ideia de sujeito em geral, que estão em outros escritos de sua autoria. Porém, percebemos que a vida desses personagens obscuros e anônimos, em particular, é irrompida no momento em que os mesmos se confrontam com o poder.

Para realizar nossas explicações, começamos por apresentar, de maneira sucinta, os conceitos e noções basilares do pensamento foucaultiano, entre os quais estão *discurso*, *acontecimento discursivo*, *formação discursiva*, *enunciado*, *arquivo* e *sujeito*. Em seguida, fizemos um panorama bem geral das fases arqueológica, genealógica e ética dos estudos empreendidos por Foucault, que têm como foco a constituição do sujeito.

Na última etapa, mobilizamos o texto *A vida dos homens infames*, de Foucault, elencando aspectos apontados pelo pensador francês para a escolha dos tipos de documentos que poderiam focar os sujeitos infames como monumentos voltados a uma antologia da existência. Mostramos assim que o choque do sujeito com o poder que os constitui se dá nas microlutas. Portanto, para entender a constituição do sujeito “infame” à luz de Foucault, é preciso perceber como e por que circulam determinadas “verdades” normalizadas e como se dá sua relação com as subjetividades.

Referências

- ALVES, C.N.B. **A constituição do sujeito infame negro no cinema brasileiro.** Dissertação (Mestrado), pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2017, 153 f.
- DELEUZE, Guilles. **Foucault.** São Paulo: Brasiliense, 2005.
- FOUCAULT, Michel. **Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão:** Um caso de parricídio do século XIX apresentado por Michel Foucault. Trad. Denize Lezan de Almeida. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1991.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In P. RABINOW e H. DREYFUS, **Michel Foucault: uma trajetória filosófica** (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Trad. Vera Porto Cazarra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 2:** O uso dos prazeres. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 3:** O cuidado de si. Tradução de Maria Thereza da costa Albuquerque. 8. ed. São Paulo: Graal, 2005.
- FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. In: _____. **Estratégia, Poder-Saber.** Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a (Ditos & Escritos IV), p.203-222.
- FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito.** Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma TannusMuchail. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006b.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012a.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** 26. ed. São Paulo: Graal, 2012b.
- GREGOLIN, Rosário. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso:** diálogos e duelos. São Carlos: Claraluz, 2004.
- PEREIRA, Tânia. **O espetáculo de imagens na ordem do discurso midiático:** o corpo em cena nas capas da revista veja. Tese (Doutorado), pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: 2013. 203 f.

O LUGAR DE ESTAGIÁRIO-TERAPEUTA NA CLÍNICA-ESCOLA DE PSICOLOGIA: POSSIBILIDADES DE APRENDIZADO PARA A CONSTITUIÇÃO DO SER ESCUTA (A) DOR

Ana Luísa Saraiva Teixeira (PUC Minas) ¹

Matheus Melo Preisser (PUC Minas) ²

Robson Figueiredo Brito (PUC Minas) ³

INTRODUÇÃO: aprender a escutar a dor de um outro

[...] obediência à regra psicanalítica fundamental: [...] mantenha todas as influências conscientes longe de sua capacidade de memorização e se entregue completamente à sua “memória inconsciente”, ou, dito de maneira puramente técnica: **ouça o que lhe dizem e não se preocupe se vai se lembrar de algo**” (FREUD, 2019a, p.95)

Para iniciar o percurso na Clínica, vamos trazer a metáfora que Freud propõe sobre o jogo de xadrez⁴ ilustrando o trabalho clínico sob o enquadre psicanalítico. Vale considerar a partir do conceito de metáfora em Psicanálise e na Análise do Discurso (AD)⁵ aspectos relacionados às construções de efeitos de sentidos na trajetória do paciente rumo à sua chegada ao serviço de triagem e de acolhimento na Clínica-Escola. O encontro dos estagiários-terapeutas

¹ Psicóloga Clínica, PUC Minas. E mail: analuisa99teixeira@gmail.com

² Psicólogo Clínico, PUC Minas. E mail: matheuspreisser96@gmail.com

³ Psicólogo Clínico, Doutor em Linguística e Língua Portuguesa. Coordenador Adjunto da Clínica-Escola de Psicologia da Fapsi PUC Minas. E mail: robsonpucminas@gmail.com

⁴ Recomendamos ao leitor a conferência: *Sobre o início do tratamento* (FREUD, 2019c).

⁵ Tomamos a Metáfora na Psicanálise como algo que se faz pelo processo de condensação e, por isso, vem acrescentar-se as energias que foram deslocadas ao longo das diferentes cadeias associativas tal qual Laplanche e Pontalis (1996, p. 88) afirmam, para nós, o início do tratamento pode ser representado pelo xadrez – como uma encruzilhada expressando metaforicamente: laço, vínculo ou até mesmo nó. E, na Análise do Discurso ancoramo-nos no que diz Orlandi (2015) sobre o processo de produção de sentido e constituição do sujeito frente ao processo metafórico como algo que se dá pela transferência, ou seja, o lugar da historicidade e da interpretação. Com base nesse pressuposto flagramos nessa metáfora do Xadrez um lugar de disparo isto é, o ponto de partida o dispositivo analítico construído por Freud para deixar entrever o modo como o material simbólico do candidato à análise (o paciente) vai se estabelecer/investir o significante do *sim-toma*, isto é, o *sinto-mal*.

com os futuros pacientes nos faz recordar o que nos ensina o Pai da Psicanálise a respeito da entrada no jogo analítico vivenciado como um processo a ser desvendado, tal como partidas do xadrez.

Para os estagiários-terapeutas, “conhecer sobre as aberturas e os finais do tratamento”, como postula Freud (2019c, p. 121), não é garantia de que se vai saber o quê e quem será acolhido nesse local. Pelo contrário, entre o começo e o final reside o dizer (o dito), o não dizer (o não dito), modos constituintes do discurso que põe os pacientes em determinados lugares e propicia aos analistas formados e ou em formação, já em seu posto de analista, uma preparação para escutar a dor. Está aberto o *diz-curso*: o dizer fazendo ou esperando sentido ao longo do percurso que se desenvolverá ou não em estágios de atendimento clínico.

O sujeito paciente vai dizer pelas suas palavras e ou palavras alheias para esse lugar de analista (em princípio ocupado pelos estagiários-terapeutas) trazendo consigo o *Isso*⁶, pois estará ou será atravessado pelo inconsciente e pela linguagem; desse modo, vem carregado de equívocos, saturações, não desejos, silêncios, etc. A partir disso é que a clínica e o clinicar têm o seu ponto de largada.

O objetivo central deste artigo é proporcionar uma discussão teórico-metodológica acerca do fazer-psicologia na Clínica-Escola que possibilita aos estudantes, já no final do curso, em sua fase de profissionalização, começar a desenvolver a experiência clínica e uma escuta qualificada de pacientes.

A Clínica-Escola de Psicologia da PUC Minas - unidade Coração Eucarístico, cuja história vem sendo construída especificamente quando ocorreram alterações curriculares que articulam as dimensões da Universidade: ensino, pesquisa e extensão com a formação profissional e clínica do psicólogo, desde os anos 1980, do século XX, será tomada como *locus* privilegiado para que possamos refletir e discutir a respeito das possíveis réplicas dadas por estagiários-terapeutas ao seu supervisor-clínico à seguinte questão:

⁶ Recordamos o leitor a respeito da segunda tópica construída por Freud quando o inconsciente deixa de ser pensado como instância e passa a ser qualificado como o *Isso*. E, depois, Lacan traz o inconsciente como estrutura radical da linguagem e, portanto, se torna a sua condição essencial.

o que se apre(e)nde em experiências em uma Clínica-Escola de Psicologia?

Antes de os pacientes serem encaminhados, eles passam pelo processo de triagem, quando suas queixas são acolhidas pelos monitores da clínica. É nesse momento que o sujeito que busca a clínica pode colocar em palavras o seu sofrimento, cabendo àquele que escuta a sua dor acolhê-la e entender, teoricamente, o que atravessa a sua fala para, assim, poder encaminhá-lo para o projeto que melhor possa atender a sua demanda.

Levando em conta o olhar teórico da psicanálise, baseado nos textos de Freud e de outros estudiosos da psicanálise a respeito dos fundamentos técnicos, em especial *Sobre o início do tratamento* (FREUD, 2019c) e *Sobre a dinâmica da transferência* (FREUD, 2019b), trabalharemos as questões relacionadas ao fazer-psicologia clínica. Será utilizado, ainda, o relato de experiências para que se possa compreender a forma pela qual essa prática única, proporcionada pela clínica-escola, pode contribuir para a formação teórica e prática do ofício do (a) psicólogo (a).

Fundamentação teórica

Neste tópico apresentamos, com base na teoria psicanalítica, conceitos fundamentais para a reflexão a respeito do que seja a entrada em uma clínica e também sobre a condução, por parte de quem ocupa o lugar de analista, quando recebe o sujeito-paciente, aquele que precisa ser escutado.

Freud, quando propõe os fundamentos da clínica psicanalítica, deixa entrever a função que a palavra pode provocar no processo de atravessamento do inconsciente quando um sujeito procura um tratamento psíquico: “[...] a palavra, e as palavras também são a ferramenta essencial do tratamento anímico. O leigo achará difícil entender que os distúrbios patológicos do corpo e da alma possam ser eliminados por ‘meras’ palavras do médico” (2019e, p. 19).

O tratamento fundado na palavra marca, desde sua origem, a clínica da Psicanálise e vai nos dar direção para entender como se inicia esse movimento de decifração dos processos psíquicos

inconscientes por parte dos analistas. E, desse modo, os analistas tornam-se escutadores e, nesse lugar, vão rompendo com a ideia de que somente os médicos e ou sacerdotes poderiam ser capazes de ocupar esse lugar de escuta e serem *deci-fra-dores*.

A aposta freudiana na escuta da palavra alheia foi construída no sentido de propor um outro lugar para a escuta da dor e, dessa forma, sinalizou que o lugar de analista não estava dentro do ofício da medicina e nem do sacerdócio. Freud, já em 1904/05, afirma nas recomendações para os analistas que é no conflito da vida psíquica/anímica do paciente que a escuta psicanalítica poderá advir, pois “[...] o surgimento do inconsciente está associado ao desprazer e, devido a esse desprazer, ele sempre será rechaçado pelo doente” (FREUD, 2019d, p. 75).

Avançando as nossas ponderações, destacamos dois fundamentos essenciais da clínica da psicanálise: o primeiro é sobre a entrada do paciente no tratamento, que requer uma atenção especial do analista porque é preciso acolher a queixa, perceber a demanda e começar a escutar (sinais, sintomas e suas formações), o que pode ser expresso na e pela transferência; e o segundo está localizado na dupla ação transferencial que em princípio pode ser muito intensa, no caso dos neuróticos, e depois pode se transformar em uma forte resistência contra o tratamento analítico, por isso cabe ao analista, do seu lugar de escutador, manejá-la durante as sessões: “[...] precisamos tomar a decisão de separar uma transferência ‘positiva’ de uma transferência ‘negativa’, a transferência de sentimentos carinhosos daquela de sentimentos hostis, tratando os dois tipos de transferência para o médico de forma separada” (FREUD, 2019b, p. 115).

O amor transferencial tem uma posição especial na cena analítica e ocupa um espaço importante na dinâmica do trabalho psicanalítico, argumenta Freud (2019b) quando chama a atenção para a ambivalência desse investimento do paciente em direção ao psicanalista: ao deslocar transferencialmente para o analista, no nível das representações psíquicas, reações emocionais e ou amorosas, o sujeito-paciente pode sem perceber fazer emergir características dos processos inconscientes e reproduzir/repetir, sob a batuta da atemporalidade e da capacidade alucinatória do

inconsciente, fontes eróticas utilizáveis no decorrer de sua história de vida como simpatia, amizade, confiança e elementos semelhantes que se desenvolveram pelo enfraquecimento de um objetivo sexual para tamponar desejos sexuais que não poderiam apresentar-se na consciência devido a um sentimento de autopreservação⁷.

Lacan (1996), ao proporcionar contribuições significativas e importantes para o trabalho e a técnica da psicanálise, traz um ponto importante, no *Seminário XI*, para que, nós analistas, não nos esqueçamos desse momento inicial da análise:

É claro que aqueles com quem temos que tratar, os pacientes, não se satisfazem, como se diz, com o que são. E, no entanto, sabemos que tudo que eles são, tudo que eles vivem, mesmo seus sintomas, dependem da satisfação. Eles satisfazem algo que vai sem dúvida ao encontro daquilo com o que eles poderiam satisfazer, ou talvez melhor, eles dão satisfação a alguma coisa. Eles não se contentam com seu estado, mas, estando nesse estado tão pouco contentador, eles se contentam assim mesmo. Toda a questão é justamente saber o que é esse se que está aí contentado. (LACAN, 1996, p. 158).

O que está em jogo no início do tratamento é o modo como o paciente faz seu pedido de entrada em análise, e cabe ao analista, de seu lugar, perceber como acontecerá a operação clínica para possibilitar o surgimento de uma demanda de análise, isto é, essa demanda é manejada por meio da vivência do momento transferencial, rompendo assim uma determinada cadeia de repetições integrante de um discurso automático muitas vezes apresentado por meio de manifestações sintomáticas.

O manejo da transferência já está em jogo nas entrevistas preliminares; cabe ao psicanalista escutar como esse se ao qual Lacan faz referência se anuncia no estado sintomático do paciente. Esse estado tão pouco contentador que é ao mesmo tempo indicativo fundamental do trabalho em análise e que se coloca na transferência como algo que se repete porque pode constituir-se em um paradoxo: desvela um conflito presente no *diz*-curso de quem pretende buscar uma análise, mas o impede à entrada (no processo analítico) porque vela a sua verdade: o aparecimento do Isso.

⁷ Recomendamos ao leitor o *Esboço de psicanálise*, obra escrita por Freud em 1938 (FREUD, 2005).

O analista, ao escutar a queixa, deverá mostrar ao sujeito-paciente (possível analisante) a porta de entrada em análise, convidando a percorrer a trilha de *investiga-a-dor* sobre o saber desse se que lhe é contentado. Por meio da escuta, pelo viés da transferência que aparece a repetição, o analista poderá colocar o analisando/paciente em contato com a verdade do inconsciente que atravessa o seu dizer.

O fazer-psicologia-clínica – o lugar dos monitores e da supervisão

Na Clínica-Escola da PUC Minas, unidade Coração Eucarístico, realizamos o processo de triagem, para posteriormente encaminhar o sujeito-paciente para o projeto que esteja em consonância com sua demanda⁸. Nesse processo, a triagem é tomada como “[...] um espaço de fala para o paciente, que, por si só, pode aliviar a angústia e permitir uma ratificação ou uma retificação da procura feita. Ou seja, permite verificar quem de fato manterá a demanda – um sujeito desejante” (SALINAS; DOS SANTOS, 2002, p. 187).

Podemos, assim, afirmar que a entrevista de triagem é semiestruturada, pois leva em conta requintes institucionais, além de possibilitar a abertura do discurso do paciente, que inicialmente é difusa, sendo sustentada e dirigida à instituição e seu renome. Tomando a orientação psicanalítica como norteadora da escuta, esse processo visa facilitar a implicação subjetiva do sujeito-paciente com o seu tratamento e a constituição da sua demanda (SALINAS; DOS SANTOS, 2002).

Esse processo de triagem, orientado pela Psicanálise, ainda nos permite fugir da generalização, pois a escuta de cada caso é tratada pela singularidade, nos possibilitando, como afirma Beneti (1999, p. 2), “do universal (U) retirar o particular (um)”. Com a singularidade do sujeito-paciente escutada e encaminhada para o projeto que o melhor atenda, pode-se então iniciar o processo terapêutico e as supervisões.

⁸ Na Clínica-Escola os projetos de psicoterapia, no formato de Estágios Supervisionados, que são ofertados para os estudantes estão dispostos nas seguintes abordagens: psicanalítica, humanista existencial, comportamental, sistêmica, psicopedagogia, psicodiagnóstico e orientação profissional.

A decisão por buscar uma psicoterapia não é simples. Essa escolha deixa implícito o reconhecimento de necessitar de outro para lidar consigo mesmo. É mais que isso, pois “envolve a defrontação do sujeito com um limite, uma ferida narcísica: o de ter tentado, de todas as formas conhecidas, aliviar o seu sofrimento e encontrar saídas para os seus dilemas” (MACEDO; DOCKHORN; WERLANG, 2009, p. 62).

O contato inicial com o paciente nos revela a necessidade de escutá-lo, num processo que irá ser constituído pela formulação do mal-estar por meio da fala, por meio de palavras. Nesse momento de chegada, o acolhimento do monitor é primordial para o sujeito-paciente, que muitas vezes desconhece o serviço que está buscando ou até mesmo os motivos que o levaram a buscar a ajuda.

A psicanálise considera essencial para a formação de um psicanalista o chamado tripé psicanalítico, constituído pela análise pessoal do sujeito (analisando), o estudo da teoria e da técnica psicanalítica e a supervisão (ZASLAVSKY; NUNES; EIZIRIK, 2003). O tripé deve acompanhar toda a prática do psicanalista, tendo em vista a complexidade do material de estudo da área, o inconsciente (FERRAZ, 2014). É na clínica que o aluno terá essa primeira experiência formativa que irá ajudar a compreender como deve ser a sua prática como futuro profissional.

É com a ajuda do professor-supervisor que o aluno-estagiário começará a dar seus primeiros passos como psicólogo/analista em formação. A supervisão, tanto dentro quanto fora do espaço universitário, acontece com um profissional mais experiente, o chamado supervisor, que auxiliará os seus alunos na construção dos casos atendidos, a partir do relato dos atendimentos. “A supervisão é um processo de habilitação do candidato. Nesse sentido, a atitude do supervisor deve estimular, no supervisionando, o desenvolvimento de suas próprias habilidades.” (ZASLAVSKY; NUNES; EIZIRIK, 2003, p. 298).

Um exemplo desse apoio que a supervisão pode oferecer ao aluno está no primeiro contato do futuro psicólogo/analista em formação com o paciente. O supervisor pode, com o estagiário, identificar às vezes uma demanda bruta e verificar, por exemplo, o excesso de nomeações e rotulagem muito comum na clínica de crianças quando geralmente os pais ou responsáveis buscam testes

para verificar uma infinidade de transtornos que presumivelmente o seu filho tem ou de que apresenta características.

Os estagiários-terapeutas começam os atendimentos e, na supervisão clínica, são orientados a prestar atenção no modo como o *diz-curso* do sujeito paciente acontece e, assim, devem estabelecer já nas entrevistas preliminares uma distribuição que se faz essencial para que o trabalho analítico possa iniciar: escutar o sintoma – função sintomática, depois construir passos de um diagnóstico – função diagnóstica e finalmente atender para a transferência – função transferencial⁹ e assim inaugurar a análise. É com o processo de supervisão que os estagiários-terapeutas na Clínica-Escola podem realizar a construção do caso clínico e propiciar a abertura do Inconsciente, iniciando, como Freud denominou, o tratamento da e pela palavra.

A supervisão posiciona o analista em formação para desenvolver suas capacidades clínicas a partir dos apontamentos, tanto práticos, quanto teóricos, feitos pelo supervisor. Esse cenário da supervisão implica uma dupla responsabilidade em que é necessário que o aluno-estagiário possa desenvolver uma escuta refinada sobre o caso, e também que ele consiga produzir um conhecimento teórico associado com o que se nota nos atendimentos, unindo a teoria e a prática e agindo a partir dessa complementaridade (DE CESÁRIS; DAVID, 2023). É com a supervisão que o psicólogo iniciante/analista vai começando a aprender melhor sobre a prática.

Se inicialmente tínhamos um aluno (supervisionando) confiante no saber do Outro (universidade), com a experiência da supervisão de que o Outro é apenas uma suposição de saber, agora o sujeito deve fazer a opção entre desejar saber e saber inventar sem o Outro, a partir de pedaços do real. (DERZI; MARCOS, 2013, p. 330).

Vozes do lugar de estagiário terapeuta

A experiência oferecida pela Clínica-Escola aos seus alunos é única, por permitir um crescimento enriquecedor ao quase psicólogo; é um momento de formação essencial, que moldará tanto

⁹ Indicamos para o leitor o trabalho de Quinet (2021).

a prática quanto o próprio sujeito que está finalizando a graduação. É nesse espaço que se começa a compreender o que é fazer psicologia clínica e um pouco das diversas questões que estão atreladas a essa forma de atuação.

Na universidade, os atendimentos clínicos ocorrem com os alunos já em períodos finais da graduação, tendo já cursado uma boa parte das matérias essenciais para adquirir a noção básica do manejo clínico. Porém, esse conhecimento prévio não consegue contemplar tudo sobre o clínicar, sempre haverá dúvidas sobre o processo; o ‘não saber’ é na verdade uma característica do clínicar, pois sempre lidamos com o inesperado, algo do real que escapa. É com a supervisão que essas dúvidas serão apresentadas e possivelmente serão sanadas.

Na supervisão, o “não saber”¹⁰ ganha espaço para ser apresentado e elaborado na constituição do caso. Durante a expervivência, o contato do estagiário-terapeuta com o futuro paciente não é determinado temporalmente, e sua variação ocorre frente à necessidade de acolhimento e o manejo desse momento. Como escuta(dores), podemos afirmar que esse momento é sempre singular, pois cada paciente irá chegar de uma forma diferente e, *a priori*, não sabemos como desenvolverá seu *diz-curso*, pois isso estará atrelado à relação transferencial que será estabelecida com o aluno.

Inicialmente, a fala do paciente não será dirigida diretamente aos escutadores e, como já anunciava Freud (2019b), a transferência, seja positiva ou negativa, irá ser direcionada ao local que ocupam. Quando a paciente pede para ser atendida apenas por estagiárias, pode-se entender que isso diz algo dela e, talvez, de suas questões particulares, assim como um paciente que quer presentear a pessoa que o atende, ou o sujeito que tenta dar alfinetadas no futuro psicólogo durante o atendimento. Com a supervisão, o aluno poderá entender melhor o poder e a complexidade que a transferência tem numa relação terapêutica.

Um fator que se repete, em níveis variados, nesse momento de entrada na Clínica, é o que Freud (2016, p. 179) observa e afirma:

¹⁰ Indicamos para o leitor o artigo de Marcos (2012). E o não saber marca um aspecto essencial da psicanálise porque há sempre um resto que é faltante em cada caso clínico, e caberá ao analista em seu lugar de escuta receber esse ponto de falta que requer um movimento de busca constante inclusive para realizar a desunião com a verdade.

“O que é novo sempre desperta estranheza e resistência.” Dessa forma, a resistência em alguns casos irá se apresentar como uma desconfiança desse contato, numa averiguação da competência de quem está escutando; ou como uma resistência ao mal-estar, tendo dificuldade em colocá-lo em palavras; evitando falar sobre o que o traz à terapia ou até mesmo faltando às sessões. Ou seja, em maior ou menor nível, é algo que apenas podemos ter noção durante esse contato, em que teremos de nos haver e manejar a situação, por um lado utilizando do nosso conhecimento prévio e experiências clínicas, sendo assim possível desenvolver melhores habilidades de escuta. Por outro lado, esse contato pode suscitar momentos de identificação do sujeito-paciente com o estagiário que o acolhe, seja por uma palavra, pelo nome, pela voz, seja por outro fator que o remete a um outro local e lugar que o paciente pode colocá-lo. Nesse sentido, são vistos casos como o de pacientes adultos e/ou idosos sendo atendidos por estagiários mais jovens e encontrando semelhanças nestes com filhos ou netos. É por isso que é essencial a análise pessoal do futuro psicólogo, para que ele saiba distinguir e nomear o que são as suas questões e as do sujeito-paciente.

É com o auxílio da supervisão que será feita uma elaboração e construção do caso. Partindo da vivência do estagiário e do que ficou de seu contato com o sujeito-paciente, será feito um relato, no qual se busca uma apreensão da sua estrutura, de como este lida com o Real e quais mecanismos de defesa estão presentes na sessão. Essa construção perpassa a compreensão do sujeito-paciente no laço social, como em casos em que o paciente tem um discurso aparentemente sem nexos e buscamos entender se é algo fantasioso ou da ordem da psicose, ou seja, a supervisão supre as formulações e hipóteses do caso e abre novas possibilidades de escuta e formas de manejar esse encontro. É comum que nessas primeiras experiências os alunos se sintam um pouco perdidos na compreensão e condução de seus casos, podendo muitas vezes fazer interpretações e pontuações equivocadas.

É importante voltar a Freud (2016), mais especificamente ao “caso Dora”, em que o pai da psicanálise atende uma jovem histérica que desiste do tratamento depois de poucos encontros devido a uma interpretação errônea do psicanalista acerca do sintoma da paciente.

Freud (2013) depois pontua sobre o cuidado que se deve ter para que não se faça uma ‘psicanálise selvagem’, utilizando de interpretações pouco fundamentadas em vez de ouvir o diz-curso do Inconsciente do analisando. Sendo assim, os professores-supervisores instruirão os futuros psicólogos na melhor forma de se entender o caso ali atendido, para que estes somem às suas experiências clínicas e que coloquem seu desejo de saber para construir sua própria jornada como deci-fra-dores.

Considerações finais

Sem termos a pretensão de fazer qualquer generalização, uma das possíveis respostas concernentes ao processo de apreensão das vivências de escuta e aprendizagem da escuta clínica experimentadas pelos monitores durante o período em que passaram na Clínica-Escola, ocupando o lugar de estagiários-terapeutas, deve-se ao fato de que é necessário, a partir dos fundamentos da teoria e da técnica da Psicanálise, não abrir mão do tripé que compõe esse processo de audição da dor do outro: análise pessoal, estudo teórico clínico e o momento de supervisão do caso. Do ponto de vista da ética psicanalítica, o analista deve se orientar pela estratégia de escutar a palavra alheia e estar atento às aberturas do inconsciente, respeitando a singularidade estrutural de cada sujeito-paciente que se candidata à análise.

A respeito da condução de um tratamento de base psicanalítica, é importante voltar a Freud (2010), que sempre postulou sobre o sofrimento como a movência do tratamento para um paciente e, com ele, o desejo de cura daí resultante. A Clínica-Escola pode se tornar um espaço que cria expervivências psicanalíticas para os novos psicólogos e analistas em formação, para que possam *des-cobrir* a palavra que habita os dizeres de outrem e o sofrimento de quem busca os serviços da Psicologia, tendo em vista que o desejo de cura do paciente só irá ganhar vazão enquanto estiver diante de alguém que está em processo de qualificação para o exercício de *ouvir-dor*.

Para os monitores que passam pelo lugar de serem estagiários-terapeutas a aprendizagem clínica do tornar-se psicólogo

é surpreendentemente rica, porque eles têm a chance de se ouvirem e, com ajuda do professor que os acompanha (o supervisor), construir sentidos para os ditos e não ditos do sujeito-paciente para não se apressarem e ou precipitarem frente ao caso que se apresenta às vezes bastante obscuro. Já de posse da fundamentação teórica em constante elaboração, na supervisão, poderão flagrar os movimentos oriundos da abertura da análise, assim como no jogo de xadrez, especificado por Freud, verão que em tempo algum são (im)previsíveis. A Clínica-Escola é espaço fundamental para que os alunos que optam pela ênfase clínica desenvolvam a especialidade de *escutar-dor* do outro tal como nos propõe Queirós (2004, p. 9), quando nos diz sobre o horizonte da Psicologia e do Psicólogo: “[...] desvendar aquilo que anda escondido entre nossas palavras. A palavra desafia a dor”.

Referências

- BENETI, Antonio Áureo. **A entrada em análise e suas consequências clínicas.** Seminário proferido na Escola Brasileira de Psicanálise, SP, Polo Ribeirão Preto, p. 1-6, 1999.
- DE CÉSARIS, Maria Delia C; DAVID, Priscila N. Supervisão como construção de caso clínico. In: DE CÉSARIS, Maria Delia C; DAVID, Priscila N. (org.). **A construção de casos clínicos em Psicanálise.** São Paulo: Zagodoni Editora, 2023. p. 39- 51.
- DERZI, Carla; MARCOS, Cristina Moreira. Supervisão em psicanálise na universidade. **Psicologia em Estudo**, v. 18, n. 2, p. 323-331, 2013.
- FERRAZ, Flávio Carvalho. Transmissão e formação: apontamentos sobre o tripé analítico. **J. psicanal.**, São Paulo, v. 47, n. 86, p. 87-102, jun. 2014 .
- FREUD, Sigmund. **Esboço de psicanálise.** Tradução de Manuela Itapary e Flavia Lana Garcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Imago, 2005, vol. XXIII.
- FREUD, Sigmund. **Fundamentos da clínica psicanalítica.** Tradução Claudia Dornbusch. Belo Horizonte, Autêntica, 2019a.
- FREUD, Sigmund. **Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia (“O caso Schreber”), artigos sobre técnica e outros textos (1911-1913).** São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- FREUD, Sigmund. **Observações sobre um caso de Neurose Obsessiva [“O homem dos ratos”], uma recordação de infância de Leonardo da Vinci e outros textos (1909-1910).** Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

- FREUD, Sigmund. Sobre a dinâmica da transferência. In: FREUD, Sigmund. Fundamentos da clínica psicanalítica. Tradução Claudia Dornbusch. Belo Horizonte, Autêntica, 2019b. p. 107-120.
- FREUD, Sigmund. Sobre o início do tratamento. In: FREUD, Sigmund. Fundamentos da clínica psicanalítica. Tradução Claudia Dornbusch. Belo Horizonte, Autêntica, 2019c. p. 121-150.
- FREUD, Sigmund. Sobre psicoterapia. In: FREUD, Sigmund. Fundamentos da clínica psicanalítica. Tradução Claudia Dornbusch. Belo Horizonte, Autêntica, 2019d. p. 63-80.
- FREUD, Sigmund. Tratamento psíquico (tratamento anímico). In: FREUD, Sigmund. Fundamentos da clínica psicanalítica. Tradução Claudia Dornbusch. Belo Horizonte, Autêntica, 2019e. p. 19-46.
- FREUD, Sigmund. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentária de uma histeria ["O caso Dora"] e outros textos (1901-1905)**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- LACAN, Jacques. **Seminário XI: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996
- LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean. Bertrand. **Vocabulário da psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- MACEDO, Mônica Medeiros Kother; DOCKHORN, Carolina Neumann de Barros Falcão; WERLANG, Blanca Susana Guevara. **A demanda de ajuda e a capacidade de escuta na entrevista de triagem**. Fazer Psicologia: uma experiência em clínica-escola. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. p. 61-72.
- MARCOS, Cristina Moreira. A supervisão em psicanálise na clínica escola: breve relato de uma pesquisa. **Rev. Mal-Estar Subjetividade**, Fortaleza, v. 12, n. 3-4, p. 853-872, dez. 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482012000200015&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 jul. 2023.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.
- QUINET, Antonio. **As 4+1 condições da análise**. 18. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2021.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **Entretantos**. Belo Horizonte, Conselho Regional de Psicologia, CRP-04, 2004.
- SALINAS, Paola; DOS SANTOS, Manoel Antônio. Serviço de triagem em clínica-escola de psicologia: a escuta analítica em contexto institucional. **Psychê**, v. 6, n. 9, p. 177-196, 2002.
- ZASLAVSKY, Jacó; NUNES, Maria Lúcia Tiellet; EIZIRIK, Cláudio Laks. A supervisão psicanalítica: revisão e uma proposta de sistematização. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**, v. 25, n. 2, p. 297-309, ago. 2003.

EXPERIÊNCIAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO III: LETRAS – ESPANHOL, CAMPUS FLORESTA

Maria Alberlani Moraes de Brito (UFAC)¹

Introdução

O presente texto expõe um recorte da dissertação de mestrado, intitulado O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE LETRAS ESPANHOL DA UFAC – CAMPUS FLORESTA: VIVÊNCIAS E DESAFIOS. Esse trabalho teve como objeto principal de estudo a disciplina de Estágio Supervisionado III, da turma de 2014, do curso de Letras-Espanhol do Campus – Floresta, na cidade de Cruzeiro do Sul, Acre. O objetivo geral foi analisar a formação do futuro professor de Língua Espanhola a partir dos relatórios de Estágio Supervisionado III do curso de Licenciatura em Espanhol do Campus, por meio da análise dos conteúdos, metodologias e recursos utilizados pelos acadêmicos no processo de planejamento e execução das aulas práticas e sua relação com a futura profissão.

A preocupação sobre a formação do professor de língua estrangeira, com o ensino e a aprendizagem, vem crescendo desde a criação do curso, não somente na aquisição da língua como em suas metodologias, para podermos ter bons resultados tanto nas escolas de ensino médio, onde é oferecida, como na universidade. É importante a atenção para a formação dos futuros professores, com o intuito de melhorar o desempenho na sala de aula, de maneira a possibilitar que o ensino de espanhol exerça sua função, que segundo os PCNs, é desenvolver nos alunos:

[...] um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para sua formação geral enquanto cidadão (BRASIL, 2000, p. 26).

¹¹ Mestra em Letras: Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre (PPGLI); E-mail: maria.brito@ufac.br

Nesse caso o perfil do futuro professor de língua espanhola do curso, é demonstrar a capacidade de articular a expressão linguística e literária com os sistemas de referência, em relação aos quais os recursos expressivos da linguagem se tornam significativos. Assim, além de ser capaz de fazer uso da linguagem oral ou escrita, também deverá estar habilitado a desempenhar o papel de mediador na construção da proficiência linguística de outras pessoas. Para tanto, o perfil do graduado em língua materna e língua estrangeira incluirá, entre outros aspectos o domínio de habilidades de expressão oral e escrita em língua portuguesa e estrangeira, nesse caso a língua espanhola. Para tal é necessário propiciar uma boa postura quanto aos estágios supervisionados para que os alunos saibam caminhar para uma reflexão quanto a sua realidade. A formação e qualificação do professor de língua espanhola deve ser uma prática constante e bem desenvolvida nas Instituições de ensino superior.

E para contribuir com meus colegas, alunos e a comunidade externa, me dispus a realizar um estudo sobre O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE LETRAS ESPANHOL DA UFAC – CAMPUS FLORESTA: VIVÊNCIAS E DESAFIOS, na Linha de Pesquisa Linguagem e Educação, que levou a uma reflexão sobre a disciplina, onde podemos desencadear em aprendizado e aprimoramento, como também ter reflexos positivos para mim enquanto professora, para os alunos do curso e para a comunidade externa que irá receber o ensino de espanhol. Ensino este que vem crescendo devido às políticas sociais e econômicas que motivaram a criação e aprovação da Lei nº 11.161, em 05 de agosto de 2005, com sua implementação no ano de 2010 que trata da obrigatoriedade do ensino de espanhol nas escolas públicas.

Um dos questionamentos da pesquisa foi descobrir: “Qual a percepção dos futuros professores de Língua – Espanhol sobre o Estágio Supervisionado?” Foi perceptível, em todos os relatórios analisados, o compromisso e a importância quando falam sobre o estágio supervisionado. Foram analisados nove relatórios de Estágio Supervisionado III obrigatório, apoiados na análise de conteúdo de Bardin (2011) e Franco (2005). Dialogando com estudiosos da área como Pimenta (2012), na formação do professor por meio de Vaillant e Marcelo (2012), Tejada (2012) dentre outros.

A preocupação com a formação, como manifesta Zabalza (2004) ao dizer que “na cultura do final de século XX, não só a palavra por si mesma como também a consciência de que a formação é imprescindível, resultou na incorporação da educação superior ao planejamento de vida dos indivíduos” (ZABALZA, 2004, p. 36).

Segundo Vaillant e Marcelo (2014, p. 72) “existem outros tipos de conhecimentos que também são importantes referentes aos estudantes, a como se ensina e ao contexto onde se ensina”. Com isso, é necessário ter ferramentas para melhor aperfeiçoar os alunos e descobrir que caminho seguir. Além de discutir a teoria e relatar as experiências, os alunos precisam reconhecer a necessidade de partilhar seus próprios conhecimentos. Destarte, o estágio constitui-se um importante instrumento de conhecimento e de integração do aluno na realidade social, econômica e profissional, fundamentalmente no espaço de sala de aula em que essa partilha se dá motivada por uma mútua necessidade.

O tema desta pesquisa se volta para a formação dos futuros professores, ou seja, alunos do oitavo e último período do curso de Letras Espanhol da UFAC – Campus Floresta, de 2014. Nesse período é trabalhado o Estágio Supervisionado III que pode ser desenvolvido por meio de projetos voltados para o ensino da língua espanhola em “Telecursos, Educação de Jovens e Adultos, cursos pré-vestibulares, cursos de línguas, cursos de extensão na Universidade, o ensino de língua espanhola para portadores de necessidades especiais, etc.” (PPP do curso, 2009). A turma escolhida foi a do oitavo período e trabalhou com a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Tal escolha se deu por terem experiência de outros dois estágios, uma vez que este é o último do curso e, com isso, é possível uma análise mais acurada, com reflexões advindas de outras experiências de estágio nos possibilitando elaborar a pesquisa com análise de conteúdo.

Optamos pela análise de conteúdo, pois nos possibilita interrogar os sentidos das produções, nos dando possibilidade de interpretar os textos dos alunos. E com isso detectar as dificuldades, os problemas, bem como os principais aspectos

positivos e negativos do curso de letras espanhol, para que possamos contribuir com nossa Instituição e a comunidade externa. Além dessas análises, fizemos aportes sobre alguns trabalhos citados e embasados nos teóricos tais como Tejada (2012) e Zabalza (2004) para explorarmos o agir de um professor inicial, sua formação e o que pensa, inicialmente. Nos pautamos em teóricos que discutem a prática do estágio supervisionado como Pimenta (2004, 2012), Kulcsa (2012), Nóvoa (1992).

Como sabemos, em cada curso ou disciplina haverá problemas e desafios, mas sempre devemos procurar contribuir de maneira que venha a melhorar o processo de ensino. Desta forma, me senti à vontade para pesquisar o processo do estágio supervisionado, visando o aprimoramento não somente do curso, mas da Instituição, já que nesta disciplina envolvemos a comunidade externa.

Metodologia

A pesquisa foi qualitativa, descritiva e documental, por meio da técnica de análise do conteúdo. Foi qualitativa, pois foi baseada nas palavras e ideias de teóricos, ou seja, há como discutir, o pesquisador pode fazer suas próprias interpretações partindo do que já foi dito. Quanto a natureza da pesquisa ser descritiva justifica-se por se tratar de algo conhecido – a Formação do Professor, que foi descrita da forma como vem sendo desenvolvida na região. E foi uma pesquisa documental, pois as análises foram realizadas por meio dos relatórios, documentos acadêmicos. Assim, foram identificados assuntos que tratavam da formação do professor, ou seja, fatos reais para dialogar e trazer novas questões ou hipóteses do assunto.

O objeto da pesquisa é o Estágio Supervisionado do curso de LE, com recorte para o Estágio Supervisionado no ano de 2014, com alunos do 8º período do Campus Floresta. A escolha da turma se deu pelo motivo de terem passado pelos outros estágios, com isso, trazendo mais experiência em seus trabalhos. A escolha dos

relatórios e sua quantidade se deram de forma aleatória, mas com o propósito de não tornar uma análise muito panorâmica e superficial. Foi optado pela análise do conteúdo, pois possibilitou a interrogar os sentidos das produções, dando possibilidade de interpretar os textos dos alunos.

Com essa análise, a intenção foi detectar as dificuldades, os problemas, como os principais aspectos positivos e negativos do curso de Letras – Espanhol, apontados pelos estagiários nos relatórios de Estágio III, com isso contribuir com a Instituição e a comunidade externa, mas fundamentalmente com a formação desses estudantes – futuros professores de LE.

A Análise do Conteúdo, uma técnica que surgiu no século passado, é uma prática que existiu desde as interpretações dos livros sagrados nos monastérios. Bauer conceitua que a análise de conteúdo “... é uma técnica para produzir inferências de um texto focal para seu contexto social de maneira objetivada”, (BAUER, 2011, p. 191). Ou seja, uma técnica para a construção de novos textos simplificados e objetivos com o assunto em questão. Para Franco (2005, p. 7) o conceito é bem simples, é uma “maneira de interpretar as mensagens contidas nos textos”.

A escolha desse estudo se deu por várias questões: o fato dos alunos nutrirem certo receio com o estágio supervisionado, bem como de comentarem nos corredores que é a parte mais complicada do curso, e também, a questão da pesquisadora trabalhar com a disciplina desde 2012. Segundo Franco (2005) o investigador deve ter uma ideia muito clara do que pretende alcançar em sua pesquisa. Desse modo,

[...] deve ser capaz de especificar o tipo de evidência necessário ao teste de suas ideias, bem como deve saber as análises que terá de fazer, uma vez que os dados tenham sido colhidos e codificados, para além das inferências que eles lhe permitirão estabelecer (FRANCO, 2005, p.33).

E nesta técnica de análise são colocados vários meios de como se realizar a pesquisa, isto é, os elementos que poderão ajudar

o pesquisador a desenvolver seu trabalho com exatidão. Com isso foi investigado através dos relatos de Estágio III quais os desafios enfrentados nesta formação, ou seja, quais os desafios encontrados nas regências de língua espanhola, pelos licenciados do Campus – Floresta para com os alunos da EJA.

Nas leituras dos relatórios alguns citam o medo, a ansiedade, e a preocupação que tiveram no início, mas que no decorrer descobriram que o Estágio é essencial para o curso e para a vida profissional. Como bem explica Kulcsa (2012), para quem

[...] o Estágio Supervisionado deve ser considerado um instrumento fundamental no processo de formação do professor. Poderá auxiliar o aluno a compreender e enfrentar o mundo do trabalho e contribuir para a formação de sua consciência política e social, unindo a teoria à prática. (KULCSA, 2012, p. 58)

A experiência adquire-se, a partir do exercício, do fazer diário no decorrer das práticas de sala de aula. Deve-se ter ousadia, nos dias de hoje, e arriscar novas metodologias de sala de aula. Com isso, observamos o que está dando certo, e, por meio dessa investigação, podemos refletir o que deve ser mudado, na forma de trabalhar a disciplina Estágio Supervisionado III da Língua Espanhola.

Resultados da pesquisa

Como apontamos esse trabalho teve como objetivo geral, analisar a formação do futuro professor de Língua Espanhola a partir dos relatórios de Estágio Supervisionado III do curso de Licenciatura em Espanhol do Campus, por meio da análise dos conteúdos. As leituras dos relatos foram surgindo temas relevantes com significados importantes para desenvolvimento da análise. A partir dos temas encontrados (a importância do estágio e a necessidade do planejamento) surgiu a categoria “formação do professor de LE”.

A partir da questão problema: “Quais os principais desafios encontrados pelos futuros professores de Língua Espanhola no

exercício da regência durante o Estágio Supervisionado III?”, foi desenvolvida a análise dos relatórios com a pesquisa da Análise de Conteúdo, tendo como base as orientações de Bardin (2011) e de Franco (2005). Com essas orientações foram destacadas três categorias nas leituras dos relatórios dos futuros professores: formação de professor de LE, recursos didáticos e desafios encontrados no estágio III. E por meio dessas categorias foram encontradas inferências que serão explicitadas agora.

Formação de professor de LE

No relato do (R-1) foi exposta que a formação do professor é cansativa, mas, necessária. Quanto a palavra cansativa o aluno pode ter fundamentado tal declaração com base na sua formação, principalmente se a considerar precária, pode ser com base nos conteúdos teóricos imensos e exaustivos, na ausência de uma prática eficiente, ou em outros fatores externos ao processo de formação, mas que repercutem sobre ele. É evidente que o futuro professor espera uma boa formação, porém ao se deparar com outra realidade daquela desejada pode tornar-se desmotivado, desacreditando de si e dos outros.

Como bem coloca Vaillant (2012, p. 31) “[...] há um fator que determina que uma pessoa aprenda ou não. Esse fator é a vontade de melhorar ou de mudar. A motivação para mudar é o elemento que determina que qualquer indivíduo se arrisque a olhar para o outro lado do espelho”, ou seja, a partir dessa motivação de querer mudar ou melhorar o que não está de acordo que o futuro professor irá despertar em seu trabalho profissional. A formação é cansativa, mas necessária, pois todo trabalho, principalmente, o do professor exige competências e habilidades que devem ser exploradas, estudadas e praticadas. Ela não é somente prazerosa, visto que exige muito trabalho e dedicação na formação inicial o que requer tempo, dedicação, disciplina e gosto.

O Estágio Supervisionado faz parte da formação do professor, e Piconez (2012, p. 28) acrescenta que o “Estágio

Supervisionado pertence ao currículo dos cursos de formação de professores...” com isso no (R-2) é colocado a questão da diversidade e dos desafios encontrados dentro de sala a partir da experiência do Estágio.

Os aspectos são diversos: aprender a lidar com os estudantes, com os outros professores, com a nossa criatividade e vontade em lecionar, os desafios que são postos durante as aulas e como resolvê-los, os conteúdos que serão escolhidos por nós, a preocupação com os nossos conhecimentos para que sejam bem aplicados, o equilíbrio entre a prática e a teoria, ... (R-2)

São muitos os aspectos desafiadores que o futuro professor expôs no seu relato, mas uma graduação não dá conta de superar todas as necessidades. Isso requer o fortalecimento por meio da formação continuada. A complexidade da atuação docente é inerente à subjetividade humana a qual trabalhamos no nosso cotidiano requerendo continuação dos estudos, uma vez que a ação de aprender não se esgota, nem se completa. Piconez (2012) esclarece que, na formação do professor surgem diversos fatores com suas complexidades que nem sempre são compreendidas.

No (R-3) trata-se basicamente do mesmo assunto que é a diversidade encontrada na sala de aula, o contado que se tem e o cuidado que se deve ter em “[...] respeitar as particularidades de cada ser. (R-3) ”. Pois é uma das responsabilidades da escola instruir o cidadão sobre os seus direitos e deveres, como também o respeito para com o próximo. Segundo Sá (2001) cabe à escola organizar o local, como:

[...] um ambiente cultural que permita a maturação de cada indivíduo no respeito pelos aspetos éticos, cívicos e técnicos, harmoniosamente interligados, humanizando o ensino de modo a que faça evoluir o processo cognitivo e relacional, que possibilite o desenvolvimento de atitudes responsáveis nos jovens, que lhes permitam assumir a responsabilidade pelos seus atos e a capacidade de tomar decisões perante si próprios, perante o grupo e a sociedade em que vivem, aprendendo a participar com autenticidade na construção do bem comum (SÁ, 2001, p. 13).

Nos (R-4), (R-7) e (R-9) são colocados a importância do Estágio como uma experiência de “conhecimento”, de “investigação, formação e reflexão crítica”. Pois é na graduação, na formação inicial que ocorre investigações, nas observações de Estágio como nos trabalhos executados por outras disciplinas como a Didática Geral, nas quais muitos alunos executam trabalhos a partir das observações feitas nas escolas. Mas também é com essa experiência que eles refletem e desenvolvem sua forma de pensar e de atuar. É na hora do Estágio que se põe em prática a teoria vista, como também sua experiência de vida escolar, ou seja, um período de formação que influenciará no decorrer de sua vida profissional. Desse modo,

Durante o curso de graduação começam a ser construídos os saberes, as habilidades, posturas e atitudes que formam o profissional. Em períodos de estágio, esses conhecimentos são ressignificados pelo aluno estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídos no exercício da profissão (ALMEIDA e PIMENTA, 2014, p. 73).

Os futuros professores têm a noção que esta formação não se resume no Estágio Supervisionado, nem ele a resume ao tempo na universidade, visto que o estágio é uma experiência para sua profissão e, por isso, há a necessidade de que essa formação seja a mais colaboradora possível, que se aproxime de uma prática eficaz. Nos (R-5), (R-6) e (R-8) é relatado o Estágio Supervisionado como uma contribuição para a formação do profissional:

[...] é um espaço aberto para que possamos construir uma ferramenta fundamental – experiência para a nossa carreira docente e que sejamos bons mediadores do aprendizado, conhecendo o cotidiano escolar, aplicando as teorias e avaliando os desafios que iremos enfrentar quando estivermos praticando à docência. (R-5)

[...] a formação do professor certamente não se limita às teorias estudadas na universidade e tampouco finalizadas a partir das experiências vivenciadas durante a curta experiência do estágio. (R-6)

[...] possibilita ao professor/estagiário uma aproximação com seu campo de trabalho...ou seja, a escola e a sala de aula. ...interfere de forma incisiva na prática pedagógica, ...seguido por um processo reflexivo, o professor/estagiário passa a compreender a dinâmica do estágio, o qual permitirá que sua identidade docente comece a estruturar-se. (R-8).

Segundo a Kulcsar (2012, p.58), o estágio é “um instrumento” não o instrumento “fundamental no processo de formação do professor”. Como também ela coloca “uma parte importante da relação trabalho-escola, teoria-prática” e não a parte mais importante dessa experiência.

Recursos didáticos

A segunda categoria se refere aos recursos ou materiais didáticos, a necessidade e a importância de saber utilizá-los na formação do futuro professor. A elaboração do material didático é um dos fatores importantes que não pode deixar de existir no planejamento de um Estágio ou na execução da aula. E quando se refere ao professor de língua estrangeira, este deve observar seu campo de trabalho e produzir o material de acordo com o contexto ao seu redor. Como bem coloca Ticks (2003, p. 1) “O professor de línguas precisa pensar o material didático através da ótica do seu público e do contexto ao qual ele pertence”.

No (R-4) os alunos referem-se ao recurso didático como um facilitador para a comunicação do professor e do aluno, como para o desenvolvimento da aula.

Os materiais didáticos são instrumentos que podem facilitar a comunicação entre professor e aluno, dessa maneira buscamos ideias simples, mas criativas que fizessem com que os discentes entendessem o conteúdo abordado e sua importância. (R-4).

Nos (R-2) e (R-9) foi observado que o Livro Didático é o recurso escolhido, deixando de lado a possibilidade de utilização de outros recursos didáticos importantes para uma prática eficiente.

Depois do intervalo a professora passou os números de 1 a 30, utilizou a mesma metodologia, escreveu no quadro e leu com os alunos, ... Os materiais didáticos usados na sala de aula foram basicamente o quadro e o giz, ... (R-2)
Porém a aula foi desenvolvida mediante atividades trabalhadas do livro didático da escola, ... (R-9)

Neste relatório as alunas perceberam que para trabalhar com a EJA não é tarefa fácil: “

[...] temos que além de ter domínio do conteúdo, temos que ter melhores recursos didáticos para chamar a atenção deste público que possui esse fator a mais que é o cansaço do dia a dia. (R-3)

As alunas deixam claro que o trabalho com essa modalidade requer não apenas o uso corriqueiro do livro didático, mas que outros recursos devem ser adotados na sua prática como forma de chamar a atenção da turma e, assim, fluir a aprendizagem. Essa não é uma tarefa fácil e nem será. A profissão de professor é um trabalho constante com formação continuada e preparação para cada atividade, ainda mais quando se trata de um público que requer uma atenção redobrada – jovens trabalhadores que estudam no terceiro turno, marcados pelo cansaço do trabalho diário.

Em relação os materiais didáticos, nós como futuros professores de língua espanhola precisamos sair desse método tradicional. E nos adequarmos ao ensino mais moderno e dinâmico, com utilização de novos recursos para melhorar nosso trabalho em sala de aula e facilitar a compreensão dos alunos. (R-6).

A maioria dos professores regentes prioriza o livro didático na sala de aula. Principalmente na EJA, como foi relatado. A escola oferece o livro e a maioria dos professores dá preferência somente a ele, quando deveriam dosar sua utilização, como também focar nas formas de como este deve ser utilizado, pois apesar de ter usos nocivos, muitas vezes, não pode ser descartado. Existem professores que ainda utilizam o livro como o único recurso em sala de aula, em

pleno século XXI, mas essa é uma questão que deve ser vista com base nas realidades do país, e aqui não nos compete fazer julgamentos e nem apontar culpados, apenas discutir o que consta nos relatórios.

No (R-2) depois de observarem a professora regente utilizando somente o livro didático, os futuros professores se preocuparam em ministrar sua aula dinâmica, evitando o método tradicional. Com isso,

A aula ficou mais dinâmica quando continuamos a atividade escrita de maneira mais acessível para os alunos, reproduzindo o conteúdo de forma sensível e coerente com algumas questões sociais, que de certa forma acoplava várias temáticas sobre a realidade dos discentes. Aos poucos a relação entre professor e alunos ia se tornando mais aberta e sintonizada. (R-2).

Descartaram a aprendizagem mecânica que, de acordo com Moreira, esta aprendizagem mecânica não permanece por muito tempo na memória do aluno, isto é,

[...] aprendizagem mecânica ocorre até que alguns elementos de conhecimento, relevantes a novas informações na mesma área, existam na estrutura cognitiva e possam servir de subsunçores, ainda que pouco elaborados. À medida que a aprendizagem começa a ser significativa esses subsunçores vão ficando cada vez mais elaborados e mais capazes de ancorar novas informações (MOREIRA e BUCHWEITZ, 1987, p. 19).

No (R-3) os futuros professores explicam que a escolha do material didático deve ser precisa, analisada de forma que contemple o perfil dos alunos. Moreira ainda acrescenta sobre a aprendizagem significativa, que o material didático esteja relacionado e compatível com a realidade do aluno.

Uma das condições para que ocorra a aprendizagem significativa é que o material a ser aprendido seja relacionável (ou incorporável) à estrutura cognitiva do aprendiz, de maneira não arbitrária e não literal. Um material com essa característica é chamado de material potencialmente significativo. (MOREIRA, 2008, p. 19)

A EJA como outros programas e instituições oferece aos professores o livro didático como suporte para facilitar seus trabalhos. Mas muitos professores se apoiam totalmente neles sem buscar outros meios de ampliar o conhecimento. E os livros servem como um instrumento, um norte para orientar os professores. A maioria dos livros são resumidos, justamente com o intuito de buscar outros recursos para acrescentar na aprendizagem.

Os professores devem utilizar os livros didáticos como um apoio, tendo um equilíbrio com outros recursos porque para o professor de língua estrangeira, neste caso o Espanhol, além das competências existentes, há outras, mais específicas para este docente. Cabe a cada professor buscar se aperfeiçoar nas competências linguístico-comunicativa e se qualificarem a cada ano ou duas vezes ao ano.

Desafios encontrados no estágio III

A primeira dificuldade encontrada no Estágio Supervisionado III foi quanto a modalidade a ser executada. Todos os alunos imaginam que deva ser sempre na modalidade da EJA, mas não são todas as escolas que trabalham com essa modalidade de ensino e não é toda a época do ano que estão sendo ministradas. Na EJA se trabalha por módulo e o do espanhol, geralmente ocorre em tempos diferentes dos períodos que são ministrados o Estágio Supervisionado III. Algumas turmas tiveram a oportunidade de trabalhar com a EJA. No entanto, a carga horária da EJA é mínima. O módulo do espanhol tem a carga horária de 60 horas, com um encontro por semana, e duração de 3 horas. Os alunos da turma de 2014, observaram uma aula e ministraram outra. O tempo da prática não é suficiente para se adquirir uma experiência reflexiva. Não dá para adquirir uma experiência em pouco tempo, considerando que a carga horária do Estágio Supervisionado III é de 135 horas/aula, mas a carga horária da EJA é somente de 60 horas/aula para serem divididas em uma turma de estagiários. Apesar disso os alunos se dedicaram e

exploraram ao máximo a experiência doando-se totalmente, e dosando a cada passo com o pouco que já aprenderam no curso. Mas para uma aprendizagem dos alunos da EJA, não é bem visto, o pouco tempo para se aprender uma língua estrangeira não é o suficiente. E há casos de não existir escolas da EJA para todos estagiarem, com isso é criado projeto para todos os estagiários serem contemplados. Vejo que poderiam ser feitos convênios com as escolas para garantir a realização dos estágios como também criar projetos culturais e sociais com a Língua Espanhola para um melhor aproveitamento com as escolas. Lembrando que muitos desses alunos são de classes sociais média e baixa, e precisam de trabalhos remunerados, como também um estudo qualificado, com isso era viável projetos que fizessem crescer o rendimento escolar, mas também o econômico, por meio de feiras culinárias e artesanais envolvendo as culturas dos países hispano falantes.

Mesmo com o tempo mínimo, a EJA marcou a vida desses futuros professores, que durante esse pouco tempo vivenciaram momentos marcantes para seu entendimento sobre o mundo escolar onde atuarão como docentes, tendo a oportunidade de aproximação com a sala de aula e refletindo sobre inovações que ajudarão em sua vida profissional.

No (R-1) os futuros professores expõem que a “Educação de Jovens e Adultos é uma prática de ensino complexa, pois não está ligada somente ao ensinar o aluno a ler e escrever, mas abrange dimensões culturais e sociais...”, o que significa dizer, segundo Gadotti (2008) que,

No mínimo, esses educadores precisam respeitar as condições culturais do jovem e do adulto analfabeto. Eles precisam fazer o diagnóstico histórico-econômico do grupo ou comunidade onde irão trabalhar e estabelecer um canal de comunicação entre o saber técnico (erudito) e o saber popular (GADOTTI, 2008, p. 17).

Além de ensinar a ler e escrever deve haver debates e discussões na sala de aula. Como se trata de jovens e adultos, cada

um tem uma vida percorrida, cheia de experiências para serem compartilhadas.

No (R-2) é colocado a questão de conciliar trabalho com os estudos, como também o fato dos alunos estarem cansados e indispostos. Neste caso, conciliar o trabalho com os estudos, se refere aos futuros professores como os alunos da EJA, pois a maioria são pais e mães de família.

[...] os professores encontram dificuldades para ministrarem as aulas e repassarem o conteúdo de forma com que todos aprendam, pois, a demanda de alunos que vem à aula encontra-se cansados e indispostos. (R-2)

Sendo que os alunos da EJA também passam por esse processo de trabalharem durante o dia e estudarem a noite, pois a maioria são pessoas casadas e tem mais essa responsabilidade de sustentar sua família. Sobre isso os professores devem estar atentos na preparação de suas aulas, precisam conhecer, primeiramente, seus alunos para poder executar uma boa e atrativa aula. Desse modo,

Os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego, etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo. Para definir a especificidade de EJA, a escola não pode esquecer que o jovem e adultos analfabeto é fundamentalmente um trabalhador – às vezes em condição de subemprego ou mesmo desemprego [...] (GADOTTI, 2008, p.31)

A escola, e principalmente a formação de professores devem se preocupar com uma metodologia específica tanto para a região como para os alunos trabalhadores, de forma que eles devam se sentir importantes, bem como colaboradores da aprendizagem. Muitos já são pessoas adultas e maduras, com uma experiência de vida, às vezes, maior que a do professor, portanto esse deve explorá-los no sentido do conhecimento, pois se os professores juntamente com a escola não se atentarem para esses alunos, muitos desistirão, como bem explica Werneck (1999):

Muitas vezes a escola se apresenta aos alunos como um pesado elefante. A primeira impressão deixada para o estudante é de alguma coisa impossível de ser ultrapassada. Poucos terão a alegria e certeza de poder enfrentar esse peso, mais próximo do desgosto do que felicidade (WERNECK, 1999, p. 23).

No (R-3) é dito que: “para trabalhar o ensino na EJA temos que, além de ter domínio do conteúdo, temos que ter melhores recursos didáticos para chamar a atenção desse público que possui esse fator a mais que é o cansaço do dia-a-dia.”

O (R-4) trata do ambiente escolar da EJA que não é muito adequado para os alunos e professores. É relatado no (R-4) que “...o ambiente era improvisado, pois as aulas eram realizadas na sala da biblioteca da escola.” Não é fácil para um aluno que trabalha, que tem suas responsabilidades na família, chegar a noite, depois de um dia de trabalho, num ambiente escolar e se deparar com uma sala cheia de estantes de livros, espaço pequeno e, muitas vezes, escuro e sem ventilação.

Outros alunos citam como a desvalorização do professor quanto ao ambiente escolar que lhe é oferecido.

A desvalorização do professor enfraquece as bases do nosso sistema educacional, Durante nossa experiência nos estágios supervisionados, experimentamos uma pequena dose do trabalho do docente que oferta suas aulas em salas que apenas cumprem com as condições básicas de infraestrutura e acondicionamento. (R-7)

Esses futuros professores estão se referindo às aulas ministradas na biblioteca da escola, na qual não colabora muito com o ensino-aprendizagem. E para uma educação escolar é necessário um espaço adequado para se ter um bom estudo. O entendimento que se tem dessas realidades é que o ensino da EJA não apresenta o mesmo grau de importância que o regular, assim, para o entendimento da escola, a biblioteca ou outra acomodação podem satisfazer a necessidade dessa modalidade para o ensino. No entanto esse é um grande equívoco, principalmente se levarmos em

consideração os pontos aqui abordados e discutidos com base nos relatos dos alunos.

Uma sala de aula escura, sem ventilação, cheia de livros empoeirados não ajuda no ensino-aprendizagem dos jovens e adultos da EJA, que já chegam cansados querendo novidades para seu estudo. O ambiente escolar influencia muito na aprendizagem do aluno, seja ela qual for, o ambiente deve estar de acordo com o objetivo da aula, não podendo ser preterido em função de outrem ou de ordens equivocadas.

No (R-5): [...] alguns (alunos da EJA) mostravam dificuldades na leitura e escrita...pois não tiveram contato com o ensino regular...”. Essa é uma das realidades da EJA que muitos professores e, principalmente, nos Estágios se deparam, gerando uma dificuldade de como trabalhar com alunos que não adquiriram o domínio da leitura, muito menos da escrita. Nas universidades, esses futuros professores, não são preparados para enfrentar esse desafio que retrata uma realidade tão diferente para a qual foram formados, desde a dificuldade com a aprendizagem dos alunos, entre outros problemas que surgem no dia a dia da sala de aula.

O professor não deve ter medo de errar, deve vivenciar a sala de aula com naturalidade e se acaso cometer algum erro, não será a primeira nem será a última vez. Na vida o ser humano deve estar disposto a tudo, a acertar, a cometer equívocos ou não, mas sempre aprender com seus erros, pois ninguém domina tudo de uma hora para outra. Zaragoza (1999) coloca a real situação que os futuros professores enfrentam de aprenderem com seus erros.

Para a maioria deles, é a primeira vez que devem enfrentar a responsabilidade de uma classe, assumindo as consequências de seus próprios erros. Desde os primeiros dias inicia-se, portanto, uma crise em seus conceitos idealizados, até conseguir a articulação de alguns conceitos do magistério compatíveis com sua prática cotidiana (ZARAGOZA, 1999, p. 134).

Outro ponto que precisa ser trabalhado com os futuros professores e que deve ser visto como um desafio de sala de aula, se

refere às competências de ler e escrever dos alunos da EJA. Embora ainda não tenham dominado tais competências eles desenvolvem atividades laborais, estabelecem comunicação, se relacionam. Isto quer dizer que embora eles não dominem o código formal da língua, porém são letrados. Soares explica melhor:

[...] que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a letramento). Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulários e estruturas próprias da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2010, p. 24)

Cabe aos professores trabalharem em sala de aula com a comunicação, debates, discursos, teatros, dentre outras atividades que ajudem os alunos sobre a prática da língua. Outro fato que chama a atenção de Moacir Gadotti (2008, p. 32) é com respeito a avaliação do ensino de adultos, que “não pode ser avaliado apenas pelo seu rigor metodológico, mas pelo impacto gerado na qualidade de vida da população atingida.” Que deve haver um foco maior para a realidade do aluno da EJA, principalmente para os que trabalham. E a partir da identificação desses alunos que passam por dificuldades tanto de aprendizagem como a falta de tempo, propiciar um ensino de qualidade, de acordo com seu entorno e seu contexto de vida.

Conclusão

Mediante os relatórios analisados, podemos dizer que o processo desse componente curricular – Estágio que se inicia com as observações, seguida dos planejamentos e depois da regência ajudou os futuros professores a compreenderem sobre sua profissão, a

responsabilidade de apresentar, como apresentar e porque apresentar tal atividade para seus alunos. Fez com que os futuros professores amadurecessem, despertassem e refletissem mais sobre a vida escolar, o sentido social e as dificuldades do dia a dia. Como também alargou a compreensão sobre a questão de que a sala de aula não trata somente do estudo, da transmissão de conteúdos e sim de conhecimentos tanto do aluno quanto do professor para uma construção do saber partilhado.

Compreendendo o esforço que cada professor da área específica realiza em seus planejamentos, a utilização de recursos que beneficie aos professores e alunos, como também a preparação teoria-prática para a atuação nas escolas. Com tudo, precisa ser aperfeiçoada essa disciplina, com respeito a formação dos alunos. É visto grande preocupação dos alunos com a preparação de suas regências, as vezes por falta de materiais ou por falta de uma boa orientação.

Portanto é necessário que haja um estudo tanto do currículo como das práticas que vem sendo exercidas com nossos alunos. Que possamos rever a formação dos nossos futuros professores de língua espanhola, para que possamos detectar o que pode ser melhorado, seguir com o que está dando certo, como também buscar meios de aperfeiçoar os temas, conteúdos e pesquisar novas estratégias nas quais os alunos se dediquem e aprecie esta nova língua. É necessário também agirmos com nossas experiências, sermos ousados, criarmos meios de um bom convívio nos nossos estudos como também um aperfeiçoamento na formação dos estágios supervisionados de nossa instituição.

Concluimos que a formação do futuro professor de Letras – Espanhol do Campus de Cruzeiro do Sul, de acordo com esta pesquisa, desenvolve um papel importante, mas com a sensação de incompletude. É essencial um olhar mais crítico quanto a construção do saber ensinar, do saber produzir, do saber conviver com os desafios que a sala de aula oferece. Portanto o estágio além de ser um dos componentes curriculares do curso de formação de professores, é uma atividade teórica que possibilita a realização da prática com a realidade do conhecimento, com suas referências para determinar o futuro que se quer.

Referências

- ALMEIDA, Maria Inês; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, LDA, 2011.
- BAUER, Martin W.; GASKELL George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. 13. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília, 2ª edição: Liber Livro Editora, 2005.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Educação de jovens e adultos: prática e proposta / Moacir Gadotti e José Romão (orgs.)** – 10. Ed. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008.
- KULCSAR, Rosa. **O estágio supervisionado como atividade integradora**. In: PICONEZ, Stela C. Bertholo (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas-SP: Papyrus, 2012.
- MOREIRA, Marco Antônio. **A teoria da Aprendizagem Significativa segundo Ausubel**. In: MASINI, Elcie F. Salzano; MOREIRA, Marco Antônio (Org.). **Aprendizagem Significativa: condições para ocorrência e lacunas que levam a comprometimentos**. São Paulo: Vetor 2008. P. 15-44.
- MOREIRA, Marco Antônio; BUCHWEITZ, Bernardo. **Mapas Conceituais: instrumentos didáticos, de avaliação e de análise de currículo**. São Paulo: Moraes, 1987. 83p.
- NÓVOA, António. **"Concepções e práticas de formação contínua de professores"**. In **Formação Contínua de Professores - Realidades e Perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991, pp. 15-38.
- NÓVOA, António. **Formação de professores e formação docente**. In: **Os professores e a sua formação**, do mesmo autor. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.
- PICONEZ, Stela C. Bertholo. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 24. Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- PIMENTA, Selma Garrido. & LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e Docência**. São Paulo. Cortez Editora. 2004.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

- SÁ, L.L.Z.R.; REIS. **Pedagogia Diferenciada** – Uma forma de aprender a aprender. Cadernos do CRIAP, 2001.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010.
- TEJADA, José. **Inovação Docente na Universidade: alternativas na formação de professores**. In: Didática e Formação de Professores: perspectivas e inovações. Organizadoras: Marilza Suanno; Núria Rajadell Puiggròs. Goiânia: CEPED publicações e PUC Goiás, 2012, p. 59.
- TICKS, Luciane Kirchhof. **O livro didático de língua inglesa: concepções de linguagem e de ensino**. Linguagens & Cidadania, v. 09, 2003.
- VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba, UTFPR, 2012.
- WERNECK, Hamilton. **Se a boa escola é a que reprova, o bom hospital é o que mata**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ZARAGOZA, José Manuel Esteve. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: EDUSC, 1999.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: EVOLUÇÃO DA TERCEIRA TEMPORADA DO PROGRAMA DESAFIO NOTA 1000

Ana Elizabeth Lira Da Costa Pereira (UEPB)¹

Introdução

Este relato de experiência traz a análise da evolução da terceira temporada do Programa Desafio Nota 1000, que teve como parceiros a Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia – SEECT - e a Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba – FAPESQ, por meio do Decreto 41.305 de 31 de maio de 2021, cujo propósito é estimular a produção de textos, bem como o desenvolvimento dos estudantes vinculados à Rede Estadual, atendendo alunos dos anos finais do Ensino Fundamental bem como alunos do Ensino Médio, com metodologia e conteúdos próprios.

Dessa forma, essa parceria surgiu devido à percepção das lacunas deixadas nos estudantes em relação à escrita de textos, nomeadamente, a tipologia dissertativa-argumentativa, esta que é exigida na redação do Enem e que solicita uma escrita formal e que se acentuou durante a pandemia do Covid 19. As atividades para o aprimoramento da escrita formal dos estudantes foram realizadas tanto de forma presencial, através dos direcionamentos dados por nós, professores de Língua Portuguesa, assim como de forma remota, já que os textos produzidos por eles eram enviados de forma virtual em formulário apropriado, após serem escaneados.

Aqui chamamos atenção para dois princípios fundamentais que norteiam e susdidiavam, teórico-metodologicamente, o Programa em questão: a argumentação e a avaliação. Discutir sobre escrita e argumentação não é tarefa fácil, tendo em vista sua complexidade e a forma como já foi discutida por pesquisadores e analistas em

¹ Licenciatura Plena em Letras com habilitação em Língua Portuguesa (UEPB); Especialista em Educação, Desenvolvimento e Políticas Públicas; Mestre em Letras (Proletras - UEPB).

terreno brasileiro, como Marcuschi (1983), Ingedore Koch e Leonor Fávero (1983) e Antunes (2010).

Nessa esteira de discussão, faz-se necessário citar um dos fatores de textualidade existentes: a intertextualidade. Para Koch (2017), este é o critério que parte do princípio de que todo texto sempre remete a outro texto ou vários. Desse modo, pode-se afirmar que “todo texto faz remissão a outro(s) efetivamente já produzido(s) e que faz(em) parte da memória dos leitores”. (KOCH; ELIAS, 2014, p. 101). Esse fator confirma a ideia que não existe um texto puro no sentido da originalidade.

Consta na BNCC (2018) como uma das propostas que devem ser adotadas para a construção da textualidade:

Estabelecer relações entre as partes do texto, levando em conta a construção composicional e o estilo do gênero, evitando repetições e usando adequadamente elementos coesivos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática.

Nesse sentido, em uma perspectiva interacional ou dialógica, convocamos ainda, duas concepções de texto: para Marcuschi, o texto é um produto que só existe nas interrelações sociais. Antunes afirma que “O texto é um traçado que envolve material linguístico, faculdades e operações cognitivas, além de diferentes fatores de ordem pragmática ou contextual” (ANTUNES, 2010, p. 17).

Já em relação à avaliação da aprendizagem, recorreremos a Luckesi, em seu livro “Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições” (2011). Para o autor, a avaliação consiste em um “instrumento subsidiário da construção do projeto em ação” (LUCKESI, 2011, p. 135). Nesse sentido, a avaliação consiste em um sistema de crítica do próprio projeto/trabalho que está em andamento, o qual esteja sendo levado adiante (LUCKESI, 2011, p. 135).

Portanto, partindo do princípio que a avaliação é primordial para o sucesso dos alunos em todas as etapas do ensino, especificamente na educação básica, essa ciência tem relação com

a apropriação de conhecimentos acerca dos mecanismos necessários para alcançar proficiência na elaboração de textos, nomeadamente, na produção de texto dissertativo-argumentativo solicitado na redação do Enem. Dessa forma, o domínio da escrita de textos ratifica todo o conhecimento adquirido ao longo da escolaridade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) garante o pleno desenvolvimento do educando acerca dos conhecimentos básicos essenciais, o seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho, por isso o Programa Desafio Nota Mil foi criado com o intuito de preparar os educando para o pleno exercício da cidadania, através do fortalecimento da proficiência na produção de textos.

Em vista disso, práticas pedagógicas foram pensadas visando ao fortalecimento da educação de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, bem como de estudantes do Ensino Médio da Rede Pública Estadual com base nas dificuldades existentes, sobretudo no que tange à aprendizagem das cinco competências exigidas na produção de texto dissertativo-argumentativo no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Essa iniciativa proporcionou um avanço significativo tanto para os alunos, que identificaram as lacunas existentes em relação à aprendizagem dos elementos textuais quanto para os professores de Língua Portuguesa, que tiveram a oportunidade de desfrutar de formações continuadas a fim de aprimorar seus conhecimentos acerca da temática abordada e, conseqüentemente, aplicá-los em sua prática pedagógica.

Além disso, vale ressaltar que o programa também contribuiu para a progressão dos índices do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), uma vez que o estado da Paraíba se encontra em posição inferior em relação aos outros estados. Essa contribuição aconteceu no trabalho realizado através de oficinas de produção textual que contemplaram as cinco competências e habilidades avaliadas na redação do Enem.

Portanto, cada temporada deste programa propicia o aprimoramento dos conhecimentos textuais dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, assim como dos alunos do Ensino Médio a fim de que eles produzam excelentes textos e alcancem a nota máxima na redação do Enem.

Objetivo Geral

Assegurar que os estudantes da Rede Estadual da Paraíba, vinculados às turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e das três séries do Ensino Médio avancem no domínio de competências relacionadas à prática de escrita, a fim de que consigam alcançar o seu Projeto de Vida por eles almejados.

Objetivos Específicos

Contribuir para que os estudantes vinculados ao Programa Desafio Nota 1000 compreendam e dominem as 05 competências avaliadas no texto dissertativo-argumentativo, na perspectiva do Enem;

Desenvolver ações de formação continuada que garantam aos professores vinculados ao programa o repertório técnico adequado para apoio aos estudantes em práticas de escrita do texto dissertativo-argumentativo;

Identificar e divulgar boas práticas relacionadas à produção escrita do texto dissertativo-argumentativo na Rede Estadual da Paraíba;

Garantir a avaliação das redações e a elaboração de feedbacks individuais direcionados a estudantes participantes;

Contribuir para a replicabilidade das ações do programa.

Procedimentos metodológicos

O processo metodológico também se concretizou com a avaliação semanal de textos que eram recebidos para correção, para

que pudéssemos dar o retorno para os alunos. Essas devolutivas contém a correção com cada competência, bem como contribuições para atingir uma boa pontuação e não errar mais.

Durante a semana, quando era lançado um novo tema, eu, no lugar de docente, debatia esse tema com os alunos, a fim de que eles pudessem escrever os textos. Após correção e releitura, havia um processo de reescrita em uma folha padronizada pelo programa. Nessa devolutiva, sempre houve o desenvolvimento de estratégias para que os estudantes vinculados ao Programa Desafio Nota 1000 compreendessem e dominassem as 05 competências avaliadas no texto dissertativo-argumentativo, na perspectiva do Enem. Posteriormente, enviada de forma virtual para o portal eletrônico do Programa Desafio Nota 1000.

Chegando lá na base eletrônica do Programa Desafio Nota 1000, os textos sempre eram distribuídos entre os avaliadores. Vale ressaltar que nunca um mesmo avaliador pode receber os textos desenvolvidos por alunos da mesma Instituição em que leciona.

Com os estudantes, o estudo foi feito através da distribuição da grade de correção elaborada pela coordenação do Exame Nacional do Ensino Médio, em que cada competência foi estudada isoladamente. Enquanto, com os professores, os estudos foram realizados através de formações feitas, semanalmente, pelos coordenadores do programa. Também foram discutidos os temas que eram lançados, semanalmente, antes da construção dos textos pelos alunos e foram firmadas parcerias com instituições públicas e privadas: Controladoria Geral da União e Zarinha Centro de Cultura, respectivamente.

Em termos metodológicos, cabe, ainda, enfatizar que foi necessário resgatar autores que principiaram as discussões em torno das concepções de texto e textualidade, bem como seu desenvolvimento no Brasil a partir dos anos 80. Após delimitar o lugar epistemológico de onde falamos, focalizamos nas contribuições do texto e da textualidade para potencializar o ensino, bem como os impactos proporcionados pela concretização dessas concepções para o ensino de Língua Portuguesa. Tudo isso

sempre articulando com aquilo que é proposto nas cinco competências exigidas na redação do Enem.

Quanto à parte prática, pudemos perceber que os alunos contribuíram bastante para o processo de aprendizagem.

Houve momentos em que foram realizadas oficinas de produção de texto, em que, por meio dos diversos gêneros textuais/discursivos trabalhados, aproveitávamos para revisar sobre cada competência. Em diversos momentos pudemos contemplar aulas interativas, em que os próprios alunos identificavam que tipo de competência estava prevista.

Ao longo das aulas foi explicado pra os alunos o que cada competência prevê, bem como suas especificidades.

Resultados

Todo o percurso traçado no decorrer da terceira temporada teve como proposta o alcance de resultados gradativamente crescentes no sentido de desenvolvimento da escrita discente, bem como suas capacidades de argumentação e habilidades na escrita. Ter trabalhado com os discentes durante esse período, em que foram desenvolvidas oficinas, surtiu efeito positivo, haja vista que foram trabalhadas as cinco competências, cada uma com suas especificidades.

A seguir, constata-se esse quadro evolutivo. A seguir, apresentamos e comentamos sobre alguns gráficos referentes ao Desafio nota 1000.

Gráfico 1



De acordo com o gráfico, os estudantes obtiveram índices mais altos, durante os 8 meses de duração do programa neste ano, nas Competências II, IV e V, assim como aconteceu nos anos anteriores.

Em uma escala de 0 a 200, quanto à competência I (Gramática), no primeiro mês, houve avanço médio de 133. Já no 8º mês, avanço médio de 144. Quanto à competência II (tema e estrutura), enquanto no primeiro mês houve avanço médio de 167, no 8º mês, houve avanço médio de 184. A competência III (argumentação) obteve resultados que variaram da seguinte maneira: 130 no primeiro mês, e 136 no último mês, no referente ao avanço médio dos estudantes. Para a competência IV, os valores assim se dispuseram: no primeiro mês, houve avanço médio de 147. Já no 8º mês, avanço médio de 166. Já quanto à competência V, o comportamento numérico sofreu a seguinte alteração: 148 no primeiro mês, e 162 no último mês, no referente ao avanço médio dos estudantes.

Observe-se, então o outro gráfico, que diz respeito à participação dos estudantes no desafio.

Gráfico 2



O gráfico supracitado, que tem por título “Participação no desafio”, traz 4 blocos que interagem entre si para dar sentido ao todo da mensagem que está querendo passar.

Aqui fica clara a adesão cada vez maior das Gerências Regionais de Ensino (GREs) e, conseqüentemente, o aumento do número de alunos adeptos ao programa. Esse fato é explicado pela constante divulgação do aumento do desempenho dos alunos participantes nas redes sociais, confirmando a eficácia do programa.

Gráfico 3



A leitura do gráfico 3 deixa evidenciado o aumento da média geral dos estudantes participantes do programa no ano de 2022. Esses dados representam a relevância do programa no que concerne à aquisição desse importante recurso, que é a escrita de textos, para a evolução da aprendizagem dos alunos, já que eles deixam de exercer um papel passivo, de leitor, para atuar ativamente como autor na expressão de suas ideias.

De modo geral, na Competência I, o avanço foi o menor dentre as demais. A nota desta competência depende do domínio que os estudantes têm acerca da norma padrão da língua escrita, uma vez que analisa a organização sintática e o uso adequado das regras gramaticais. Isso explica a dificuldade enfrentada pelos candidatos, já que a ortografia da língua portuguesa é complexa e, também, porque eles pouco fazem uso dessa variante da língua no seu cotidiano.

Em seguida, em nível de dificuldade, está a Competência II cujo foco é a argumentação. O pouco avanço nessa área se dá devido à falta de leitura para embasar a defesa do ponto de vista

na escrita textual. Apesar disso, houve um progresso bastante significativo nessas competências.

Nas competências II, IV e V, o progresso foi mais expressivo se comparado às duas competências analisadas anteriormente. Tal fato se deve por apresentarem, essas competências, um grau maior de objetividade, facilitando o aprendizado dos alunos com o estudo aprofundado das cinco competências exigidas na redação do Enem.

Em linhas findas, podemos compreender que o Desafio Nota 1000 obteve um resultado bastante satisfatório no tocante a uma contribuição significativa para que os estudantes que participaram do programa obtivessem o domínio das cinco competências previstas pelo Enem na avaliação da redação e alcançassem uma progressão satisfatória, não apenas na produção textual, mas também no desempenho geral das habilidades relacionadas aos conhecimentos básicos necessários para a formação do estudante, conforme o gráfico explicitado abaixo.

Referências

ANDRADE, Eduardo; SOIDA, Ivan. **A qualidade do ranking das escolas de Ensino Médio baseado no ENEM é questionável.** Estudos Econômicos, v. 45, n. 2, p. 253-286, São Paulo, 2015.

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BRASIL. Edital nº 33, de 20 de abril de 2020. Exame Nacional do Ensino Médio – Enem 2020 impresso. Brasília: **DOU – Diário Oficial da União.** Publicado no DOU de 22 de abril de 2020, ISSN: 1677-7069.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2020: cartilha do participante.** Brasília, DF: INEP, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Microdados do Enem.** Disponível em: < <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames->

educacionais/enem/resultados/microdados-do-enem> Acesso em 22 fev. 2021.

KOCH, Ignore Villaça. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, I.V; FÁVERO, L.L. **Linguística textual: introdução**. São Paulo, Cortez, 1983.

KOCH, INGEDORE Villaça; ELIAS, Maria. **Escrever e Argumentar 1ª**. São Paulo Contexto, 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. **Cortez editora, 2014**.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção Textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo. Parábola Editorial, 2008. **PARAÍBA. Decreto nº 41.305 de 31 de maio 2021**. Disponível em: <<https://auniao.pb.gov.br/servicos/arquivo-digital/doe/2021/junho/diario-oficial-01-06-2021.pdf/view>> Acesso em 17 set. 2021.

MARCUSCHI, L.A. **Linguística de texto – o que é e como se faz**, Recife, Série Debates, UFPe, 1983.

Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores. Lucília Helena do Carmo Garcez, Vilma Reche Corrêa, organizadoras. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2017.

CORPO, LINGUAGEM E CULTURA: REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO FÍSICA CULTURAL ENQUANTO UM DIREITO FORMATIVO

Francisca Franciely Veloso Almeida (UFMT) ¹

Introdução

A proposta do texto surgiu a partir de uma disciplina de doutorado da linha de Pesquisa Culturas Escolares e Linguagens que apresentou como temática principal o direito à linguagem literária e corporal para a formação humana. As reflexões realizadas a partir das leituras, elaboração de textos e debates junto aos pares e alguns autores de artigos/ teses/ dissertações abordadas na disciplina, nos instigou a buscar a compreensão do entrelaçamento das diversas linguagens (literária, escrita, corporal, lúdica, artística) no contexto escolar e na formação do ser.

São vários os estudos que discutem o processo educativo e as dificuldades enfrentadas na escola pelos professores, em busca de uma formação que atenda as demandas sociais que se intensificam, tornando-as cada vez mais complexas e influenciam diretamente na formação do ser humano. Nesse sentido, para pensarmos numa formação cultural na Educação Física, área que tem como objeto de estudo a cultura corporal é preciso reconhecer as problemáticas existentes e os avanços alcançados a partir das produções científicas realizadas pelos/e com os professores, como também reconhecer a necessidade um posicionamento político diante das desigualdades sociais.

Defendemos, portanto, uma educação voltada aos princípios pedagógicos de Paulo Freire, grande defensor de uma educação humanizadora. Freire (2000, p. 37) argumenta que “[...] não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si

¹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). e-mail: francisca.almeida@unemat.br

mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade”.

Considerando a linguagem enquanto um direito social e a Educação Física Escolar componente constituinte da área de linguagem, como podemos buscar uma formação que permita esses entrelaçamentos e potencializar esse tipo de formação? De que maneira esse tipo de conhecimento pode favorecer a formação dos professores de Educação Física numa perspectiva cultural?

O estudo se justifica no sentido de propor a ampliação do debate acerca da cultura corporal enquanto linguagem, reconhecendo-as como direitos sociais, em busca de superação dos paradigmas estabelecidos nos processos formativos tradicionais, com o intuito de contribuir com a formação de sujeitos envolvidos no processo de vida que incluem a universidade, a escola e a Educação Física em prol da construção de uma sociedade mais igualitária, emancipatória e democrática.

O texto está organizado em três momentos: contextualização histórica sobre a concepção do corpo e a corporeidade enquanto constituinte formativa do ser; o lugar da linguagem literária e escrita no contexto escolar; e por fim, apresenta a relação corporeidade, cultura e linguagem na Educação Física e as implicações da prática pedagógica baseada num currículo cultural favorecendo uma formação humanizadora, estética e emancipatória.

Do Corpo a Corporeidade: Concepções Teóricas Metodológicas na Constituição Formativa do Ser

O pensamento moderno e forma de organização que orienta toda a sociedade atual têm o conceito de razão como um dos fundamentos e influencia a forma de produção do conhecimento e o saber científico, pautados no racionalismo instrumental, como apontam Silva e Carlan (2020, p. 42664): “O conceito de razão tornou-se um dos fundamentos, do pensamento moderno, reforçando um dualismo entre sujeito e objeto, mente e corpo, pensamento e movimento, ciências humanas e ciências naturais”. Estas orientações provocam implicações em todas as áreas sociais, desdobrando-se na Educação e, conseqüentemente, na Educação Física.

Esse pensamento dicotômico da abordagem do corpo presente na Educação Física, tradicionalmente pautadas nas ciências biológicas e nas concepções naturalistas de homem e de corpo difundida nos séculos XVIII e XIX, perduram até os dias atuais.

A abordagem do corpo pela ciência tradicional se dá pelo processo de objetivação, transformando-o em mero objeto, excluindo-o do âmbito da subjetividade e desconsiderando tudo aquilo que o caracteriza enquanto humano. A Medicina do Esporte e a Educação Física, através de suas atividades científicas, “[...] vem operando uma redução do corpo a organismo, numa lógica presa à exclusividade dos indicadores orgânicos, dos dados quantitativos obtidos na análise física da composição corporal ou da eficácia do gesto técnico”. (SILVA, et al, 2009, p. 12). Tais pesquisas têm privilegiado a concepção de corpo como máquina, na qual a exploração se justifica em favor de uma exacerbada lógica formal.

É preciso questionar como os profissionais da Educação, Educação Física e da Saúde realizaram, e ainda realizam, suas investigações para a produção de conhecimento sobre o corpo e quais valores são atribuídos a ele, condição necessária na busca do sentido da compreensão de uma possível passagem do conceito de corpo para o de corporeidade. Moreira (2003) alerta que os valores que dão sustentação aos conhecimentos sobre o corpo, nessas vertentes, já não são suficientes e não respondem as problemáticas da complexidade do fenômeno corporeidade.

Os estudos sobre o corpo advindos das Ciências Sociais buscam um rompimento com a abordagem do corpo meramente biológica que não considera as dimensões da corporeidade humana e a sua complexidade. Pelo viés da sociologia do corpo, a corporeidade humana é um fenômeno social e cultural, constituição simbólica de representações e imaginários [...] ela não é uma fatalidade que o homem deve assumir e cujas manifestações ocorrem sem que ele nada possa fazer. Ao contrário, o corpo é objeto de uma construção social e cultural” (LE BRETON, 2007, p. 75).

A compreensão do fenômeno da corporeidade exige conhecimentos advindos de novas teorias, como da complexidade, da visão sistêmica, autopoiesis, entre outras. Conhecer a corporeidade é entender o corpo em sua complexidade, reconhecendo-o enquanto

sujeito existencial, que vive em busca da sua autossuperação. O corpo sujeito é autor e ator de sua história e sua própria cultura. A corporeidade se dá na relação com o outro. Nesta perspectiva o corpo é unitário e gregário ao mesmo tempo, a corporeidade funde em si, o ser sensível, inteligível e motor. (MOREIRA, 2003).

Na Filosofia da percepção enunciada por Merleau-Ponty (1999) a dimensão expressiva da corporeidade se dá pela comunicação sensível da realidade, dimensão poética comunicada por meio do gesto. O sentido estético da corporeidade, a partir das experiências vividas amplia a expressividade do corpo e da percepção, afina os sentidos, aguça a sensibilidade, elaborando a linguagem, a comunicação e a expressão. Corporeidade aqui entendida “como possibilidades de aprofundarmos nos acontecimentos revestido de plasticidade e beleza de formas, texturas, sabores, odores, cores e sons. O corpo e o conhecimento sensível são compreendidos como obra de arte, aberta e inacabada”. (NÓBREGA, 2008, p 147).

A prática pedagógica que considera a dimensão estética da corporeidade em Merleau-Ponty, nos convoca a abertura de novos mundos, configurados pelas experiências dos sujeitos e nos “[...] convida ao enlace com a cor, forma, sonoridade, texturas, sabores, olhares e imagens do mundo, e dos outros corpos por meio de um mergulho no sensível que nos permite perceber a profundidade do encontro e dos acontecimentos”. (NÓBREGA, 2008, p. 147). Nos leva a tomar parte da história e da cultura, está concepção desdobra diante de nós a missão de compreender o corpo sensível exemplar na constituição de saberes e na produção de conhecimentos.

Nessa perspectiva formativa, defendemos o direito a cultura, reconhecendo na corporeidade, o entrelaçamento das diferentes linguagens que nos permitem se relacionar com os outros e com o mundo, portanto são conceitos e princípios necessários a uma prática educativa responsável por mudanças sociais em busca do reconhecimento das diferentes culturas dos diferentes grupos. Sem desconsiderar as diversas dimensões formativas culturais, para esse momento daremos ênfase as ações pedagógicas e posicionamentos teóricos sobre a cultura literária e da escrita, enquanto direito formativo do ser.

O Lugar da Linguagem Literária e Escrita no Contexto Escolar Enquanto Direito Formativo do Ser

Antes de um reconhecimento da linguagem enquanto direito, precisamos frisar o direito a Educação de qualidade e de que forma a aprendizagem das diferentes linguagens vem sendo ofertadas nos espaços educativos nos diferentes níveis de ensino, tendo em vista. Considerando que a aprendizagem dos diversos conhecimentos se dá a partir do entrelaçamento das diversas linguagens existentes.

Antonio Candido em sua obra *O Direito à Literatura*, se apropria de alguns conceitos relacionados aos direitos humanos para defender a ideia de que os bens, seja de necessidade básicas e urgentes ou não, como o lazer, a arte e a literatura, são bens incompressíveis, isto é, não deveriam ser negados a ninguém.

O contato com a proposta do autor, de início, nos causou certa estranheza, talvez pela concepção limitada do conceito de Literatura e a falta de aproximação com esse tipo de direito. Ora, como a reconhecê-la enquanto direito, se mal fomos apresentados a ela? Se não tivemos acesso a esse tipo de linguagem, seja no convívio familiar ou escolar? Outro motivo pode estar relacionado à própria vivência da negação de tantos direitos considerados básicos e universais, como moradia, alimentação, saúde, educação, lazer, entre outros.

Numa sociedade em que a maioria das pessoas vive nessas condições, quando se tem acesso a Educação e a leitura, seja ela qual for, geralmente através de muita luta e persistência, sentimos privilegiados pelo pouco conquistado, isso reforça o não reconhecimento da Literatura enquanto direito. Consideramos que a mesma reivindicação feita pelo Candido no final do século XX, continua ainda mais pertinente nos dias atuais, e propomos ir um pouco mais além, não apenas do direito a literatura, mais toda e qualquer forma de linguagem inerente aos seres humanos.

A possibilidade de imaginar essa relação em defesa de uma literatura para todos, se deu pelo conhecimento aprofundado, tanto em Literatura, (experiência do autor como crítico literário), quanto em direitos humanos, (aproximação da formação em sociologia e direito, apesar de não ter finalizado o último curso), lógico que o

mérito não é apenas de sua trajetória, é preciso sensibilidade para esse reconhecimento e tipo de proposta. O autor nos alerta para um paradoxo, latente e ainda atual. A expansão do progresso, pela racionalidade técnica, evidenciado hoje pelo avanço da tecnologia, e a desigualdade social, em que apresentam problemáticas que já deveriam ter sido superadas. Pois “[...] os mesmos meios que permitem o progresso podem provocar a degradação da maioria”. (CANDIDO, 2011, p. 171).

A mesma crítica Acosta, economista equatoriano, apresenta em seu livro *O Bem Viver*, quando questiona a defesa do progresso como ponto de partida para uma sociedade mais justa e igualitária, partindo da sua origem européia, define-o como um “progresso civilizatório, [...] extremamente expansionista, influente e destrutivo”. (ACOSTA, 2019 p. 63). A crítica apresentada por ele reforça a necessidade urgente de uma formação humanizadora, reconhecendo-nos como seres integrados a natureza. O autor apresenta uma possibilidade de olhar esse universo crescente em pleno desenvolvimento, que caminha para um colapso social generalizado e traçar alternativas como uma reconstrução utópica, uma transformação civilizatória, a partir dos fundamentos do Bem Viver: vida em harmonia consigo, com os outros, com a comunidade e com a natureza.

Sobre o processo civilizatório, Candido argumenta que progredimos para uma sociedade em que a barbárie não é mais tolerada, pelo ao menos, não estimulada e proclamada nos discursos sociais. Caminhamos para uma consciência de intolerância a desigualdades e injustiças, no entanto, nem sempre agirmos de acordo. Uma das problemáticas relacionadas aos direitos humanos é o reconhecimento de que a necessidade nossa também é a necessidade do outro. Geralmente tendemos a achar que o indispensável para um não necessariamente é para o outro, priorizando as nossas reivindicações.

Na premissa do reconhecimento dos direitos humanos, o autor se apropria de alguns conceitos para defender a ideia em que os bens, seja eles de necessidade mais urgentes e básicas, como a alimentação, moradia, ou não, como lazer, arte e literatura deveriam

ser considerados bens “incompressíveis”, isto é, que não podem ser negados a ninguém.

A defesa da Literatura enquanto direito apontada pelo Antonio Candido se dá pela sua característica humanizadora, por ser constituída de forma autônoma, com estrutura e significados próprios; por ser uma linguagem que expressa a visão de mundo e os sentimentos, sejam individuais ou de um determinado grupo e época, e também por ser uma forma de educação, de aprendizagem, de conhecimento, muitas vezes incorporado de forma inconsciente.

Nos estudos de Mortatti sobre alfabetização nos apresenta alguns referenciais sobre a aprendizagem em defesa da apropriação por parte da escola na formação crítica do leitor, pois o gosto pela leitura, especificamente a literária, se constitui com o tempo e em contato com esse tipo de cultura. Essa formação se dá na complexidade das relações dentro e fora do contexto educacional. A escola, reconhecendo a influência das mídias dos produtos da indústria cultural e do contexto social, precisa se posicionar de forma crítica em relação a esses conteúdos, e não o contrário, reforçar o "funcionamento conforme da leitura e da literatura, o que, associado a todos os outros problemas educacionais[...] tem levado a inibir [...] o gosto e a formar não leitores, mas consumidores da trivialidade histórica, linguística, literária, cultural e... política". (MORTATTI, 1992, p. 102).

A problemática apresentada pela autora no espaço escolar pode ser passível de reflexão também no trato com o repertório da linguagem corporal, pois pelo mesmo pretexto de agradar os alunos, predomina-se o incentivo de práticas corporais retiradas do contexto social de forma hegemônica, sem explorar a diversidade e sem uma abordagem críticas, reproduzido a autenticação de algumas práticas corporais e detrimentos de outras.

Considerando que gosto se forma e que aprendizagem escolar poderia ser um campo promissor para o desenvolvimento desse tipo de formação. Qual a contribuição do texto literário utilizado nesses espaços de aprendizagem para a formação do sujeito leitor? Para responder a essa pergunta não precisamos ir muito longe, apenas fazer uma autoreflexão. Como profissionais de Educação e formadores de professores, quanto gostamos de ler? Quais obras

literárias tivemos acesso na escola ou fora dela de forma fruída? Que tipo de formação referente a literatura nos ofereceram enquanto estudante?

As fragilidades formativas na Educação Básica ultrapassam questões estéticas em relação a literatura, a superação é uma busca constante. Portanto, esse tipo de reflexão e proposta deverá sempre ser pauta até que haja uma apropriação adequada no espaço educativo voltado a uma formação mais consciente, crítica e emancipatória. A contribuição da pedagogia do desafio do desejo proposta por Mortatti, na formação do ser leitor a partir de estímulos a leitura e gosto pela literatura deverá perpassar outras dimensões de formação cultural e linguística. Considerando que o contato com o mundo e com o conhecimento se faz a partir dos significados atribuídos nesse percurso.

Mortatti (2018), em defesa a formação literária no espaço escolar, considera ainda que para o ensino desse tipo de texto demanda a compreensão de sua constituição e singularidade como texto, e que a finalidade da leitura literária é a formação para a fruição estética, como direito humano, questão já defendida por Candido no texto *direito a literatura* em 1988.

Souza e Mello (2017) ao abordar o tema *o direito à leitura e a escrita (literária) em Bakhtin e Vigotski: diálogos convergentes* nos levam à refletir sobre o papel da escola e da Educação Infantil na formação do ser criança. As autoras discutem sobre o lugar da cultura escrita nesse espaço formativo, defendendo a sua inserção nesse universo, para além da alfabetização e do letramento, sem desconsiderar as características das crianças, como a capacidade imaginativa nas brincadeiras de faz de conta, e outros papéis sociais que são desenvolvidos no brincar. Apesar da “cultura escrita” ser importante nessa fase, outros elementos precisam ser preconizados como a cultura lúdica, o brincar, e todos os elementos da linguagem corporal da criança. Portanto, deve-se considerar a escrita para além de um conjunto de letras, “um instrumento cultural complexo que nós seres humanos criamos para registrar fatos, comunicar informações, sentimentos e ideias”. (SOUZA E MELLO, 2017, p. 200).

O texto nos provoca a questionar: como pensar numa formação da criança para ser leitores e produtores de textos e não

meros copiadores e repetidores? Ao analisar a Educação Brasileira, constata-se uma grande ineficiência, tanto no acesso e permanência das crianças na escola como também a qualidade do ensino que lhe é ofertado. Para Souza e Mello (2017) grande parte dessa ineficiência ocorre pela presença de duas concepções equivocadas: o entendimento do ato de ler e escrever e a concepção de como se aprende estas duas ações. Observando como ocorre esse aprendizado na escola, percebe-se que a escrita é considerada nesse processo como um mero ato de copiar, sem expressões de sentidos, emoções e sentimentos. Ao considerar a escrita como sinônimo de copiar, a leitura passa ter sentido apenas de decodificar os símbolos escritos sob formas de sons, isto é, traduzir em som o texto escrito.

Em busca de romper com esse modelo tradicional de ensino da escrita e da leitura, as autoras sugerem uma abordagem apoiada na Teoria Histórica Cultural, que não considera o aprender como algo mecânico, valoriza-se a aprendizagem de qualquer conhecimento pelo contexto em que está inserido, nas relações com os outros e com os objetos e reconhecendo a função social do que se deseja aprender, deste modo, a aprendizagem da escrita e da leitura ocorre na utilização de situações em que exige esse tipo de ação, como ler uma história, escrever um bilhete, uma lista de atividades a ser cumpridas, entre outras ações, pois a aprendizagem exige a presença da pessoa por inteiro, corpo, mente e principalmente emoção, é preciso ter motivação para que haja aprendizagem. Portanto faz necessário que na formação da criança criem situações de necessidades de leitura e de escrita.

De que forma podemos incluir essa cultura escrita na formação da criança no contexto escolar? A sugestão apresentada pelas autoras apoiada na pedagogia estruturada por Freinet, na França, em busca de uma escola popular moderna e democrática, apropriam-se de elementos da cultura da escrita, como o jornal da escola, correspondência interescolar, o livro da vida, o jornal mural, o estudo do meio, entre outras, atividades que podem ser desenvolvidas com crianças a partir dos três anos de idade.

Desta forma muda-se o contexto e a apresentação dessa cultura no espaço escolar, lugar que antes se visualizava, letras, sílabas e números, sequenciados e desconectados da realidade da

criança, para a exposição e apropriação de diversos “[...] instrumentos de pilotagem da ação educativa, tais como: plano de atividade, mapa de presença, inventários, listas de projetos, quadro semanal de distribuição de tarefas, mapa das tardes de animação cultural, diário de turma, regras da vida [...]” Atividades reais e não simulações de cópias e treinos sem sentido para a criança. (SOUZA E MELLO, 2017, p. 208).

As reflexões pedagógicas apresentadas nesse tópico abordam a cultura literária e da escrita, reconhecendo a linguagem como tema central na formação do ser. Na Educação Física Escolar, esse reconhecimento vem sendo constituído paulatinamente, para essa compreensão, como apresentamos anteriormente algumas implicações conceituais na abordagem do corpo na sociedade e na ciência e na Educação, pois a prática pedagógica está diretamente atrelada a concepção de sociedade, de conhecimento, de educação, de indivíduo e conseqüentemente de corpo.

Como professores na Educação Física, componente inserido na área de linguagem, as propostas apresentadas referentes as Cultura Literária e da Escrita possibilita uma apropriação nesse universo também pela Cultural Corporal. De que forma nos apropriamos das características culturais da criança, dos seus sentimentos, desejos e motivações na formação de um ser expressivamente corporal? Como exploramos as brincadeiras e os jogos numa perspectiva da cultura infantil, associado a esse contexto de um despertar para a formação do desejo e do gosto pelas diferentes culturas? São questionamentos iniciais que nos instiga a refletir sobre a nossa prática e a nossa formação, em busca de uma construção de currículo e de prática pedagógica coletiva e humanizadora.

Antes de abordar elementos e princípios atrelados a Educação Física cultural, como possibilidade formativa emancipatória, apresentamos a influência da concepção científica, história e cultural do corpo e como essas concepções influenciaram no processo de aprendizagem dos conhecimentos e saberes linguísticos e culturais, e apontando elementos da corporeidade, como essenciais a serem considerados nesse processo formativo e de aprendizagem.

Na segunda parte do texto, apresentamos algumas reflexões sobre a cultura literária e escrita no contexto escolar, considerando-

as como um direito formativo e reconhecendo a complexidade e as problemáticas formativas existentes no contexto educativo e social, questões que inicialmente parecem não ter muita relação com a prática pedagógica na Educação Física, no entanto, pode está diretamente atrelada a concepção formativa e as possibilidades de um trabalho pedagógico que aborde um currículo cultural com ênfases nas diferentes culturas e linguagem.

A seguir, o que se pretende é discutir sobre a prática pedagógica da Educação Física, considerando a cultura corporal enquanto linguagem, e espaço de lutas em busca de sentidos e significados, portanto espaço formativo de direito.

Corporeidade, Cultura e Linguagem, na Educação Física Escolar: Desafios em Busca de um Currículo Cultural Enquanto Direito Formativo do Ser

A escola, assim como outras organizações presentes em nossa sociedade, vive em constante tentativa de mudanças, de adaptações às demandas que surgem e são cada vez mais emergentes. Tendo como uma de suas principais funções diante da sociedade à garantia do convívio e acesso ao patrimônio cultural, encontrasse na complexa atividade de tornar isso possível a um público cada vez mais heterogêneo devido ao acesso de diferentes grupos sociais e culturais. (NEIRA, 2007).

Além de discussões sobre a função social da escola, de como atender as necessidades atuais da sociedade relacionadas ao contexto escolar, as reformas curriculares, modificações metodológicas e avaliativas também estão presentes nas discussões pedagógicas, como afirma Neira (2007), também estão presentes na Educação Física que ora é compreendida como atividade que pode ser vivenciada em espaços escolares complementares, ora como necessária ao processo de escolarização.

Como já mencionado na primeira parte do texto, a Educação Física tem sua base nas ciências biológicas, onde as atividades motoras têm lugar de destaque ao contrário de outros componentes curriculares que valorizam as atividades intelectuais. A relação com a preparação para o serviço militar, as aulas esportivas, a promoção da

saúde por meio da atividade física, fizeram com que a Educação Física se isolasse das outras áreas do conhecimento no contexto escolar.

Por volta do final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, inúmeros questionamentos sobre essa forma de estar presente na escola, fizeram com que novos estudos surgissem e, com eles, novas propostas também, dentre elas a aproximação com o campo teórico ligado às ciências humanas propiciando um novo olhar para a Educação Física pelo viés da cultura e atribuindo significado a motricidade humana.

A perspectiva de cultura adotada, parte do questionamento do seu sentido antropológico e da sua universalidade, fundamentação teórica pautada nos Estudos Culturais, em busca da compreensão e o reconhecimento das diferentes práticas culturais. A cultura, nessa concepção, não é apenas um conjunto de modos de vidas, mas também práticas que expressam sentidos e significados a determinados grupos que permitem a regulação e organização social. Portanto, são práticas de significação que se constituem na relação social, consideradas como um campo de luta pela validação dos significados. Nesse sentido, a cultura corporal passa a ser espaço de expressividade cultural na intencionalidade do movimento humano. (NEIRA, 2007).

O autor utiliza a capoeira como exemplo da relação social e expressão de significados nessa forma de compreensão da cultura. Durante muito tempo, vista como uma manifestação corporal violenta, proibida por lei, inimaginável no contexto escolar, hoje, a capoeira, se faz presente não apenas na escola, mas em toda sociedade como grande símbolo de nossa cultura, representando o Brasil até no exterior. Essa mudança para a forma de olhar, vivenciar, conceber a capoeira, é fruto da busca por sua significação, por valorização e reconhecimento de sua representatividade.

Vale ressaltar que essas “conquistas” não são desprovidas de interesses políticos, por exemplo. Ao privilegiar determinadas práticas corporais em detrimento a outras em suas aulas, professores e professoras, se posicionam pedagógica e politicamente. Essa discussão precisa estar presente no processo de formação dos professores de Educação Física, assim como a compreensão ampliada

e clara de práticas corporais que supere o gesto pelo gesto, o fazer pelo fazer. (NEIRA, 2018).

A cultura corporal é tudo aquilo que é produzido pela gestualidade, em diferentes grupos sociais que apresenta significado, gestual e/ ou cultural, que pode ser ressignificada constantemente e permite diálogos entre si. São textos produzidos pela gestualidade, discursos não verbais que os grupos sociais elaboram e reelaboram para disseminar seus significados, expressar pensamentos e sentimentos. (NEIRA, 2018).

Nesse sentido, atribui-se a indissociação do conceito de motricidade humana e conceito de homem e da sociedade apresentado por Manuel Sérgio apud Neira (2007), em que os movimentos mais comuns do cotidiano, como a forma de andar, são capazes de contar uma história, dizer sobre a cultura da qual o sujeito é parte.

Assim, reconhecemos como papel social da Educação Física Escolar não apenas a vivência motora das práticas corporais historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas, mas sua congruência com a reflexão sobre os diversos significados nas e das diferentes realidades em que o homem vive.

Nesta abordagem da Educação Física escolar, não se estuda o movimento, estuda-se o gesto, sem adjetivá-lo de certo ou errado, sem focalizar sua quantidade ou qualidade, sem tensionar a melhoria do rendimento, nem tão pouco a manutenção da saúde, da alegria ou do prazer. Nesta abordagem o gesto fomenta um diálogo por meio da produção cultural, por meio da representação de cada cultura. O gesto transmite um significado cultural expresso nas brincadeiras, nas danças, nas ginásticas, nas lutas, nos esportes, nas artes circenses etc. (NEIRA; NUNES, 2006, p. 228).

Desse modo, pode-se inferir que são atribuídos diferentes significados às diversas manifestações de práticas corporais (esporte, jogo, ginástica, dança, luta) denominadas de cultura corporal que permitem que a linguagem se faça presente (NEIRA, 2007).

Ao considerar a diversidade cultural e linguística na sociedade atual, realidade que impõe novas responsabilidades à educação e aos professores., é necessário pensar numa prática pedagógica coerente com uma formação que valorize as diferentes culturas e linguagens

imbricadas na corporeidade, e considerar que o currículo escolar é um campo de luta e de poder, em que deve-se integrar e dar espaço para o reconhecimento da história de opressão, dando ênfase e voz às culturas, historicamente silenciadas ou sufocadas.

Como abordar essas diferentes culturas no contexto escolar e garantir o convívio e a apropriação do patrimônio cultural, a grupos de pessoas tão diferentes? São desafios que precisam ser enfrentados, na formação de professores e na nossa prática pedagógica. Destacaremos algumas implicações na abordagem das diferentes culturas enquanto direito formativo do ser, pelo viés da Educação Física Cultural: reflexão da prática pedagógica referente os acervos das formas de representação simbólica de diferentes realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvida; contemplações de aprendizagens necessárias a profunda compreensão históricas e sociopolítica de toda produção das manifestações da cultura corporal; não basta a eleição dos diversos saberes produzidos pelos diversos grupos sociais, o desafio se apresenta na leitura crítica da própria prática e da realidade, seus contextos ideológicos de produção, manutenção, transformação, entre outros; a cultura corporal deve ser confrontada, discutida e elucidada, para que cada educando compreenda seu contexto de formação, espaço privilegiado de produção de cultura, onde os sentimentos, a criatividade, o lúdico e a corporeidade não fiquem de fora;

Coelho; Maldonado e Bossle (2021) ao considerar compreender o professor como um transformador intelectual, relatam em estudo algumas ações pedagógicas voltada a formação humana, crítica, reflexiva e transformadora, orientadas por princípios ético-crítico-políticos como a descolonização do currículo, dentre elas, a problematização dos marcadores sociais da diferenças (classe social, gênero, etnia, geração) e a tematização da Cultura Corporal, com ênfase nas práticas culturais desvalorizadas pelo Norte Global, como jogos, brincadeiras, danças e lutas dos povos tradicionais. Posicionamentos teórico-metodológicos necessários na busca da efetivação de uma prática-política-pedagógica que contraponha a concepção neoliberal que se apresenta no contexto educativo e intensificam a negligência dos direitos sociais.

Dessa forma, diversificadas atividades de ensino são pensadas para que os estudantes possam compreender os aspectos históricos, políticos, econômicos, sociais, biológicos e fisiológicos das danças, lutas, ginásticas, esportes, jogos e brincadeiras. Esses conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade são problematizados, em uma relação dialógica, onde os jovens realizam pesquisas, **produzem documentários, elaboram charges, escrevem crônicas e apresentam projetos sobre esses temas.** (COELHO; MALDONADO E BOSSLE, 2021, p. 11, grifos nossos)

O que destacamos na citação anterior são alguns elementos formativos da cultura literária e da escrita, defendida anteriormente enquanto direito, e a apropriação dessa cultura na produção de conhecimento criativo por parte dos alunos enquanto protagonista de sua aprendizagem. Essa proposta foi desenvolvida no Ensino Médio no Instituto Federal de São Paulo no ano de 2020. Essas ações potencializam a interdisciplinaridade, no diálogo com os conhecimentos e saberes de outras áreas e reforça a necessidade de que os aprendizados relacionados às diferentes linguagens, sejam garantidos cada vez mais cedo no processo de ensino no contexto escolar.

Diante dos apontamentos e problemáticas destacadas no decorrer do estudo, referente a Cultura Corporal, a Cultura Literária e a Cultura Escrita enquanto direito formativo do ser. Defendemos uma prática pedagógica na Educação Física preocupada com as problemáticas sociais e ciente da função formativa da escola. Enfim, os desafios são muitos cabe a nós encará-los!

Referências

- ACOSTA, Alberto. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.
- CANDIDO, Antonio. Direito à literatura. In CANDIDO, Antonio: **Vários Escritos**. 5 ed. Revisada. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul. 2011.
- COELHO, Márcio Cardoso; MALDONADO, Daniel Teixeira; BOSSLE, Fabiano. Professor de Educação Física (escolar) intelectual transformador: resistências ao modelo gerencialista e neoconservador da educação de mercado. *Conexões*. Campinas: SP, v. 19, e021027, p. 1-23. 2021.

FREIRE, Paulo. **Lazer e educação**. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000. Política e educação: ensaios. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2000.

LE BRETON, David. **Sociologia do corpo**. 2. ed. tradução de Sônia M.S. Fuhrmann. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORTATTI, Maria Rosário. Leitura e formação do gosto (por uma pedagogia do desafio do desejo). **Ideias (FDE/SEE/SP)**, n. 13, p. 101-106, 1992.

_____. A literatura e a formação de uma mulher: momento decisivo com Antonio Cândido (2017). In: MAGNANI, Maria Rosário. **Entre a literatura e o ensino: a formação do leitor**. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2018, p. 202-243.

MOREIRA, Wagner Wey. Corporeidade e lazer: a perda do sentimento de culpa. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**. Brasília v. 11 n. 3 p. 85-90 jul./set. 2003.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção** - tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2 ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1999

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.

_____. Linguagem e cultura: subsídios para uma reflexão sobre a educação do corpo. **Caligrama (São Paulo. Online)**, [S. l.]. 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/caligrama/article/view/66201>. Acesso em: 27 jun. 2021.

NEIRA, Marcos Garcia. **O ensino da educação física**. São Paulo: Thopmson Learning, 2007. - Coleção Ideias em ação. coordenação Anna Maria Pessoa de Carvalho.

_____. **Educação física cultural: inspiração e prática pedagógica**. 1. ed. - Jundiaí, SP: Paco, 2018.

NÓBREGA Terezinha Petrucia da. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. **Estudos de Psicologia** 2008, 13(2), 141-148.

SILVA, et al. Corpo e experiência: para pensar as práticas corporais. FALCÃO, José Luiz Cirqueira; SARAIVA, Maria do Carmo. In: **Práticas Corporais no Contexto Contemporâneo: (In)Tensas Experiência**. Florianópolis: Copiart, 2009. p. 10-27.

SILVA, Sidinei Pithan da; CARLAN, Paulo. Corporeidade, ecologia e saúde na contemporaneidade: uma compreensão da educação física. **Brazilian Journal of Development**., Curitiba, v. 6, n. 7, p. 42662-42672, jul. 2020

SOUZA, Regina Aparecida Marques de; MELLO, Suely Amaral. O lugar da cultura escrita na educação da infância. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (orgs). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba, PR : CRV, 1 ed. 2017.

A ABORDAGEM COMUNICATIVA E O ENSINO DE LÍNGUAS: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE NAS AULAS DO CENTRO DE ESTUDO DE LÍNGUAS DE RIO BRANCO

Ghislaine Brito de Arruda ¹

Marcello Pereira Tamwing ²

Introdução

O ensino de línguas estrangeiras no Brasil refletiu em vários momentos o desenvolvimento de metodologias influenciados por métodos como gramática-tradução, áudio-língual, abordagem comunicativa e, também, o chamado “pós-método”.

A rede pública estadual de ensino do Acre apresenta objetivos para o ensino de línguas que enfatizam a tradução ou aspectos gramaticais, além de uma proposta que priorize as habilidades de leitura e interpretação textual para a realização de testes para o ingresso no ensino superior, como o Enem.

Em contrapartida a essa oferta de ensino de línguas, no ano de 2011 foi criado pelo Governo do estado do Acre, como uma política pública de ensino, o Centro de Estudo de Línguas (CEL), uma instituição pública estadual que tem como proposta apresentar uma realidade diferente do ensino regular, dando ênfase na habilidade oral do alunado.

O CEL busca atender as demandas de suprir as necessidades extracurriculares da escola regular, proporcionando cursos de línguas estrangeiras como uma oportunidade para que o aluno da escola e outros membros da comunidade possam aprender e se comunicar em uma língua diferente.

Assim, este texto tem como objetivo apresentar o Centro de Estudo de Línguas (CEL) e suas propostas metodológicas de ensino,

¹ Mestra em Letras: Linguagens e Identidades pela Universidade Federal do Acre (PPGLI/UFAC). Professora de Língua Espanhola da Secretaria Estadual de Educação do Acre. E-mail: gybrito.arruda@gmail.com

² Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (PPGE/UFAC). Professor de Língua Inglesa da Secretaria Estadual de Educação do Acre. E-mail: marcellotamwing@gmail.com

abordagem comunicativa e trabalho pedagógico. Para tal, foram analisados dois planos de aulas, um de inglês e outro de espanhol, tendo em vista que estas línguas são as que mais possuem engajamento dos alunos, no que se refere a aprender um novo idioma.

A análise dos planos proporcionará uma visão ampla e concreta da metodologia do CEL e o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores. Desta forma, ao final do texto, serão apresentadas considerações e reflexões sobre como a metodologia pode ser primordial dentro do contexto de falar uma língua estrangeira.

O Centro de Estudo de Línguas (CEL)

O CEL é uma instituição de ensino pública do Governo do Estado do Acre, vinculada à Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes-SEE/Acre. Esta instituição oferta os cursos de Inglês, Espanhol, Italiano, Francês e Língua Brasileira de Sinais (Libras) aos alunos da Rede Pública, como público prioritário, e à comunidade em geral.

O objetivo dos cursos oferecidos pelo CEL é o de desenvolver a competência comunicativa dos alunos na língua estrangeira ou em Libras, com ênfase na compreensão/expressão oral e conversação, oportunizando aulas com interações que promovam o uso da língua alvo, bem como promover a apreciação de outras culturas, a fim de que o aluno aprenda a valorizar sua própria cultura e respeitar as diferenças.

O CEL atua há doze anos no estado atendendo o público de Rio Branco e a cidade de Cruzeiro do Sul, no Acre. As aulas do CEL são ofertadas em dois dias da semana (segundas e quartas ou terças e quintas) e tem uma duração de uma hora e vinte minutos (duas horas e quarenta semanal). São ofertadas nos três turnos e são divididas por módulos de estudo, conforme descritos nos quadros a seguir:

Figura 1: Grade dos cursos de inglês e espanhol do CEL.**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Grade dos cursos de Inglês/Espanhol				
Níveis	Livros usados nas aulas	Módulos	Carga horária	Duração
Básico	Touchstone 1 (Inglês) Pasaporte A1 (espanhol)	Módulo I	45 a 60 horas	1 semestre
		Módulo II	45 a 60 horas	1 semestre
	Touchstone 2 (Inglês) Pasaporte A2 (espanhol)	Módulo III	45 a 60 horas	1 semestre
		Módulo IV	45 a 60 horas	1 semestre
Intermediário	Touchstone 3 (Inglês) Pasaporte B1 (espanhol)	Módulo V	45 a 60 horas	1 semestre
		Módulo VI	45 a 60 horas	1 semestre
Avançado	Lest's Talk 2 e 3 (Inglês) Tema a Tema (espanhol)	Módulo VII	45 a 60 horas	1 semestre
		Módulo VIII	45 a 60 horas	1 semestre
Total	5 livros (Inglês) 4 livros (espanhol)	8 módulos	360/400 horas	4 anos

Diante do exposto, o CEL, como instituição de ensino de línguas, visa integrar o aluno ao mundo globalizado, plurilíngue e pluricultural, mediante estratégias pedagógicas que insiram os estudantes em contextos comunicativos reais e aplicando o uso da metodologia da abordagem comunicativa, com algumas particularidades, ao qual será descrito no próximo subitem.

A metodologia pedagógica do CEL: a abordagem comunicativa, o método indutivo e o ensino da oralidade

Por muito tempo o modelo de ensino que era considerado ideal para as práticas do professor em sala de aula estava relacionado com o método tradicional. Este modelo metodológico enfatiza o professor como figura central do processo de ensino e configura uma aula com atividades onde o aluno atua como passivo em sua aprendizagem. No entanto, a partir dos anos 80, especificamente impulsionado pelos linguistas Tracy Terrel y Stephen Krashen, surgiu uma abordagem metodológica denominada de abordagem

comunicativa, onde o propósito primordial para o ensino e aprendizagem de línguas está relacionado com a comunicação. Assim, as regras gramaticais, as traduções e as aulas expositivas não eram mais vistas como boas estratégias de estudos e abriu-se espaço para atividades pautadas em situações reais de uso da língua colocando o aluno como figura central de sua aprendizagem.

O CEL usa a abordagem comunicativa como seu principal direcionamento metodológico, por isso, será apresentado alguns pontos chaves sobre esta metodologia. Para Abrahão (2015), pautado nas concepções de Larsen Freeman (1986) e Almeida Filho (2013), estes são alguns dos princípios norteadores da abordagem comunicativa:


- Organização do planejamento de ensino levando-se em conta os interesses e necessidades comunicativas dos alunos;
- Priorização, nos planejamentos, dos aspectos semânticos (e discursivos) da língua alvo, e não dos aspectos gramaticais;
- Ensino da gramática em nível discursivo e pragmático;
- Desenvolvimento das 4 habilidades, de forma integrada, desde o início do processo de ensino e aprendizagem;
- Uso de linguagem autêntica ou semi-autêntica em sala de aula;
- Promoção de compreensão intercultural;
- Envolvimento do aluno na interação em língua-alvo por meio do desenvolvimento de atividades (ou tarefas) comunicativas em pares ou em grupos, com foco na resolução de problemas;
- Atenção a variáveis afetivas e aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos;
- Avaliação da proficiência por meio de unidades discursivas reais que o aprendiz pode, de fato, realizar (ABRAHÃO, 2015, p. 27).

Dessa forma, pode-se observar que uma aula dentro da abordagem comunicativa está pautada em dois princípios bases: o primeiro é a **comunicação**, com isso os conteúdos, as atividades e os processos avaliativos visam preparar e envolver o aluno em processos comunicativos da língua alvo. O segundo é o **aluno como figura central do planejamento**, pois dentro de uma perspectiva interacional e social, o aluno assume o protagonismo e a autonomia para se desenvolver e usar a língua em diversos contextos.

Essas concepções levam a entender que o aluno usa a língua de maneira mais livre com propósitos comunicativos e sem muita interferência do professor. Este, por sua vez, atua como facilitador do processo, mediando o caminho do aluno com orientações que

estimulem cada vez mais a autonomia. Essa visão ajuda o professor a pensar em um planejamento mais objetivo e organizado, estabelecendo atividades pré-comunicativas antes de envolver o aluno em situações de comunicação real.

Com base nisso, as aulas do CEL, dentro da proposta da abordagem comunicativa, organizaram-se um modelo de direcionamento do planejamento adaptado do método PPP³ levando em consideração o tempo de aula e os princípios da abordagem comunicativa, sendo ele:



Atividade Inicial 5 a 10 minutos	Apresentação 20 a 30 minutos	Prática 10 a 15 minutos	Produção 15 a 20 minutos
Momento inicial da aula, chamar atenção do aluno ao tema da lição.	Apresentar o tema da lição, mostrar vários exemplos e os contextos de usos nas situações de comunicação.	Momento de práticas com atividades e exercícios onde o aluno usa os conteúdos aprendidos.	O professor tem uma participação mínima e os alunos usam o tema de maneira livre e aberta.

A atividade inicial é o momento no qual o professor irá trabalhar os conhecimentos prévios dos alunos e introduzir o tema da lição da aula. Nesse momento, é possível utilizar algumas estratégias e/ou recursos como aplicar jogos (gamificação) podendo ser eles físicos ou digitais, explorando sempre a oralidade dos estudantes.

Na apresentação, a partir das concepções da abordagem comunicativa, é importante que o professor parta de exemplos, mostrando os contextos de usos e explorando o conteúdo da lição. Também é importante manter a interação com os alunos durante a apresentação do conteúdo, pois a aula onde somente o professor fala foge das competências da abordagem comunicativa.

No momento das práticas, o professor pode usar as atividades dos livros ou materiais didático-pedagógicos. Além disso, é importante fazer uso de áudios e vídeos que possam contribuir na

³ No método PPP (**P**resentation, **P**ractice, and **P**roduction) o professor apresenta o conteúdo mostrando a linguagem usada no contexto e logo aplica atividades para práticas e produções.

aprendizagem. Essas práticas podem ser desenvolvidas com a interferência do professor em momentos nos quais os alunos apresentem dificuldades na aquisição dos conteúdos e vocabulários.

O momento final da aula é o de produção, onde os alunos estarão completamente livres para usarem a língua de maneira mais autônoma. As atividades de produção devem estar relacionadas com o uso real da língua e que se aproximem da realidade dos alunos. Vale destacar que a interação também é fundamental, ou seja, é importante que o professor coloque os alunos para interagirem entre si para estabelecerem a comunicação.

Para que todo este andamento da aula possa ser efetivado, há uso de recursos como slides, com imagens e letras que facilitem a visualização e ofereçam o suporte necessário para o professor. Ainda, há a utilização de atividades em pares e grupos que envolvem times e equipes onde a interação é estabelecida, pois os alunos também aprendem uns com os outros. Além disso, o uso da língua alvo é estabelecido em quase todo o momento da aula, recorrendo a estratégias que evitem a tradução simultânea.

Diante de tudo que foi apresentado sobre a abordagem comunicativa de ensino, a metodologia do CEL, igualmente, usa o método indutivo para a apresentação dos conteúdos nas aulas. Com isso, na hora de apresentar os objetos de conhecimento, o professor deve partir de vários exemplos, mostrando também os contextos de uso para se chegar à regra geral do conteúdo estudado, ou seja, o professor vai se apoiar em exemplos práticos de uso da língua para que o aluno, indutivamente, compreenda a regra geral que será apresentada.

Se o professor vai explicar o uso de um verbo, por exemplo, antes de apresentar a conjugação e as regras gramaticais, é importante que apresente seu uso em exemplos e contextos diversos. Dessa forma, o aluno vai conseguir perceber, através desses contextos e das exemplificações apresentadas, a gramática que estará envolvida na lição da aula. Dentro da perspectiva da abordagem comunicativa, a gramática não será o foco principal da aula, ela estará envolvida nos processos comunicativos que serão estabelecidos.

Corroborando com isso, Almeida Filho (1998) afirma que:

[...] ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da LE. Isso significa menor ênfase no ensinar e mais força para aquilo que abre ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida, do que faz diferença para o seu futuro como pessoa (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 42).

Essa afirmação ajuda a entender que o foco principal das aulas não será a gramática e/ou as regras que a constituem, mas sim os princípios comunicativos que envolvem a língua alvo. As regras gramaticais soltas não ajudam os alunos a envolver a língua na comunicação, são os exemplos e os contextos apresentados que fazem a comunicação ser efetiva e objetiva. Com isso, o método indutivo atua como uma estratégia de ensino visando estimular a autonomia do aluno. É a partir das estruturas e formas linguísticas apresentadas pelo professor, através de exemplos e modelos de uso em contextos reais de uso da língua, que o aluno compreenderá a regra geral da lição estudada.

Deste modo, pode-se entender que a proposta do método indutivo é levar em consideração os aspectos de interação e comunicação na língua como fatores primordiais no processo de ensino e aprendizagem. Apesar da gramática ainda ser relevante, ela ocupa um espaço mínimo na aula, exercendo o papel de suporte para que se estabeleça o que é mais importante: a comunicação.

Vale destacar que todas as atividades desenvolvidas durante as aulas do CEL buscam conversar, diretamente, com a proposta metodológica e o professor pode estabelecer certos níveis de controle. O controle no desenvolvimento de uma atividade é primordial para que sejam contempladas as habilidades e competências linguísticas a serem trabalhadas.

Nesse sentido, o professor exerce um domínio total ou parcial sobre o que o aluno vai exercitar e colocar em prática na língua e sobre o conteúdo estudado. Para isso, pode-se fazer uso de atividades que sejam (semi)controladas, visto que a proposta das atividades é praticar o que vem sendo estudado pelos alunos, com o objetivo de relacionar a teoria (os conteúdos gramaticais e os vocabulários novos) com as práticas comunicativas.

As atividades de prática controlada promovem o uso previsível da língua-alvo, já as (semi)controladas, o uso parcialmente previsível. Com isso, as atividades de prática oral e de expressão que são semi ou controladas envolvem formular perguntas e respostas, relacionar palavras e imagens, completar frases, perguntas e respostas, através de pistas (imagens e palavras-chave) como incentivo à prática do vocabulário e conteúdo novo.

As atividades práticas (semi)controladas têm como objetivo fazer o aluno se comunicar na língua alvo de uma maneira mais efetiva, para que, automaticamente, a oralidade seja exercitada. Para o professor fica mais fácil identificar problemas gramaticais na pronúncia que podem ser trabalhados em sala.

As atividades livres incluem práticas que incentivam e exigem que o aluno se comunique, escute e observe outros alunos em processos de interação. Estas atividades têm objetivos claros e devem estar relacionados com a realidade e as vivências dos alunos, além de promover um contato mais íntimo com os temas culturais da língua. Nesse momento, o aluno assume o protagonismo e a autonomia total de sua aprendizagem, uma vez que o professor admite um papel mínimo na aula e busca fazer intervenções que sejam necessárias para que a comunicação flua e não haja interrupções.

Ao final das atividades de produções e práticas livres, pode ser realizado e oportunizado aos alunos um momento de reflexão e feedbacks para partilhas de dificuldades ou problemas enfrentados durante a execução. O professor pode esclarecer dúvidas, pontuar os principais problemas e discutir com todos os alunos, apresentando soluções e reflexões que se evidenciem necessárias e sejam observadas durante as interações comunicativas.

Aspectos metodológicos deste trabalho

Considerando que neste texto delineou-se analisar dois planos de aulas dos cursos de inglês e espanhol do CEL, optou-se por situar em uma perspectiva qualitativa, adotando um enfoque descritivo e interpretativo (MELO, 2020). Optou-se por realizar a análise documental, já que constituem o material de análise dois

documentos que são classificados como planos de aula. O material aqui definido para a análise, são documentos escritos pessoais, mas de livre circulação entre professores e a coordenação pedagógica do CEL. Segundo Sampieri (2010) documentos constituem fontes valiosas de dados e "podem ajudar a entender o fenômeno central do estudo" (p. 433). Assim sendo, a escolha dos planos de aula ajuda a compreender a abordagem metodológica empregada pelo CEL.

Obtenção e análise dos planos de aula

O CEL, oficialmente, até o segundo semestre de 2022, não exigia dos professores a entrega de planos de aula escritos, pois, o entendimento que se tinha à época era que as oficinas pedagógicas, com foco em palestras, elaboração de materiais e atividades acerca do passo a passo a se seguir durante toda a aula através da abordagem comunicativa eram suficientes. As oficinas pedagógicas simulavam as aulas e problemas que os professores poderiam se deparar em sala de aula como: alunos que faziam mais uso da língua portuguesa do que a língua alvo; ausência de jogos e dinâmicas na sala de aula; desinteresse nas aulas; falta de compreensão do conteúdo etc. Os professores recebiam planos de aula para simularem aulas e explicarem aos coordenadores pedagógicos e demais professores o que pensaram para a execução de uma aula que leve em conta pelo menos três etapas: atividade inicial, apresentação do conteúdo e produção. Havia o estímulo para a elaboração de planos de aula, mas nada com teor de obrigatoriedade.

No primeiro semestre de 2023, os professores foram informados que a partir daquele momento iria ser exigido a elaboração de planos de aula de cada módulo que o professor estivesse ministrando. De acordo com a coordenação pedagógica, tal orientação veio da própria Secretaria de Educação. A coordenação auxiliou na transição com oficinas e explicação do passo a passo para elaborar um plano de aula com os seguintes componentes: objetivos da aprendizagem, descrição da atividade inicial, descrição da apresentação, descrição dos momentos de prática e produção.

Com isso, buscou-se junto à Coordenação Pedagógica os dois planos que serão usados no processo de análise, na qual foram

observados os seguintes aspectos: 1) uso da abordagem comunicativa; 2) aplicação do método indutivo e 3) estratégias pedagógicas para o desenvolvimento da oralidade dos alunos.

A seguir, descrição dos planos de aula:

- **Plano de aula de espanhol:**

O plano de aula a ser analisado configura-se como uma aula planejada para o módulo V (intermediário). A lição da aula é “*Fiestas/el presente de subjuntivo/ Buenos deseos*”.

A partir da lição apresentada, pode-se inferir que serão trabalhados vocabulários relacionados à festas, o que pode estar envolvido em temas culturais, uso da gramática, especificamente do modo subjuntivo no presente para expressar “*buenos deseos*”.

Para apresentar uma análise nos três aspectos expostos anteriormente, será mostrado o plano, na sua totalidade, produzido pelo professor(a):

Figura 3: Plano de aula de espanhol.

OBJETIVO(S) DE APRENDIZAGEM:

- Expressar bons desejos utilizando o presente do subjuntivo.

ATIVIDADE INICIAL/AQUECIMENTO (15 min):

Atividade controlada

- Começar a aula reproduzindo o vídeo "espero que"
- Perguntar aos estudantes do que trata o vídeo, quais suas impressões;
- Fazer perguntas referente às informações do vídeo, de maneira que já possam ter contato com as expressões de bons desejos e os verbos no subjuntivo

APRESENTAÇÃO (20 min):

Atividade controlada: Pedir aos estudantes que abram o livro na página 35 para escutar o áudio 13 e responder a atividade 1. a.:

- Solicitar voluntários para a leitura dos cartões de felicitação;
- Reproduzir o áudio 13;
- Realizar a correção coletiva e solicitar que os estudantes colaborem com as respostas;
- Analisar a transcrição do áudio 13 e questioná-los em que momento os personagens expressam bons desejos (identificar o subjuntivo);
- Chamar a atenção dos estudantes para a estrutura do verbo presente na transcrição do áudio;
- Pedir para que a partir da transcrição, completem a tabela b. da página 36;
- Apresentar a estrutura gramatical com exemplos visuais contextualizados;
- Pedir para que completem a tabela d. da página 36.

PRÁTICA (30 min):

Atividade Controlada

- Solicitar que o estudante escolha um número para expressar um bom desejo conforme a situação. Depois este estudante escolherá um companheiro para também escolher um número, assim farão até acabar as opções;
- Solicitar que os estudantes realizem a atividade escrita c. da página 36;
- Fazer a correção da atividade de forma coletiva;

Atividade semicontrolada

- Solicitar que os estudantes escrevam em um pedaço de papel alguma situação que os toca de maneira pessoal: pode ser algum plano para o futuro ou algum problema que estão passando;
- Recolher todos os papéis e dobrá-los para manter o anonimato dos estudantes;
- Distribuir os papéis, certificando-se de que nenhum estudante receba o próprio;
- Animar aos alunos que leiam a situação que receberam e que digam bons desejos para a pessoa que escreveu (haverá alguns verbos para ajudá-los a expressar-se);
- Ainda mantendo o anonimato, cada pessoa deverá comentar ao final de todos os desejos, como ele se sentiu ao ouvir aquilo do seu "anjo amigo".

PRODUÇÃO (15 min):

Atividade Livre

- Pedir que os estudantes formem pares;
- Instruir que conversem sobre o tema proposto "encontro com o gênio da lâmpada mágica";
- Orientar que expressem quais seriam seus três desejos usando a estrutura disponibilizada no slide;
- Sugerir que conversem entre os pares sobre o que há em comum e diferente entre seus desejos;
- Fazer uma roda de conversa ao final e verificar quais desejos mais saíram entre eles, quais menos, porque acham que pediram coisas iguais/diferentes.

Fonte: Coordenação Pedagógica CEL.

Dentro da proposta de aula apresentada no plano produzido pelo professor(a), a composição está dentro dos moldes do passa-a-

passo das orientações pedagógicas sugeridas pela coordenação pedagógica: atividade inicial, apresentação, prática e produção.

O uso do método indutivo também se apresenta desde o momento da atividade inicial pois, como forma de introduzi-los ao tema, o(a) professor(a) usou a estratégia de fazer perguntas sobre o vídeo passado anteriormente como forma de estimular os alunos a já terem contato com as expressões de bons desejos e os verbos serem estudados posteriormente indicando, também, o estímulo do uso da oralidade.

A abordagem comunicativa também fica evidente quando se percebe o uso de vídeos e áudios na aula. Há, igualmente, uma preocupação do professor(a) em colocar os alunos em atividades de interação comunicativa e que usem as estruturas aprendidas durante a aula.

O método indutivo também se revela no momento de apresentação da aula quando o professor(a) usa de exemplos de uma atividade do livro para apresentar o conteúdo. É possível observar que a todo o momento da aula o professor(a) incentiva os alunos para práticas comunicativas dando maior ênfase na habilidade oral da língua espanhola.

Sobre a temática “*Fiestas*” apresentada no tema da lição, não foi possível observar nenhuma menção, seja em conteúdos ou em atividades, sobre essa temática.

- **Plano de aula de inglês:**

O plano de aula a ser analisado configura-se como uma aula planejada para o módulo IV, isto é, último módulo do inglês básico. A unidade a ser trabalhada é a 9, lição B do livro Touchstone 2. O livro Touchstone é composto por doze unidades, cada unidade é formada por quatro lições (A, B, C e D). A cada semestre, estudam-se seis unidades, três na N1 e três na N2. É importante destacar que as lições A e B, em geral, são as que concentram maior conteúdo gramatical, ao passo que a lição C concentra-se em expressões e a D em leitura e interpretação textual. O tema da unidade 9, lição B, é “*Accidents Happen*”. Gramaticalmente, estudar-se-á os pronomes reflexivos e as partes do corpo humano. A seguir, tem-se na íntegra, o plano de inglês:

Figura 4: Plano de aula de inglês.

OBJETIVO(S) DE APRENDIZAGEM: Ensinar o uso dos pronomes reflexivos e o nome das partes do corpo humano em inglês a partir da temática de acidentes sofridos.

AQUECIMENTO: Revisão da lição A (*past continuous vs simple past*).

Explicação da dinâmica: para revisar o conteúdo sobre os o passado contínuo e o passado simples, utilizar-se-á a dinâmica da batata quente. Há um quiz com 8 perguntas. Cada pergunta é composta por 4 alternativas (A, B, C e D). O professor deve tocar uma música enquanto um objeto passa de mão em mão. Ao pausar a música, o aluno que estiver com o objeto em mãos deverá responder uma pergunta. Se o aluno errar, deve-se, ainda assim, motivá-lo e parabenizá-lo discretamente para evitar qualquer tipo de exposição negativa conforme orientação do CEL.

APRESENTAÇÃO: Começa-se a abordar a temática da aula a partir da pergunta da página 12 do slide: *When was the last time you had an accident?* Em seguida, explorar as imagens da página 87.

❖ Outras Atividades Introdutórias: **1A**, **1B**, **1C**, **2A**, (p. 88 e 89) + **Atividades extras**.

PRÁTICA:

Oral: **1A** – Building Vocabulary (pronúncia). **1C** – Pair Work – Speaking.

Escrita: **1B** – Writing (semicontrolada) e **2B** – Encontrar sentenças que usam o *past continuous* e o *simple past* (controlada) (p.89). **3A** – Completar as sentenças com as perguntas (*match*, controlada). **Dinâmica Extra:** Os alunos serão divididos em dois grupos (A e B), formarão duas filas. Cada grupo deverá completar as partes do corpo em inglês. O jogo para quando algum dos grupos terminar de escrever todas as palavras. Vence o time que acertar mais. **Material necessário:** Pincel e música. **Atividade Extra (Reflexive Pronouns):** a turma será dividida em dois grupos (A e B). O professor desenhará o jogo da velha no quadro. Após isso, projetar-se-á no slide uma questão composta por quatro alternativas. Por vez, cada grupo escolhe uma das alternativas. O Grupo que responder corretamente, ganha a oportunidade de marcar X ou O no jogo da velha.

Produção (Livre):

Oral: **Descrição da dinâmica:** em círculo, os alunos formarão duplas. Cada dupla recebe um papel dobrado com uma pergunta com acidentes. O professor então tocará um sino e após ouvirem o barulho, os estudantes abrem o papel e fazem a pergunta. Enquanto respondem as perguntas, o professor verifica as respostas e auxilia os alunos com eventuais dúvidas. Ao tocar o sino novamente, em sentido horário, as duplas passam o papel para a dupla seguinte. Quando a rodada acabar, uma outra poderá ser iniciada com as questões que sobraram.

Atividade Extra - 3B. Os alunos deverão ficar em pares. A atividade consiste em pensar sobre coisas que aconteceram no passado e descrevê-las usando os pronomes reflexivos. Ex: *I burned myself last night. Jane was making dinner by herself and I wanted to help.*

Fonte: Coordenação Pedagógica CEL.

De início, esclarece-se que todo plano de aula produzido deve ser enviado para uma pasta criada através do Google Drive pela coordenação pedagógica. Os objetivos de aprendizagem devem, necessariamente, estar de acordo com o Plano de Curso. Há, por parte da coordenação pedagógica de inglês, acompanhamento

integral após o envio dos planos. Os professores recebem até mesmo devolutivas para melhorar o que foi planejado ou incluir outras orientações e sugestões dadas pela coordenação.

Todo aquecimento, envolve uma dinâmica para revisar o conteúdo anterior, ou seja, o que foi estudado na Lição A. A atividade inicial escolhida foi uma mistura de quiz com 4 alternativas e o jogo da batata quente. A metodologia do CEL já parece claramente neste aspecto, observa-se que o(a) professor(a) registrou a necessidade de motivar os alunos, mesmo que tenham errado para evitar qualquer tipo de constrangimento ou inibição para o estudante participar.

Na apresentação, começa-se a trabalhar o conteúdo do livro didático com uma pergunta livre sobre a última vez que os estudantes sofreram um acidente. O Plano de Aula está de acordo com o PowerPoint a ser utilizado, sendo este, rico em imagens para auxiliar na implementação da abordagem comunicativa e do método indutivo. Um outro detalhe do plano é a inclusão de atividades extras no material preparado. A decisão de utilizar ou não a atividade recai sobre o(a) docente a partir do andamento da aula e compreensão do conteúdo por parte dos estudantes. As atividades do livro didático introdutórias são enumeradas para deixar evidente para a coordenação pedagógica que o(a) professor(a) sabe identificar quais seriam de fato introdutórias.

A prática oral deve estar sempre presente e receber especial atenção durante a aula, afinal, o componente da oralidade é o que vale maior nota, uma vez que o teste escrito vale 3,0, a participação oral 2,0, o caderno de atividades 1,0 e o teste oral 4,0. Assim sendo, há na parte “Oral” atividade em dupla e pronúncia acerca de novo vocabulário. Outra observação importante, que inclusive está presente também no Plano de Espanhol é a necessidade de identificar quais atividades são controladas, semicontroladas e livres. Na parte da prática escrita, observa-se esse detalhamento com uma atividade semicontrolada e outra controlada. Mais uma vez, há uma dinâmica presente para estimular a participação dos estudantes. Contando-se com a atividade extra incluída na prática escrita, tem-se, ao menos quatro dinâmicas (quiz, batata quente, competição entre grupos A e B e Jogo da Velha).

Por fim, um dos momentos mais importantes da aula que é a produção oral, que deve, necessariamente, ser livre. A aula encerra-se com mais uma dinâmica, desta vez em duplas com foco na oralidade através de perguntas relacionadas com o que foi estudado ao longo da aula. Inclui-se também, mais uma atividade extra a ser feita em dupla. As atividades extras servem para os docentes controlarem melhor o tempo e/ou atingirem com mais eficiência o objetivo traçado. Viu-se, ao longo do plano de aula analisado, a preocupação do(a) professor(a) em identificar as atividades em controladas, semicontroladas e livres, uma preocupação com atividades voltadas para a oralidade, atividades extras para servirem de estratégia ao longo da aula e, muitas dinâmicas, para despertar o interesse de participação de todos.

Considerações finais

Com a demonstração dos planos de aula, pode-se concluir que a metodologia do CEL segue princípios que se norteiam a partir dos preceitos da abordagem comunicativa e que prioriza o uso da oralidade na sala de aula.

Dessa forma, as aulas do CEL privilegiam estratégias pedagógicas e uso de atividades que façam o aluno aplicar a língua em práticas interativas que o coloquem em contextos comunicativos reais do idioma estudado.

A abordagem comunicativa, assim como o método indutivo, são ferramentas para o professor tornar as aulas mais dinâmicas, interativas e, principalmente, com ênfase na oralidade e, desse modo, colocam o aluno em um universo de imersão linguística onde assume a autonomia e o protagonismo de suas práticas na língua alvo.

Referências

- ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. **Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente.** Entre Línguas, Araraquara, v.1, n.1, p.25-41, jan./jun. 2015.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas, SP – Pontes 1993.

JALIL, Samira Abdel; PROCAILO, Leonilda. **Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método.** IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Disponível em <https://educere.bruc.com.br>. Acessado em fevereiro de 2022.

MELO, Julio de Fatimo Rodrigues. **O paradigma da investigação qualitativa e a forma de garantir a validade e a fidelidade nos estudos científicos de natureza qualitativa.** Id on Line Rev.Mult.Psic., Outubro/2020, vol.14, n.52, p. 549-557. ISSN: 1981-1179.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernandes; LUCIO, María Del Pilar Baptista. **Metodología de la Investigación.** 5 ed. Ciudad de México: Interamericana Editores, 2010.

FLORIANO CAMBARÁ COMO UM DOS ALTER-EGOS DE ERICO VERÍSSIMO, MOVENDO-SE N"O ARQUIPÉLAGO" HUMANO E HISTÓRICO DO TEMPO E O VENTO E COM OUTROS DE SUA FUNÇÃO NO UNIVERSO LITERÁRIO VERISSIANO¹

Ivania Campigotto Aquino ²

Gilmar de Azevedo ³

Dentro de mim, há pássaros que cantam,
E eu me sinto cansado de partir,
Sou homem e não sei para onde ir,
Sou pássaro e não sei por que me espantam.”
(Carlos Nejar- 1939)

Floriano Cambará Como Alter-Ego de Erico Veríssimo

Erico Veríssimo, em *O tempo e o vento*⁴ e em outras obras, manteve presente a problematização do ato da escritura, discutindo, através de seus personagens, o texto que apresenta ao seu leitor. Através de alter-egos, onde a figura do escritor é incluída, como é o caso de Floriano Cambará⁵ dO *arquipélago*, na própria história

¹ Este texto, como "Parte I", relaciona-se com o texto "Floriano Cambará/Erico Veríssimo: representação de um intelectual-livre movendo-se na história de seu tempo", "Parte II", na sequência, no volume 2 desta coletânea.

² 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.

³ 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.

⁴ *O tempo e o vento* é constituído por *O continente* (2 tomos - 1949), *O retrato* (2 tomos - 1951) e *O arquipélago* (3 tomos - 1961).

⁵ Deveria ser Floriano Terra-Cambará, mas não o é devido à tradição de que a mulher, ao casar, fica somente com o sobrenome do marido. Assim, Bibiana Cambará segue o sobrenome do marido, Rodrigo, Luzia segue o sobrenome do marido Bolívar. O filho deste, Licurgo é pai de Dr. Rodrigo, Floriano, filho deste e, portanto, segue o sobrenome do pai. Então, são todos descendentes do personagem Cap. Rodrigo Cambará que aparece no segundo tomo dO *Continente*, primeira parte dO *Tempo e o Vento*.

narrada, desenvolvendo o tema do livro, dentro do livro. Tanto do ponto de vista estrutural, quanto do ideológico, o autor, mesmo no ato da escritura, busca o realismo social, a arte/vida, o vínculo entre o mundo imaginado e o mundo "real", a realidade que o cerca em uma percepção ideológica em defesa do humanismo liberal na estrutura da narrativa realista.

Florianos, como a representação do próprio escritor, reflete sobre a liberdade individual como não sendo uma alienação e sim um compromisso na nomeação histórica de sua região, de sua gente e de si próprio e coloca-se como personagem da ação que será por si próprio narrada. Assim, e para registrar a memória de seus antepassados e sua própria trajetória através da arte escrita, no final do *arquipélago*, o início do *Continente*:

[Florianos] tirou o casaco, aproximou-se da janela, sentou-se no peitoril e ali se deixou ficar, como a pedir o conselho da noite. Viu o cata-vento da torre da igreja, nitidamente recortado contra o céu, e pensou nas muitas histórias que ouvira, desde menino, sobre a Revolução de [19]93. Uma havia segundo a qual, durante o cerco do Sobrado pelos federalistas, na noite de São João de 1895, o Liroca tinha ficado atocaiado na torre da igreja, pronto a atirar no primeiro republicano que saísse do casarão para buscar água ao poço. Por que não começar o romance com essa cena e nessa noite? Sentou-se à máquina, ficou por alguns segundos a olhar para o papel, como que hipnotizado, e depois escreveu dum jato: '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, p. 1014).

Era preciso atar as ilhas do arquipélago, começando com O continente, berço de seus antepassados em busca da explicação do seu presente, trazendo, "consigo a herança da História e tendo diante de si a missão de estabelecer 'pontes de comunicação entre as ilhas do arquipélago'". (CHAVES, 1981, p.88). Ao escrever o romance de sua história, de seus antepassados, da História, o personagem-escritor-narrador não se ocupa apenas com a revelação da engrenagem social em que está inserido, mas também com a reflexão e julgamento dos mecanismos deste processo, projetando o indivíduo em sua dimensão de humanidade em busca constante de liberdade individual.

A Reunião de Família

Em *O arquipélago*⁶ há o encontro do personagem Floriano Cambará com seus amigos (Roque Bandeira, Irmão Zeca), seus familiares (o pai Dr. Rodrigo Terra-Cambará⁷, a mãe Flora, os irmãos Eduardo, Bibi e Jango), seu cunhado Marcos Sandoval e sua cunhada Sílvia. Todos se encontram nos episódios Reunião de Família I e II (*O arquipélago I*), III e IV (*O arquipélago II*), V e VI (*O arquipélago III*). Nestes encontros, alguns deles de cunho político, porque Rodrigo recebe visitas de partícipes da história recente do Rio Grande do Sul e do Brasil comprometidos com várias ideologias sócio-políticas, Floriano, através de suas falas e ações, deixa evidentes as suas ideias sobre o mundo em que está inserido, principalmente, suas convicções políticas. Esses episódios se passam em dias diferentes de novembro e dezembro de 1945: I e II (25, 26, 27, 28 de novembro); III e IV (30 de novembro e 1º de dezembro); V e VI (14 de dezembro) e V e VI- (14 e 16 de dezembro).

A reunião de família começa no dia 25 de novembro de 1945. Dr. Rodrigo Terra-Cambará volta para Santa Fé depois de ficar 15 anos com Getúlio Vargas no Rio de Janeiro. Junto a ele vêm sua esposa

⁶ *O arquipélago* (aqui representado pelos exemplares da Editora Globo, 19.ed., São Paulo, 1997) é dividido em três tomos (I, II e III), tem ao todo 1014 páginas e alterna vários episódios envolvendo Floriano Cambará, seus familiares e amigos com os fatos mais importantes que fazem parte da história do Rio Grande do Sul e do Brasil de 1930 a 1945, com, também, comentários de fatos anteriores a essa época. Publicado em 1961 (depois do suicídio, portanto, de Getúlio Vargas em 1954), a obra se estrutura em: *O arquipélago I* (Reunião de família-I, Caderno de pauta simples, O deputado, Reunião de família-II, Caderno de pauta simples, Lenço encarnado), *O arquipélago II* (Lenço encarnado – continuação, Reunião de família-III, Caderno de pauta simples, Um certo major Toríbio, Reunião de família-IV, Caderno de pauta simples) e *O arquipélago III* (O cavalo e o obelisco, Reunião de família-V, Caderno de pauta simples, Noite de ano bom, Reunião de família-VI, Caderno de pauta simples, Do diário de Sílvia, Encruzilhada).

⁷ Aqui, em vez de Rodrigo Cambará, será transcrito "Terra-Cambará", para não confundir com Rodrigo Cambará, o capitão, de *O Continente*.

Flora, seus filhos Eduardo⁸, Jango⁹ (casado com Sílvia¹⁰), Bibi¹¹ (casada com Marcos Sandoval¹²) e Floriano Cambará. Depois, e por conta própria, Sônia Fraga¹³. A família se encontra com Maria Valéria Terra¹⁴, habitante quase eterna do Sobrado¹⁵, que é uma espécie de farol, que mantém acesa a chama sagrada de sua vela, em cima dum rochedo, batido pelo vento e pelo tempo, uma consciência viva da família Terra-Cambará-Quadros.

Ao chegar em Santa Fé, Dr. Rodrigo, junto com Neco Rosa (da Barbearia Elite), vai visitar Sônia, a amante, no Hotel da Serra e, ao voltar para casa, fica doente. Naquela noite tem um pesadelo em que se vê inchado e desinchado com uma coisa sufocante no peito e pensa que “o remédio é cuspir fora o sapo...tossir fora o bicho-fole-músculo [...] tossir fora [...]” (VERÍSSIMO, 1997, p.1). Às 2 horas da madrugada, o “Velho” pede socorro, dói-lhe a angina (tivera dois enfartos do miocárdio e uma embolia pulmonar), está com apneia, pensa em morrer mas quer viver, quer chamar Toríbio, o irmão

⁸ Segundo Floriano, Eduardo tem fúria de cristão-novo, é do Partido Comunista e vê tudo pelo prisma do marxismo. Procura mostrar para os camaradas que “não é por ser filho de latifundiário e figurão do Estado Novo que ele vai deixar de ser um bom comunista”. (p.16). Por isso, ataca o pai em público; cita Marx, Lenine e Stálin, mas no fundo é um “caudilhote”, sai com o punhal de cabo de prata que pertenceu ao bisavô Florêncio e que passou para o tio Toríbio, o mesmo que pertenceu ao índio guarani Pedro Missioneiro, do *continente I*, do episódio “A fonte”, homem de Ana Terra e pai de Pedro Terra.

⁹ Jango, segundo Floriano, é um Quadros, um Terra, um homem do campo, um gaúcho ortodoxo que trabalha na fazenda do Angico, tem uma tábua de valores fixos, um reacionário para Eduardo.

¹⁰ Floriano dizia que Sílvia não nascera para mulher de estancieiro, já perdera 2 filhos e era infeliz.

¹¹ Bibi (24 anos), para Floriano, tem dentro do cérebro areia de Copacabana, letras de samba, fichas de roleta. Casou e desquitou, depois pescou Sandoval no Cassino da Urca.

¹² Amigo do príncipe D.João de Orléans e Bragança, é simpático. Floriano, por seu lado Terra, o detesta, mas seu lado Cambará simpatiza com o patife; segundo Floriano, era produto do Estado Novo ou do neocapitalismo, tinha um “caráter de mercado” e que seu principal objetivo, tal qual a sociedade em que estavam inseridos, era, segundo Tio Bicho, “obter sucesso, galgar posições, ganhar dinheiro para comprar todas essas bugigangas e engenhocas que dão conforto, prazer e prestígio social” (p.223).

¹³ Amante de Dr. Rodrigo, 23 anos, morena, bem feita de corpo, bonita de cara, que se hospedou no Hotel da Serra, passando a ser o assunto da cidade.

¹⁴ Quando da primeira eleição em 15 anos, disse que não concebia carreira, rinha de galo e eleições sem briga e gostava do governo de Getúlio, porque não tinha eleição. Floriano disse que ela era totalitária, porque este fora sempre o regime político e econômico do Sobrado.

¹⁵ Maria Valéria Terra está presente nas três partes do *tempo e o vento* e o representa, no *arquipélago* a continuação das mulheres fortes da obra: Ana Terra, Bibiana Cambará, Luzia.

morto¹⁶, consegue chamar sua Dinda, Maria Valéria Terra que desce as escadas quase cega, porque seus olhos estavam tomados por cataratas, gritando por Eduardo que não estava em casa. Floriano chama o Dr. Dante Camerino (45 anos) que lhe faz uma sangria.

Durante sua permanência como enfermo no quarto do Sobrado acontece a Reunião de família.

Floriano/Erico Verissimo, um Humanista¹⁷

Floriano (34 anos) sempre detestou as situações dramáticas e mórbidas da vida real, embora sentisse por elas um estranho fascínio, quando projetadas no plano da arte. É apaixonado por Sílvia, esposa legítima de seu irmão Jango. Quando ajuda o médico a sangrar seu pai, comenta com irritação e ternura (paradoxo típico dos gaúchos) que seu pai merecia ser capado. E capado de volta. Sente por ele fascínio e desprezo num dualismo existencial de filho para pai, de homem que despreza guerras e traições para homem que ama as batalhas e têm muitas amantes, de escritor que escreve para um dos objetos de sua arte.

¹⁶ Em *O arquipélago III*, há o capítulo *Noite de Ano-Bom* que mostra um único dia: 31/12/1937. Começa com o enterro da mãe de Arão Stein, que se encontra na Guerra Civil na Espanha, financiado por Rodrigo. Eduardo, influenciado por Stein, já principia a militar no Partido Comunista. Floriano se sente um covarde por não ter revelado à Sílvia seus sentimentos, que agora percebe o quanto eram profundos ao vê-la no dia de seu noivado com Jango. Então se lembra do relacionamento com a americana no Rio de Janeiro que o afastou de Sílvia. Já neste capítulo a história se foca mais em Floriano e mostra o quão corrompida foi a família desde 1930. O noivado realiza-se sob um clima pesado com Rodrigo defendendo, apesar de ainda não ter digerido, o Estado Novo, discute inclusive com o seu irmão Toríbio. Desenvolve-se, também, o nazi-fascismo em Santa Fé. Corre tudo relativamente bem, exceto pelo desentendimento entre Toríbio e Rodrigo, até que alguém propõe um brinde a Getúlio Vargas e ao Estado Novo. Toríbio se revolta, faz um pequeno escândalo e sai com Floriano para um baile numa das favelas de Santa Fé. Tentando seduzir uma jovem mulata, mete-se numa briga com outro pretendente. Floriano ainda ataca um de seus inimigos com uma garrafada (gesto que não pode realizar para não se equiparar ao pai), mas já era tarde. Toríbio é ferido na virilha e se esvai em sangue, chegando morto ao hospital, suas últimas palavras em relação ao agressor foram: "um piazinho de merda".

¹⁷ *Humanismo*, segundo MOISÉS, Massaud. **O Dicionário de termos literários**, p. 277, designa toda filosofia ou visão do mundo centrada na idéia do valor essencial e supremo do Homem, em oposição às teorias que privilegiam a Natureza, a realidade física ou concreta. O personagem Floriano, alter-ego, representação, portanto, de Erico Verissimo centra-se, segundo as falas e as ações do personagem, no ser humano em sua totalidade. É, portanto, humanista.

Sendo o filho mais velho, Floriano passa a mão no cabelo do pai quando seu “eu” se divide: o que faz a carícia e o Outro que o observa de longe, com olho crítico. Fisicamente é parecido com o pai. No ato da sangria, segura o braço do pai, mas vira o rosto na hora da picada, como se também tivesse sendo sangrado. Sai do quarto para despejar seu vômito no quarto do banho. Vê na mãe Flora (55 anos) uma mulher obediente e complacente, embora sofra com as infidelidades de Rodrigo. No leito, Dr. Rodrigo aperta a mão da esposa, como se pedisse perdão.

Floriano comenta com o médico que nos últimos anos não ouviu Flora pronunciar o nome de seu marido, diz somente “teu pai” quando fala com algum filho e “o doutor” quando se dirige a algum criado. Ela foi educada pelos princípios rígidos dos Quadros e não perdoa as traições do marido. Quando chora, reflete Floriano, o faz por que e por quem? Não pelo marido. Diz que um filho nunca deve criticar um pai; deve sempre baixar a cabeça diante do chefe do clã, mesmo que este seja Rodrigo Terra-Cambará. É afetuoso com a Dinda Maria Valéria Terra e diz-lhe que seu mimoso (Rodrigo) está dormindo. Quando comenta que Sandoval (e Bibi) está(ão) à espera da morte de Rodrigo para que seja feita a partilha a fim de voltarem ao Rio, vê-se agredindo não somente Sandoval, mas também a si mesmo. O jovem Cambará sente-se um caramujo que procura deixar sua concha, mas tem medo que riem da nudez de seu corpo. Diz que para o pai não passa de um indeciso, um comodista, um intelectual pequeno-burguês. Não gosta da vida campeira, nunca usou bombacha e não sabe “andar a cavalo”, o que, para Jango, é tão grave quanto ser pederasta.

É antigetulista e libertador. Sobre Sílvia, quer fugir com ela, tirá-la de perto de Jango, mas pensa nisto sem verdadeira convicção, já com antecipado sentimento de culpa e esclarece que de dia é um homem lúcido que sorri para os seus fantasmas; à noite é que lhe traz pensamentos mórbidos e se pergunta por que não imagina coisas mais alegres? Pensa em ir ao quarto de Sílvia, mas aparecer-lhe-ia Maria Valéria que os chamaria, ao vê-los juntos, de “porcos!”. A possibilidade o alarma e o excita. O corpo inteiro lhe dói de desejo e medo. A porta abre e é Flora, isto lhe dá alívio e, ao mesmo tempo, decepção.

Quando conversa com Roque Bandeira ao pé da grande figueira¹⁸ ou na rua de Santa Fé, quer contar seu romance, o romancista. Diz que sempre sentiu pelo “Velho” uma irresistível fascinação: pelo perfume Chantecler¹⁹ que usa em excesso, pelo aprendizado do verbo galar (agir como galo) e mulher galinha (era influência do cheiro de pai), quando olhava o retrato da sala, de forma narcisista, desejava olhar-se a si mesmo, que chegou a cheirar a pintura. Admirava-se da fama do pai que era macho no sentido da coragem física como quando surrou um homem fortemente armado com apenas um canivete na Rua do Comércio. Fascinava-se pelas histórias dos Terras e dos Cambarás, pela hombridade e pela honra. Floriano, uma vez quando era menino, apanhou no colégio de um "mulatinho" mais forte que ele, filho de um sapateiro; ao chegar em casa apanhou novamente do pai, exigindo que ele no outro dia brigasse com o seu agressor, dizendo: “Se é covarde, não é meu filho” (VERÍSSIMO, 1997, p.386), brigou e apanhou de novo; o pai não dera importância aos seus ferimentos porque estava envolvido com uma amante castelhana e levava, inclusive, um tiro do marido traído.

No Rio de Janeiro, viveu às custas do “Velho” que lhe arrumou emprego no governo sem necessidade de ir à repartição. Rodrigo ganhou de Getúlio Vargas um cartório, tratava de vendas de influência, foi o príncipe do câmbio negro; maridos ofereciam-lhe suas mulheres em troca de favores, queria que Floriano fosse para o Itamarati sem concurso. Floriano recusou e foi escrever artigos para jornais e traduzir livros. Rodrigo arrumou para o filho um convite para ministrar aulas de História da Civilização Brasileira em uma Universidade americana onde ficou por 3 anos. Floriano sabia que para acabar de nascer era preciso acertar contas com o pai de forma cordial.

¹⁸ Símbolo, como o punhal de cabo de prata, a roca de fiar, a tesoura, o baú de M^a Valéria Terra, *dO tempo e o vento*.

¹⁹ *Chantecler* é uma parte dos tomos I e II da segunda parte *dO tempo e o vento*, O retrato (I e II): as outras partes são "Rosa dos ventos", "A sombra do anjo" e "Uma vela pro negrinho". *Chantecler* mostra Rodrigo chegando em Santa Fé, em 1909, onde, com a ajuda do pintor espanhol Pepe Garcia e o jornal *A Farpa* por ele criado, irá defender a campanha de Rui Barbosa à Presidência da República contra o Marechal Hermes da Fonseca. O nome *Chantecler* refere-se à peça de *Edmond Rostand*, que é encenada em Paris em que o personagem principal é um galo imponente que se ilude achando que o sol não nasce sem o seu cantar, tal qual Rodrigo que se vê como uma figura capaz de corrigir todos os males de Santa Fé.

Ao barbear-se no espelho, Floriano sabe que existe o que vê, ele mesmo, e o Outro: um representante dos Outros da Família, da Crítica, da Sociedade, da Ordem Estabelecida e pensa:

Merda então para o Outro! Merda para a Família! Merda para a Sociedade! Merda para a Crítica! Merda para a Ordem Estabelecida! E por fim merda para a Merda! E assim, senhoras e senhores, fechamos o círculo, voltando ao ponto de partida, isto é, à Merda inicial. (VERÍSSIMO, 1997, p. 550).

Mas se lembra de que no fundo ainda é o menino bem comportado, de boa família, que não escreve nem diz nomes feios, porque Papai e Mamãe não querem, a Dinda não quer, a Professora não quer. E sabe que está apaixonado pela mulher de seu irmão e questiona se ela ainda lhe quer.

No muro perto de sua casa, na época da eleição depois de 15 anos de Getulismo, estava escrito em letras garrafais: “Votem no Brigadeiro da Vitória. Getúlio Voltará. Viva Prestes! Dutra é a Salvação Nacional e embaixo alguém escreveu com raiva e com um prego: merda.” (VERÍSSIMO, 1997, p. 375). Não foi Floriano quem escreveu, mas ele e Roque Bandeira riram muito do poder que as palavras exercem. Ao verbalizar sua trajetória como indivíduo, escritor, filho, irmão e amigo, Floriano suaviza para o leitor o mundo degredado pela política na História.

Floriano é um homem sem passaporte e, com relação à vibração cívica, questiona-se ao ouvir o Hino Nacional. Talvez seria melhor não enxergar com os olhos nus como Maria Valéria Terra que está quase cega que se não fosse iria reclamar da casa que está desleixada. Há objetos antigos como a louça holandesa da bisavó Luzia que teria pertencido ao Príncipe Maurício de Nasau e a xícara de estimacão de Maria Valéria Terra, presente do médico Karl Winter²⁰, presenteado por ele no Natal de 1905. Esses objetos, guardados por Maria Valéria Terra em um baú e que depois o estimula a contar a história de seus donos, representam a memória de seus tempos e das pessoas que os manipulavam em suas épocas.

²⁰ Karl Winter aparece no *continente II* e é um comentarista privilegiado de Santa Fé, de seus habitantes e de sua cultura já que é um estrangeiro, tem o olhar de quem vem de fora.

Ao sentar-se na mesa com Sílvia e ao analisar o irmão João Antônio Cambará (Jango), Floriano conclui que gosta mais de Eduardo, mas é irritante que Jango tenha tantas qualidades positivas que põem em relevo as suas negativas e esclarece: “(Positivo e negativo, entenda-se, de acordo com a tábua de valores do Rio Grande)” (VERÍSSIMO, 1997, p. 558).

Floriano pensava no drama da mãe que sofria porque se dividia no dever de esposa e o orgulho de mulher. Sobre as mulheres em geral, confidenciava, em conversa com o pai e os amigos, que o impressiona muito menos uma carga de cavalaria dos Farrapos do que a coragem das mulheres desses guerreiros que ficavam em suas casas esperando os maridos, os filhos e os irmãos que tinham ido para a guerra. Elas ficavam ouvindo o uivar do vento no escampado e o lento arrastar-se do tempo. Para ele, então, elas são realmente as representações positivas do tempo e o vento, por que o escritor, como afirma Flávio Loureiro Chaves (1981, p. 75), “orienta o discurso para um ponto que está longe de coincidir com uma perspectiva épica no que diz respeito ao acordo com o código guerreiro do mundo observado. Estabelecida a dialética entre os valores sociais e os valores propostos pelo narrador, entre o arquétipo de Rodrigo e o de Ana Terra, ele depositará sempre a sua ideologia na ação destas personagens perseverantes”.

Rodrigo, por sua vez, afirmava que se não fossem os homens, o Rio Grande pertenceria aos castelhanos. Ao que Floriano responde:

Está bem, mas sem mulheres como A velha Ana Terra, a velha Bibiana e a velha Maria Valéria [...] não existiria também o Rio Grande. Elas eram o chão firme que os heróis pisavam. A casa que os abrigava quando eles voltavam da guerra. O fogo que os aquecia. As mãos que lhes davam de comer e de beber. Elas eram o elemento vertical e permanente da raça. (VERÍSSIMO, 1997, p. 864).

Floriano, que renegava as guerras, ao explicar por que tinha saído correndo do quartel no dia 3 de outubro de 1930²¹ afirma que

²¹ Nesta ocasião, Rodrigo, Flores da Cunha, Oswaldo Aranha e outros atacavam o Quartel-General da Região, a fim de tomar o quartel governista e deflagrar a “Revolução de Trinta”, Floriano, no que seria o seu batismo de fogo para provar que era macho e herdeiro da tradição gaúcha, deixa cair o revólver na hora do tiroteio deixando o pai em situação de morte, vomita em pleno fogo cerrado, saiu correndo e seu pai o chama de covarde e lhe aplica um pontapé

detesta a violência e a brutalidade, mas não é insensível, como imaginava, às seduções do heroísmo. Orgulha-se da sua condição de homem civilizado, incapaz de exercer violência contra seus semelhantes. Gosta de se imaginar dotado de tipo de fibra do cristão das catacumbas a coragem de resistir à agressão sem agredir, a capacidade de colocar os valores espirituais acima de todos os impulsos animais agressivos e egoístas. No entanto, na hora de dar provas concretas da legitimidade desses sentimentos e princípios, descobriu que não aguentaria a pecha de covarde. Tio Bicho explica que o pai, o tio, o código de honra do Rio Grande e as preleções cívicas da professora d.Revocata supervalorizavam o ato heróico.

Floriano/Erico, ao negar a violência, discute o código ético do espaço retratado por ele e oferece uma possibilidade para que seja definida a natureza do romance ao afastar-se do caráter épico e ao relacionar o indivíduo com seu meio social e, ao aprofundar a crítica social sob a tutela de sua interpretação, reescreve - porque no *arquipélago* há o início do *continente* - a história do Rio Grande do Sul, sob as características do "romance histórico". Chaves (1981), neste sentido, explica que a problematização da História, quer na denúncia das injustiças do presente, quer na interrogação acerca do passado, proposta na dialética entre o passado e o presente, teriam de nascer no amadurecimento da ideologia humanista, na superação de suas contradições, para dar margem a uma forma narrativa capaz de expressá-la integralmente no mundo imaginário da criação, o qual não tem a sociedade como objetivo a representar mas como elemento transfigurado nos valores dos personagens.

Floriano ressalta seus traços humanitários ao contar que se atirou ao mar na Califórnia para salvar um menino mesmo não sabendo nadar:

Mas o que me levou a salvar o menino, além dum gesto natural de solidariedade humana, esse impulso que nos faz às vezes acreditar na nobreza do bicho-homem, foi o chamado, a apelo de todos os heróis da minha mitologia particular, que nasceram no menino e continuaram, em menor ou maior grau, no homem adulto. (VERÍSSIMO, 1997, p.74).

Floriano, ao contar a história do cachorro Retirante que procurava o seu amo, o Tenente Bernardo Quaresma que tinha sido morto pelos homens da Revolução, confessa que observava tudo da janela do Sobrado e confia ao Tio Bicho que corria o risco de passar o resto da vida como um observador remoto e desligado, que olha a Terra dum outro planeta.

Floriano, ao contar para Roque Bandeira suas histórias contendo seus valores – autênticos e, porque sabemos que ele é o personagem-escritor-narrador de *O arquipélago*, indica em seu fazer literário na relação vida/arte e nos valores autênticos (Floriano) e degradados (sua relação com os outros no romance e com o Outro ao qual sempre se refere), que, segundo Lucien Goldmann (1976, p. 15):

O romance caracteriza-se como a história de uma pesquisa de valores autênticos de um modo degradado, numa sociedade degradada, degradação que, no tocante ao herói, manifesta-se principalmente pela mediatização, pela redução de valores autênticos ao nível implícito e ao seu desaparecimento enquanto se apresentam como realidades manifestas.

Dr. Rodrigo: O Mesmo e o Contrário de Floriano

Dr. Rodrigo: o mesmo tipo físico e o contrário psicológico e ideológico de Floriano. Um intelectual caudilho, deputado²², chefe de clã rural e patriarcal, herdeiro de Cel. Licurgo, e Floriano, um intelectual-livre experimentando a mesma História, mas com visões do mundo diferentes.

Floriano, preocupado com a saúde do pai, comenta com o Dr. Dante Camerino: “É possível que o Velho [Dr. Rodrigo Cambará – 59 anos] esteja agora examinando os cacos para reuni-los. Mas tu sabes, um Cambará não é homem de juntar cacos. Para ele é mais fácil reduzir pessoas e coisas a cacos”. (VERÍSSIMO, 1997, p.18). Para Floriano, quem junta os cacos na família são as mulheres que

²² Em *O arquipélago* (tomo I) há o capítulo *O deputado*, que conta sobre Rodrigo em 1922, deputado estadual chimango. Mas a desilusão com o partido que ele e seu pai passam a sofrer leva-o a renunciar ao cargo com um discurso inflamado na assembléia municipal. Passa então mais uma noite no Rio e volta para Santa Fé e discute política com os amigos e se prepara psicologicamente com o irmão Torfíbio para a Revolução de 1923 que virá.

conservam a memória dos homens com os cacos, na paciência e na espera, nas noites de vento quando “o vento maneia o tempo”, como dizia Bibiana. Maria Valéria Terra, como memória viva das mulheres, estava naquele tempo juntando os cacos na aproximação derradeira da família.

Dr. Rodrigo chama o enfermeiro que foi demitido de fresco, afeminado. É determinado e sente-se livre das amarras de todos e diz que quando sai é por livre e espontânea vontade e, sobre sua estada na cama, comenta sobre o ditado que perpassa todas as gerações dos Cambarás²³: “Cambará macho não morre na cama”. (VERÍSSIMO, 1997, p.28), quer morrer em ação, em cima duma fêmea. Mas, como o seu tempo e sua família, também esse desejo é derrotado porque na luta contra a morte, também é vencido e sucumbe ante a mesma na cama, inválido para a vida e impotente para vencer a morte.

Rodrigo reclama para Eduardo que o chamou no comício de latifundiário, flor do reacionarismo, lacaio do capital colonizador, e brada que os comunistas quando discutem princípios e combatem erros são como os católicos, mas que aqueles liquidam fisicamente seus opositores e que se a Polícia de Getúlio era tão má, porque o Júlio Prestes ao sair da cadeia prestigiou Getúlio Vargas.

Ordena para que o barbeiro Neco Rosa raspe-lhe a barba, mas este a certa altura ordena-o: “Agora cala a boca que eu quero te raspar o bigode” (VERÍSSIMO, 1997, p. 34), ao que Rodrigo questiona: o Neco, um barbeiro, seresteiro, chineiro e desordeiro mandando o homem a quem senadores e ministros pediam favores, o amigo de Getúlio, calar a boca. Isto mostra que nem tudo é como antes, na época em que os poderosos como Rodrigo eram sob todos os aspectos respeitados, seguidos e venerados. Outros em Santa Fé ²⁴ agora têm mais poder que ele. José Kern, a quem *A Voz da Serra*

²³ NO *continente I*, quando Cap.Rodrigo Severo Cambará é ferido à pistola por Bento Amaral em um duelo de facas atrás do cemitério, e está muito doente na cama, diz para o Pe. Lara que “*Cambará macho não morre em cana e sim na peleia*”. Assim acontece: na tomada do casarão dos Amarais na Revolução Farroupilha (1835-1845) é morto com um tiro pelas costas pelo Amaral.

²⁴ Embora Santa Fé seja uma cidade imaginária e síntese geográfica do Rio Grande do Sul que aparece desde *O continente*, em *O arquipélago* há muitas referências que deslocam o olhar do leitor para Porto Alegre como, por exemplo, Rua do Comércio, Praça da Matriz, Colégio Nossa Senhora do Rosário, Colégio Champagnat “de Santa Fé”, Ginásio Champagnat, Voluntários da Pátria.

chama de “O nosso magnata” porque tem fábricas é um exemplo disso, mas, era adepto da suástica e do sigma. Spielvogel, “O rei da madeira”, os Kunz, os Schultz também agora detêm posição privilegiada em Santa Fé, porque dominam o comércio na cidade. Seus antepassados vieram de Vaterland entre 1833 e 1948. O patriarcado rural entra em decadência e é em parte substituído por uma emergente classe média urbana oriunda de imigrantes.

Mariquinhas Matos, para mostrar outro exemplo, era filha de estancieiro rico e estava em plena decadência econômica e moral. Naquele momento cinquentona e solteirona, antes já tinha sido um bom partido sendo a “Mona Lisa”, era ledora de novelas românticas, tocava piano e adorava Chopin, descendente do Barão de São Martinho, nobre, portanto, agora frequenta o terreiro de Linha Branca de Umbanda. Marca-se aí não somente a decadência econômica como também a cultural de acordo com o código erigido pela burguesia.

Dr. Rodrigo custeou os estudos do Dr. Camerino, desde o ginásio até a faculdade de Medicina²⁵, por isso que o médico sente-se na obrigação de tratar do paciente, também porque esta é a sua profissão e o paciente é seu amigo. Na praça, há um obelisco com uma placa de bronze em que existe uma homenagem a Dr. Rodrigo no momento em que, mesmo com febre, manteve-se em pé cuidando de ricos e pobres com igual carinho em 1918, quando houve o surto da febre espanhola. Rodrigo era um herói do passado que seria lembrado no futuro pela ação e pela arte, de Floriano, como um herói romanesco, problemático, calcado na derrocada de seus valores analisados no contexto social, como um personagem “cuja existência e valores o situam perante problemas insolúveis dos quais ele não é capaz de adquirir uma consciência clara e rigorosa”. (GOLDMAN, 1976, p. 116). Flávio Loureiro Chaves reconhece que é sob o ângulo do herói problemático (ou demoníaco) lukacsiano que deve ser entendida a ligação entre ideologia e expressão literária no caso de Erico Verissimo, “o dilema da definição intelectual repercutindo imediatamente sobre a estrutura da narrativa”. (CHAVES, 1981, p. 59).

²⁵ Há vários personagens médicos e várias outras obras além de Rodrigo, dO *arquipélago*; Dr. Carl Winter dO *continente* (1949); Dr. Seixas de *Um lugar ao sol* (1936); Dr. Eugênio de *Olhai os lírios do campo* (1938); Dr. Martim de *Saga* (1940) são mais exemplos. Erico discutia o compromisso da Medicina em seu tempo a partir de seus personagens.

Marco Lunardi, ítalo-brasileiro que fez uma promessa à Nossa Senhora da Conceição para Rodrigo ficar bom, tem fábrica de massas alimentícias, uma padaria, moinho de trigo, confeitaria, tudo graças ao Rodrigo que o ajudou.

Quando Pepe Garcia ²⁶ visita-lhe e ajoelha-se à beira da cama e põe-se a chorar, conta-lhe que agora pinta cartazes de cinema ao Calgembrino e chora novamente, Rodrigo oferece-lhe 500 cruzeiros, Don Pepe fica bravo e vai embora.

Foi contratado um novo enfermeiro. O nome dele é Erotildes²⁷, chamado por Rodrigo de “o animal”. É grande e era sargento do Exército. Dá ordens ásperas a ele e reclama que Getúlio ainda não respondeu a sua última carta, deixando-o com uma sensação de esquecimento, traído pelo amigo, sem função política naquele instante, somente com a memória dos anos passados.

Rodrigo montara um apartamento para a amante Sônia no Leblon, Rio de Janeiro, com móveis absurdamente caros. Ela o chamava de papaizinho. Ao pensar sobre isso, Rodrigo também pensava em Flora com uma fria vergonha. Ele esperava de Flora um perdão, de uma mulher superior. Maria Valéria Terra o acaricia e ele não consegue conter as lágrimas que lhe inundam os olhos e começam a escorrer-lhes pelas faces. O caudilho durão de outras batalhas como a de 1923²⁸, agora mostra-se mais próximo do que

²⁶ Don José Garcia, o Dom Pepe, artista espanhol e boêmio, pintou, em 1910 o retrato de Dr. Rodrigo e diz que esta era a sua obra-prima.

²⁷ Erotildes vem de “erótico”, com a ideia de “aquele que serve para dar prazer”. Na pintura de Orozco, ele é o guardião do quarto. Em *Incidente em Antares* (1971), de Erico Verissimo, a última a se levantar do caixão entre os mortos insepultos no “incidente” chama-se Erotildes e é uma “garota de programa”, que servia aos outros para dar prazer. Sua origem pode estar em uma pintura do mexicano José Clemente Orozco (1883-1940). Ele foi um dos maiores pintores mexicanos e um dos protagonistas do muralismo, juntamente com Rivera e Siqueiros. Poucos artistas encarnaram com tal violência a vontade do México, esse desejo angustiado e veemente de transcender nossa situação de órfãos. Na sua pintura, o homem está só. Os deuses estão mortos; diante de nós gesticulam as máscaras ferozes das ideologias, numa floresta semeada de ciladas e emboscadas: a mentira desse mundo e do outro.

²⁸ No episódio *Lenço encarnado, dO arquipélago* (tomos I e II), há a história da Revolução de 1923 e a participação dos Cambarás. Por causa das fraudes nas eleições estaduais, começa uma luta entre os borgistas (chimangos, situação, inimigos dos Cambarás) e assisitas (maragatos, oposição, derrotados pela fraude, ironicamente com a participação dos ex-inimigos jurados dos Cambarás). A Revolução começa em janeiro e as tropas dos maragatos se reúnem, mas só partem com o consentimento e sob o comando de Licurgo quando Alvarino Amaral decide lutar separado. É um sinal das cicatrizes que ficaram da Revolução de 1895, quando a filha de Licurgo

realmente se tornara: um homem de carne e osso e fragilidade, como o bisavô Cap. Rodrigo Cambará²⁹.

Os amigos diziam que ele tinha “o cérebro entre as pernas”, “o sexo na cabeça”³⁰. Rodrigo dizia que o seu Deus não era o mesmo das beatas, nem o do Padre Josué: era macho e sabia das necessidades do sexo, porque foi inventado por Ele, era um Deus tolerante, compreensivo, generoso, um Deus Cambará e não um Quadros. O que assustava Rodrigo não era a morte, a que chamava de "A Magra", e sim a ideia de não continuar vivo e não cuidar de seus negócios. Afinal, outros podiam tomar o poder e daí, como ficariam suas dívidas com o Banco do Brasil?, já que, então, não poderia “arranjar” soluções para os problemas pessoais dentro do órgão do governo, que é coletivo.

Sílvia lia para ele poemas de Mario Quintana e de Carlos Drummond de Andrade, mas Rodrigo via nos olhos dela paixão, e não a felicidade. E desconfiava do amor dela para com Floriano.

Rodrigo lembra-se dos 15 anos de Rio de Janeiro, trabalhando para Getúlio Vargas, onde “sempre teve a volúpia do jogo da política, esse xadrez complicado e malicioso em que as peças são seres humanos”. (VERÍSSIMO, 1997, p.201).

Imagina o próprio funeral, odeia os oradores mentirosos; gostaria de fazer um discurso ao pé do próprio cadáver. “la contar

(Aurora, no cerco ao Sobrado – *O sobrado, dO continente*), seu sogro e um agregado morreram. A coluna dos Cambarás leva Miguel Ruas, o promotor que nem sequer gaúcho era; Liroca, quixotesco; o Cacique Fagundes e Juquinha Macedo, dois chefes tradicionais (o primeiro morre); caboclos pegos no meio do caminho (vários dos quais morrem); Rodrigo, Toríbio e Licurgo. Eles marcham pelo Estado, andando mais que lutando, e por estas batalhas caem uns e tomam-se munição e outras coisas. Ruas morre na tomada de Santa Fé e Licurgo, numa das últimas batalhas, com Rodrigo ao seu lado gritando por um médico, esquecido que ele mesmo era um. Por todo este tempo, as mulheres e crianças ficam no Sobrado, Flora desesperada (este capítulo revela que Flora conhece as escapadas do marido) e Maria Valéria cuidando de tudo. A Revolução acaba em outubro, com vários mortos e uma paz que é realizada com a condição de que o governador reeleito Borges de Medeiros não seja mais candidato.

²⁹ Refiro-me à cena de "Um certo Cap.Rodrigo", *dO continente I*, em que o personagem fica jogando cartas enquanto sua filha Anita morre. Ao chegar em casa e avisado por Pe. Lara que a filha estava morta, o então guerreiro de muitas batalhas chora desesperadamente debruçado sobre o cadáver.

³⁰ Curiosamente, o filho de Erico, Luís Fernando Veríssimo, publicou um livro de crônicas chamado *Sexo na cabeça*, em 1980.

verdades, lançá-las como pedradas na cara de todos aqueles hipócritas”³¹. (VERÍSSIMO, 1997, p.203).

Liberado pelo Dr. Camerino, recebe a visita do sogro Aderbal Quadros e da sogra d.Lautentina que o tratam com frieza, mais ainda que a esposa Flora que o chama de “você” e não de “tu”, que é, para os gaúchos, mais íntimo. Rodrigo, indignado, deseja que o chamem logo de devasso, que desabafem e o deixem em paz.

Outro que o visita é José Líro³² que comenta a ausência de homens como o Cel. Licurgo e afirma, mesmo com esclerose cerebral, que Deus anda meio esquecido deste mundo velho sem porteira.

Floriano percebe que o Rodrigo do retrato³³ não é mais o mesmo. Os moradores da casa também notam olhando para o retrato da sala: Bibi é indiferente a ele, Sílvia tem simpatia e piedade, Flora o observa com mal-estar.

Chiru Mena o visita, era vadio porque nunca trabalhou, vivia do aluguel de casas deixadas por uma tia que o criou; diz ao Rodrigo que não se mete em política, que não vale a pena, Rodrigo retruca-o: “Estás errado. Se os homens de bem não se metem, os cafajestes tomam conta do governo”. (VERÍSSIMO, 1997, p. 206).³⁴ Chiru confessa ao amigo que outro dia, bêbado, dormiu na sarjeta e que agora não é mais digno de apertar sua mão e sai escadas à baixo sem ouvir o chamado de Rodrigo.

O “Velho”, a respeito do comício da U.D.N (União Democrática Nacional) diz que nem o candidato Brigadeiro Eduardo

³¹ Isso vai ocorrer com outros personagens na obra *Incidente em Antares* (1971) quando os 7 mortos insepultos vão fazer o julgamento dos vivos no coreto da praça, em Antares.

³² O *Liroca* que no *Continente I* (na parte d"O Sobrado") ajuda a cercar o sobrado do lado dos federalistas na Revolta Federalista – 1893-1895- contra os republicanos chefiados pelo Cel. Licurgo Terra-Cambará. Ele atira sempre que alguém quer sair do sobrado, mas nunca para matar e sim para assustar, sempre foi apaixonado pela Maria Valéria Terra.

³³ Em *O retrato* e nesta passagem, pode-se perceber que o retrato é o que foi pintado por Don Pepe García quando Rodrigo tinha 24 anos e está na sala do sobrado. Há uma influência direta do *retrato de Dorian Gray* (1889), obra de Oscar Wilde (1854-1900). Em Wilde, a imagem do retrato (Dorian Gray) envelhece enquanto o personagem conserva-se jovem. Ao contrário de Wilde, no *retrato* de Erico, a imagem do retrato (Rodrigo) fica jovem e o personagem envelhece. É a representação da derrocada física, psicológica e política de Rodrigo Terra-Cambará.

³⁴ Em "O escritor diante do espelho", na obra *Ficção completa*. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1966. V.III, p.69, Erico comenta: “Se os homens decentes e de boa vontade se acordam e ausentam da arena, os patifes, os gananciosos, os exploradores do povo se apoderam do governo e mantêm o status quo político e econômico que o infelicita”.

Gomes leva o partido à sério. Conversando com Floriano, Rodrigo fala de heróis: de um antepassado do Cabo Lauro Caré ³⁵, que na Guerra do Paraguai (1865-70) levou Florêncio nas costas para salvá-lo; do Cabo que lutou sozinho contra os nazistas para que os outros fugissem e levou 7 balaços no corpo, e dele próprio como Intendente de Santa Fé: comprou canos para tirar o fedor da cidade e foi atacado porque gastava em demasia o dinheiro público, mas parte do dinheiro gasto era seu; quis acabar com a pobreza construindo casas populares para que para lá fossem os pobres de Barro Preto, Purgatório e Sibéria ³⁶: era um lugar novo chamado Vila Esperança, mas Juca Cristo não queria ir e Rodrigo incendiou o barraco dele para forçá-lo a ir e foi condenado pelos opositores e pela própria família de Juca Cristo.

Floriano Questiona-Se Quanto ao Seu Fazer Literário e a Função do Escritor

Floriano tem para si um estereótipo bem definido quando afirma: “quanto a mim, tenho sido apenas um turista dentro da família, a qual por sua vez me considera apenas um bicho raro. Um homem que escreve livros”. (VERÍSSIMO, 1997, p.18). Lembra-se da Prof^a Revocata Assunção que um dia lhe disse que agora que sabia ler e escrever podia comprar um caderno de pauta simples³⁷.

³⁵ Rodrigo esclarece a Floriano que Licurgo tinha uma amante na fazenda do Angico, Ismália Caré, que o Lauro era filho de seu filho. Lauro era herói que representava o clã marginal dos Caré. A menos de 100 metros dali estava o busto do Cel. Ricardo Amaral, fundador de Santa Fé e representante do patriarcado rural do Estado. No passado, um Caré roubou um cavalo dos Amarais, foi costurado num couro de boi até morrer asfixiado e esmagado quando o couro secou. Irmão Zeca diz que os tempos agora são outros e que um Caré podia ser prefeito ou deputado.

³⁶ *Sibéria* aparece várias vezes no *arquipélago* quando há uma discussão envolvendo alguém com Eduardo por ser este defensor do Stalinismo russo em que os “revoltosos” iam para a Sibéria. *Purgatório* tem uma analogia com *O Purgatório*, da *Divina Comédia* (1321), de Dante Alighieri (1265-1321). Este bairro é bastante descrito em *Rosa dos ventos*, capítulo de “O retrato” (tomo I).

³⁷ Depois das partes de Reunião de família, nos 3 volumes do *arquipélago*, há anotações literárias do personagem Floriano Cambará no *Caderno de pauta simples*. As anotações são um preenchimento de lacunas sobre acontecimentos menores da história; reminiscências da infância e da adolescência, onde Floriano lembra como se sentia por e com o pai Rodrigo, o colégio interno onde era um dos amantes da mulher do diretor (eram ambos pederastas); impressões sobre o dia-a-dia daquela reunião; memórias de quando era professor universitário de Literatura Brasileira em São Francisco, onde reencontra Mandy Patterson, a americana que

Encaminhou para a Lanterna de Diógenes³⁸ e, ainda criança, comprou seu caderno. Seu Diógenes dizia que filho de tigre sai pintado, os cambarás, para o menino, eram tigres ferozes. Quando criança, orgulhava-se disto; quando adulto, questiona esse heroísmo; como escritor, sente necessidade de verbalizar na arte literária a memória dos heróis de sua família em suas respectivas épocas, que marcaram a história do Rio Grande do Sul e do Brasil.

O Tio Bicho³⁹, aos olhos dele e dos outros, embora Coronel da Guarda Nacional aposentado, não fazia nada porque lia, estudava, escrevia coisas que jamais mostrava aos outros, era poliglota e lia os livros que apareciam no mundo em francês, alemão, italiano, espanhol, inglês e gastava tudo que ganhava em livros, revistas de cultura e de peixes vivos, sempre estava bem vestido e se dizia “conservador”, mas estava sempre aberto a ideias novas e a reexaminar as antigas; gostava dos filósofos alemães que os santafezenses ainda não conheciam, talvez nem mesmo o Dr. Terêncio Prates, doutor em Sociologia. Tio Bicho, em *O arquipélago*, é o interlocutor crítico de Floriano, permitindo-lhe fazer comentários e autocríticas, principalmente, com relação ao fazer literário.

Quando Don Pepe não aceita o dinheiro e sai bravo do quarto de Rodrigo, Tio Bicho diz: “Toma nota aí, romancista. As pessoas não são assim tão simples como a gente imagina ou deseja”. (VERÍSSIMO, 1997, p.50). Isto indica que o arquipélago humano é observado por Floriano/Erico em sua dimensão realista. Tio Bicho ainda comenta com Floriano que Rodrigo e Toríbio⁴⁰ eram homens de ação e ele era

namorara no Rio de Janeiro e o afastou de Sílvia. E aparece também um germe para o romance que pretende escrever, fechando 200 anos de história, que é na verdade a história da própria família Terra-Cambará, dando caráter autobiográfico ao personagem, começando pela história de Pedro Missioneiro, n^o “A Fonte”, de *O Arquipélago I*.

³⁸ Diógenes era um filósofo grego que saía de dia com um lampião aceso. Quando lhe perguntaram o porquê daquilo ele responde que procurava um “verdadeiro” homem.

³⁹ Roque Bandeira: doido, excêntrico, erudito que desprezava a opinião pública, seu humor sarcástico divertia e amedrontava Floriano, quando Jango tinha 9 anos, Roque o convidou para brincar e M^a Valéria Terra disse para ir com o Tio Bicho, o apelido pegou e ele gostou.

⁴⁰ NO *arquipélago* (tomo II) há o capítulo “Um certo Major Toríbio”, que relata sobre os 3 anos seguintes à Revolução de 1923, as revoltas contra Artur Bernardes, presidente na maior parte do tempo em que isto se passa (Washington Luís toma posse mais para o fim). Toríbio se une, contra a vontade de Rodrigo, à Coluna Prestes. Mas ele só é visto mais ao final da história, que se passa a volta de Rodrigo, chocado pela morte da filha e a morte do pai. Mostra também a partida do quieto Floriano, já com jeito para as letras, para estudar em Porto Alegre. Quando

da era dos sonhos, os primeiros viram grandes filmes como “Quo Vadis” e ele os filmes ianques no cineminha da cidade. Floriano diz-lhe que o pôr do sol visto do Sobrado não era igual ao do México, de Quito, das Antilhas e, num tom confidencial e triste, diz ao amigo que Jango tomará Sílvia, sua amada, como um garanhão sobre uma égua, como um objeto pessoal. Floriano/Erico era um homem de muitas viagens e de muitas angústias.

Tio Bicho comenta que seu último romance era “aguado” e que tinha falta de autenticidade. Afirma ainda a Floriano que ele assume a posição de turista e não mete a mão no barro da vida e que deve ser residente na sua terra, entre sua gente: deve erguer uma casa em solo nativo e que seus personagens no início eram leões, mas que na metade viravam cordeiros⁴¹, declarava ainda que o Cel. Licurgo Cambará laçava o touro, mas o neto, Floriano, ficava à frente do touro com uma capa vermelha e provoca-o e, de vez em quando, finca no bicho umas farpas coloridas e quando o touro investe, foge e fica em cima da cerca a provocá-lo com uma capa.

O romancista, segundo ele, deveria ser como o Licurgo: ter o senso comum e agarrar o touro à unha, isto lhe faltava como romancista e como homem e afirma:

És um homem sem raízes. Repara na pobreza da obra dos escritores exilados. Não creio que um romancista como tu assim desligado da sua querência e de seu povo possa fazer obra de substância. Tuas histórias não passam de um vácuo. Tuas personagens psicologicamente não têm passaporte. É muito bonito dizer que tal ou tal tipo não tem pátria porque é universal. Mas nenhuma personagem da literatura se torna universal sem primeiro ter pertencido especificamente a alguma terra, a alguma cultura. (VERÍSSIMO, 1997, p. 56).

finalmente recebe notícias de seu irmão, vindas do já tenente-coronel Rubim, Rodrigo parte para o Rio e Toríbio é libertado da prisão. Chegando ao Sobrado, Toríbio conta de sua experiência com a Coluna Prestes aos mais chegados e como só se salvara de morrer porque um militar cuja vida Rodrigo salvou era o responsável pela execução. Mas mesmo assim foi preso. É relevante mostrar, também, que, desiludido com a Medicina após a morte de Alicinha, Rodrigo vende a farmácia e a Casa de Saúde aos médicos que o ajudavam, Dante Camerino e Carlo Carbone, fecha o consultório e entrega a administração do Angico ao sogro.

⁴¹ Talvez o personagem esteja se referindo ao Vasco Bruno, personagem de *Saga (1940)* que, depois de voltar da Espanha onde participou de uma revolução, resolve viver de forma bucólica num sítio com sua esposa Clarissa. Era de se esperar mais de um personagem com sua trajetória, do que um falso fim idealista para o conflito entre o homem e a sociedade.

E, em um tom sugestivo e crítico, sentencia o amigo e confidente: “Acho que deves dar o teu primeiro passo na direção do touro reconciliando-se com o Rio Grande, com os Terras, os Quadros, os Cambarás. Bem ou mal, foi aqui que nasceste, aqui estão as tuas vivências”. (VERÍSSIMO, 1997, p.58).

Floriano sabe que precisa fazer as pazes com o pai, chegar a um ajuste de contas, nos termos mais francos, leais e cordiais Segreda que quando escreve sente sua mãe ao seu lado, censurando-o. Tio Bicho esclarece-lhe que a autocensura é pior que o DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda - Vargas) ou a Gestapo (Hitler). Floriano afirma que escreve com temores de ofender pessoas, instituição o que “não se deve” e constrói um mundo de meias verdades e que faz uma crítica “post mortem” e considera defuntos todos os livros que escreveu até então e que agora estava em Santa Fé para “acabar de nascer”.

O pintor Pepe Garcia (71 anos) diz-lhe que é uma imitação barata do Rodrigo autêntico que conheceu. Floriano sempre teve consciência muito viva de sua timidez e de sua preguiça de responder às perguntas que lhe fazem, de mostrar-se simpático, atencioso, bom moço. Lembra-se de Ravengar⁴², queria ser invisível às vezes, outras queria ser visível, aparecer, participar.

Na conversa com os quatro amigos no quarto do Sobrado onde convalescia Dr.Rodrigo, Floriano reflete sua posição de escritor e comenta que uma das coisas que o preocupava era descobrir quais eram suas obrigações como escritor e mais especificamente como romancista. Conclui que a primeira era a de escrever bem e dizia que estava aprendendo aos poucos. Cada livro é um exercício, completa. E comenta os versos de John Donne que Hemingway popularizou, usando-os como epígrafe de um de seus romances: “Nenhum homem é uma ilha, mas um pedaço do Continente, a morte de qualquer homem me diminui, porque eu estou envolvido na Humanidade” (VERÍSSIMO, 1997, p.219) e afirma aos outros:

⁴² Ravengar era herói de romance-folhetim e de um filme seriado que inventou um manto que o deixava invisível.

Nenhum homem é uma ilha...O diabo é que cada um de nós é mesmo uma ilha, e nessa solidão, nessa separação, na dificuldade de comunicação e verdadeira comunhão com os outros, reside quase toda a angústia de existir...Cada homem é uma ilha com seu clima, sua fauna, sua flora e sua história particular...e sua erosão...E a comunicação entre as ilhas é das mais precárias, por mais que as aparências sugiram o contrário. São pontes que o vento leva, às vezes apenas sinais semafóricos, mensagens truncadas escritas num código cuja chave ninguém possui.

Floriano tem a impressão de que as ilhas do arquipélago humano sentem dum modo ou de outro a nostalgia do Continente, ao qual anseiam por se unirem. Para ele, muitos pensam resolver o problema da solidão e da separação aderindo a um grupo social, refugiando-se e dissolvendo-se nele, mesmo com o sacrifício da própria personalidade. E se o grupo tem o caráter agressivo e imperialista, lá estão as suas ilhas a se prepararem, a se armarem para a guerra, a fim de conquistarem outros arquipélagos “porque dominar e destruir também é uma maneira de integração, de comunhão, pois não é esse o espírito da antropofagia ritual?” (VERÍSSIMO, 1997, p.219) e esclarece:

Estou chegando à conclusão de que um dos principais objetivos do romancista é o de criar, na medida de suas possibilidades, meios de comunicação entre as ilhas de seu arquipélago [...] construir pontes [...] inventar uma linguagem, tudo isto sem esquecer que é um artista, e não um propagandista político, um profeta religioso ou um mero amanuense. (VERÍSSIMO, 1997, p.220).

Nesse sentido e sobre Floriano/Erico, Chaves (1981, p.128) afirma que “a ficção é um compromisso; não só porque registra objetivamente a sociedade, mas sobretudo, porque o escritor é a sua própria personagem, situando-se voluntariamente no centro da ação narrada”.

Quando Floriano defende uma sociedade baseada no amor e na responsabilidade dos indivíduos e que ele e Eduardo atiram em posições separadas e com flechas de cores diferentes, Eduardo anuncia com ironia que Floriano atira com sua pistolinha literária que esguicha água-de-colônia. Isto reflete sua posição de escritor.

Floriano desejou a liberdade e com tal ardor ser livre que acabou escravo da ideia de liberdade, tendo pago por ela quase o preço de sua humanidade. Sabe que conquistou apenas uma liberdade negativa, que pouco ou nada serve ao homem e ao escritor. Sente-se livre de compromissos políticos e vive tentando convencer-se de que está liberto dos preconceitos e das atitudes da sociedade burguesa.

Com relação ao Ser, diz que Santo Agostinho chorava cada vez que refletia sobre ele; Tio Bicho diz que se borra e Floriano que foge, quando pode. Sobre a morte, “A Grande Cadela”, “A Grande Marafona”, é o mesmo sentimento que Floriano nutre por ela, porque agarra-se à vida. E confessa que se abre para Roque Bandeira em suas confissões como nunca o fizera a ninguém. Este o diz que entende, porque quando Floriano tinha 8 anos, levou para ele os livros de Benjamin Ravier, quando 12, Júlio Verne e depois Émile Zola, Gustav Flaubert e outros. Roque Bandeira é o espelho para Floriano, porque nele se reflete e se analisa.

Floriano está preocupado com sua autenticidade (ou inautenticidade), de ser aceito, querido. Tio Bicho diz que amadurecer é aceitar sem alarme nem desespero essas contradições. E afirma que o homem verdadeiramente maduro procura vê-las com lucidez e aceitar a responsabilidade de sua própria existência dentro dessas condições temporais, espaciais, sociológicas, psicológicas e biológicas.

Floriano não bebia, não jogava, não fumava. Era uma atitude anti-Rodrigo, mas pró-Flora Cambará. São dois lados de uma mesma moeda, inseparáveis um do outro. Mas tudo isso é real, não verbal, o que é um veneno para o romancista. Filho do mulherengo Dr. Rodrigo Cambará (descendente de Cap. Rodrigo) e da calada Flora, afilhado de Maria Valéria Terra, a Guardiã da Virtude, a vestal do Angico e do Sobrado e comenta que seu sonho era ser o anti-Rodrigo para compensar as decepções de sua mãe. Por isso, não fuma, não bebe e não joga. E quanto ao sexo, tinha 16 anos quando Rodrigo pediu que Toríbio o levasse provar que era homem com uma "garota de programa". No outro dia, não fitava, de vergonha, as mulheres do Sobrado e odiava o pai.

Ao falar sobre a sua relação com o pai no Rio de Janeiro, disse ao Tio Bicho que escrevera uma novelinha falsa aos 22 anos e que a publicação fora custeada pelo pai que distribuiu os exemplares entre os amigos; nesta época criou espaços imaginários como Aldebarã⁴³, queria renascer em Antares⁴⁴ e desejava dar num romance os diversos estágios de uma deteriorização, de uma decomposição, de maneira microscópica, acompanhando a personagem dia a dia, hora a hora, minuto a minuto.

Em outra conversa com Roque Bandeira, agora sobre o suicídio, ouve do amigo que este já pensou em matar-se e foi salvo por um alemão que Floriano não conhecia, porque os “romancistas em geral não estão familiarizados com a gente que pensa”. (VERÍSSIMO, 1997, p.386). Nesta passagem, há a indicação clássica que bons leitores podem ser bons escritores: Floriano/Erico, por exemplo.

Ao deparar-se com a paixão que sente por Sílvia, esposa de seu irmão, a voz de Roque Bandeira lhe vem à mente: “A pessoa não é a sua profissão, ou a sua função!” (VERÍSSIMO, 1997, p. 552) e se questiona se deve dormir com a amante do pai que está no Hotel da Serra. A ideia o deixa excitado e com vergonha. Esmeralda Pinto, habitante de Santa Fé, sempre muito maquiada, sabe de tudo na cidade, e, ao se dirigir a Floriano na rua, sugere que ele é que tinha que se aproveitar da amante de seu pai, e grita: “Aproveita, bobo! O Velho está pagando”. (VERÍSSIMO, 1997, p.450).

Quando pensa na praticidade campeira de Jango, Floriano questiona o seu conhecimento de pessoas e de bichos que é instintivo, e “deixa longe o falso psicologismo de meus personagens”. (VERÍSSIMO, 1997, p. 559).

Quando Floriano reflete sobre sua relação com Sílvia ⁴⁵ na época em que esta se casou com Jango, condena-se: “querias -

⁴³ Aldebarã é o espaço imaginário criado também pelo personagem Prof. Clarimundo, da obra *Caminhos cruzados*, de 1934, mas o personagem não conseguia ver que os fatos mais importantes da vida dele se passavam à sua volta, na Travessa da Acácia onde morava.

⁴⁴ Antares é outra cidade imaginária que aparece no livro *Incidente em Antares*, de 1971, onde acontece a volta dos cadáveres insepultos para julgar os vivos. Parte dos fatos é contada a partir do diário do Prof. Martim Francisco Terra, descendente direto de Floriano.

⁴⁵ Em *O arquipélago* (tomo III), há o capítulo *Do diário de Sílvia*, em que está o preenchimento dos anos seguintes à tragédia da morte de Toríbio, com impressões sobre seus sentimentos em relação a Floriano, quase idênticos aos que ele sentia por ela; o casamento infeliz e sem amor

ridículo romântico! Incurável egoísta! – querias que ela te permanecesse fiel e ficasse aqui como uma Penélope guasca a tricotear eternamente um suéter para este Ulisses sempre ausente e indeciso”. (VERÍSSIMO, 1997, p.561).

Ao refletir sobre a mãe Flora, que aguentava as infidelidades do marido, e, considerando que era partidário do divórcio, mas não para seus pais, e quando reagiu contra o casamento por contrato de Bibi e quando pensou que o pai podia morrer com Sônia naquele sórdido quarto de hotel sem ao menos conhecer o hotel, Floriano sentenciou-se de “puritano impuro!” (VERÍSSIMO, 1997, p.562). Percebe-se nessas passagens o debater-se dialético entre o homem e o escritor, a vida que é e a arte que representa o possível.

Ao conversar com Rodrigo no leito de morte, Floriano, ao ouvir do pai que iria morrer e podia dizer que iria chegar aos oitenta, ficou em silêncio e explica:

Por que estou mesmo convencido de que ele vai morrer? Por que sei que ele não acreditará nas minhas palavras? Ou por que tudo pareceria teatral, convencional ou piegas? Ou será porque já descrevi uma situação como esta num de meus romances? ⁴⁶ (VERÍSSIMO, 1997, p.568).

Quando Rodrigo contava a Floriano sobre seus feitos na Intendência de Santa Fé, disse ao escritor: “Vocês romancistas costumam passar a realidade por um filtro purificador e o resultado é uma vida pasteurizada, expurgada, capada”. (VERÍSSIMO, 1997, p. 575). Floriano/Érico é um contador de histórias com personagens fictícios que, às vezes, representam autoridades autênticas e reais de seu tempo. Por isso, talvez, o filtro de que reflete Rodrigo. As

com Jango; as dúvidas quanto à sua religiosidade; a correspondência com Floriano; as confidências com e de Arão Stein (de volta da Espanha, mais tarde expulso do Partido Comunista, a loucura e a morte) e Zeca (já usando o nome de Irmão Toríbio). Lembra-se também da infância infeliz e como idolatrava a “gente do Sobrado”, sentindo-se em incesto quando dorme com Jango. E registra as reações em relação à guerra, a volta de Pepe Garcia e o tudo que Floriano lhe escreve dos Estados Unidos da América.

⁴⁶ Em *O continente I*, no episódio *Ana Terra*, o índio guarani Pedro Missioneiro, pai de Pedro Terra que estava no ventre de Ana Terra, diz à sua amada, depois que ela afirma que ele vai viver muitos anos ainda, que ele vai morrer nas mãos de seus irmãos e que é para ela ficar em silêncio. O seu destino estava traçado, mas o filho dos dois seria um grande homem e digno para ter uma longa vida. Assim é feito.

personagens, por si próprias e com seus interesses e visões do mundo, defendem suas posições frente aos conflitos de suas épocas.

Floriano descreve a praça onde está o busto do Cabo Lauro Caré, e segreda:

Terminado o inventário, teria eu dado ao leitor uma idéia do quadro? Duvido. Neste particular a pintura, arte espacial, é mais feliz que a literatura. De resto, que importância real poderá ter a descrição duma paisagem numa história de seres e conflitos humanos? (VERÍSSIMO, 1997, p. 581).

Ao ouvir de Terêncio Prates que os peões eram mal pagos pelos estancieiros e que dormiam nos galpões e nos arreios, Floriano comenta que os poetas cantavam esses peões e sua fidelidade canina aos patrões, procurando tirar efeitos poéticos e épicos do desconforto e da miséria em que viviam, pois achavam que isso era uma prova da fibra da raça. Um dos objetivos, portanto, da poesia mencionada era o de mitificar o gaúcho como estereótipo do “monarca das coxilhas”, numa atitude regionalista como espelho da cultura sul-rio-grandense.

Tio Bicho, crítico de Floriano, questiona o amigo escritor: “Vocês escritores de ficção contam com um admirável sistema excretório. O romancista mais cedo ou mais tarde acaba defecando os seus problemas e angústias”. (VERÍSSIMO, 1997, p.703).

Dr. Terêncio Prates condena todas as ações de Getúlio. Floriano, depois de falar sobre a lenda do jabuti que toca flauta para fugir da morte, esclarece:

Se o insiste nesse problema da culpa, acho que todos somos culpados em menor ou maior grau. Fomos cúmplices do Estado Novo por comissão ou omissão. Quando os carrascos da Polícia queimam com a brasa dum charuto os bicos dos seios da companheira de Harry Berger, eu estava estendido na areia de Copacabana, lendo Aldoux Huxley. E havia outros em situações e posições ainda mais comprometedoras. (VERÍSSIMO, 1997, p. 745).

Floriano mostra que adquiriu a consciência de que a liberdade individual não é sinônimo de liberdade individualista. Nasce dessa concepção a necessidade de comunicação com a mesma sociedade que é denunciada e criticada porque o afastamento será

simplesmente uma alienação de responsabilidade. Na reflexão de Floriano, há uma autocrítica das atuações dos intelectuais e outros envolvidos durante a ditadura getulista, mais especificamente sobre Dr. Rodrigo, envolvido diretamente com a máquina do governo e Floriano, escritor que pensava estar isento de sua responsabilidade como intelectual. Por isso, e como mostra esse diálogo, “grande parte do *arquipélago* é também uma narrativa sobre a aquisição da identidade”. (CHAVES, 1981, p. 126).

Sílvia lê para Rodrigo Carlos Drummond de Andrade, Vinicius de Moraes, Manuel Bandeira, Maria Quintana, Cecília Meireles, mas ele continua gostando de Olavo Bilac, Raimundo Correia e Vicente de Carvalho. Floriano, próximo de Sílvia no amor e no gosto pelas letras, sugere e estimula o contato com textos e autores de seu tempo numa relação direta com a literatura e com a discussão do fazer literário. Floriano transforma *O arquipélago*, assim como todo *O tempo e o vento*, em o romance de um romance.

Referências

- CHAVES, Flávio Loureiro. **Erico Verissimo: Realismo e Sociedade**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1981.
- GOLDMANN, Lucien. **A sociologia do romance**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- MOISÉS, Massaud. **O Dicionário de termos literários**. São Paulo: Editora Pensamento, 1982.
- VERISSIMO, Erico. **O arquipélago**. 19ª ed. Porto Alegre: Globo, 1997.
- VERISSIMO, Erico. O escritor diante do espelho. In: **Ficção completa**. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1966. V.III.

DO CONHECIMENTO LIMITADO AO UNIVERSO DE POSSIBILIDADES DA INTELIGÊNCIA HUMANA E SUAS RELAÇÕES COM O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

Meire Costa Mota (IFS) ¹

Introdução

A diversidade de teorias que visam definir, medir e compreender a inteligência humana, bem como os resultados obtidos em alguns testes de QI, põem em dúvida os padrões que definem o que é ser inteligente e como são absorvidos os conteúdos por indivíduo, uma vez que a utilização de métodos obedece à padrões quase sempre definidos. O conceito de inteligência confronta-se com algumas questões bastante complexas, segundo Gardner (1994), impossível definir em um único conceito, menos ainda medi-la utilizando padrões e critérios únicos.

Neste contexto, apresentaremos alguns conceitos e métodos utilizados por pesquisadores que buscam entender a complexidade da mente humana, seus avanços, bem como sua relação com o processo ensino-aprendizagem.

O objetivo deste artigo, tomando por base a pesquisa especificamente bibliográfica, é analisar se a inteligência é algo que pode ser medido utilizando apenas os meios de instrumentação científica e o que as novas teorias de Howard Gardner, Goleman e Peter Salovey & Mayer contribuem no contexto contemporâneo, onde a aprendizagem não ocorre de forma retilínea em todas as áreas de conhecimento do indivíduo.

Buscamos ao apresentar esses avanços, contribuir para um melhor entendimento da definição de inteligência e qual o papel do professor no desenvolvimento da inteligência no homem.

¹Mestre em Ciências da Educação – Universidade Autônoma de Assunção; E-mail: meire.mota@ifs.edu.br

A trajetória da inteligência

Desde a antiguidade, há nos seres humanos o instinto de buscar soluções às questões relacionadas aos meios que garantam sua sobrevivência sob as demais raças. Darwin (2000), em *A expressão das emoções no homem e nos animais*, diz que “todo aquele que de uma forma ou de outra, varia, transforma, por menor que seja a mudança, tem mais chances de sobreviver e sob o princípio da hereditariedade, toda forma modificada tenderá naturalmente à propagação da nova forma”.

Observa-se que a inteligência é um fator existente em sua organização mesmo antes de se obter meios de medi-la em testes padronizados, fator que garantiu ao homem a dominação e evolução da sua espécie, sob as demais. Em busca de explicar os fenômenos naturais, pesquisadores desde os tempos mais remotos, tentam de uma forma ou de outra entender e explicar a relação entre cérebro e inteligência. Segundo Gardner (1994), a ciência tem cometido muitos enganos em torno do assunto, e só a partir do século XIX, que novas concepções surgem, trazendo um novo olhar ao conceito de inteligência.

O pesquisador Jean Piaget (1987), atentou-se para as questões do desenvolvimento humano, desde muito cedo, e pressupõe no início de suas pesquisas, que a estruturação do conhecimento é decorrência da interação entre os dois mundos que compõem a personalidade humana, o externo e o interno. Piaget acrescenta que, aquele que dissemina o conhecimento desempenha um papel de extrema importância na estruturação e desenvolvimento desses conhecimentos.

Com o intuito de fazermos uma “viagem” pela história, no que tange às descobertas do conceito de inteligência e aos métodos para medi-la, evidenciaremos alguns estudiosos que trouxeram ao tema valiosas contribuições numa abordagem puramente psicométrica, bem como as teorias revolucionárias de Howard Gardner e Peter Salovey & Mayer.

Christian Wolff: Introduce métodos matemáticos na construção do conhecimento, que segundo Blackall (1959), foram prontamente aceitos pelas universidades alemãs. Para ele, a psicologia, bem como

todas as ciências, tinha sua abordagem em duas formas, a racional e a empírica, tendo como objetivo unificar a razão e a experiência, sua contribuição foi introduzir a psicologia no currículo de filosofia. *“Os manuais de Wolff seguiam essa estrutura e foi através deles que a psicologia entrou no currículo de filosofia com seu próprio nome”* (Vidal, 2005, 59).

Francis Galton: Baseava-se na discriminação da capacidade sensorial e motora, de acordo com suas pesquisas eram medidos pelo nível de intelectualidade do indivíduo. Discordante da teoria estática do homem seguia a teoria de Darwin defendendo a ideia que a maioria das características pessoais é hereditária, ou seja, se desenvolvem ao longo de sua evolução (Erthal, 2003). Foi pioneiro na elaboração de escalas de avaliação e questionários, buscando padronizar essas medidas.

James Mckeen Catell: Utilizando-se das pesquisas de Galton (1883), na elaboração de escalas de avaliação, foi o criador do “teste mental”. Com base em suas pesquisas defendia que as diferentes medidas sensorial e motora, tinham poucas correlações com a capacidade intelectual. Suas pesquisas foram de grande contribuição, pois a partir daí a psicologia correlaciona-se com os testes de medida (Ethal, 1955).

Alfred Binet: Um forte crítico à teoria e métodos adotados por Galton (1883) e Catell (1890), pois seu pensamento era voltado mais para a valorização do sujeito que era submetido ou respondia aos testes, para ele, nenhuma resposta por simples que seja está isolada do fator psicológico, demonstrando com isso que todas as “faculdades” do sujeito podem entrar em ação no momento da resposta. Com a colaboração efetiva de Théodore Simon, elaborou o pensamento de que a inteligência pode ser medida a partir da capacidade de aprender, dentro de um ambiente acadêmico. Binet e Simon (1905) desenvolvem o teste de 30 itens, envolvendo variadas funções como raciocínio, compreensão, julgamento, objetivando avaliar o nível de inteligência de adultos e crianças, focando principalmente na identificação de retardo mental nos indivíduos. Suas pesquisas fizeram bastante sucesso no que diz respeito à elaboração de testes na área da cognição, especialmente quando traduzidos por Terman (1916), dando origem ao que chamamos de

Quociente de Inteligência (QI), representado pela fórmula matemática:

Onde,

$$Q.I. = 100 \times (IM/IC)$$

Onde, Q.I. = quociente de Inteligência

IM = idade Mental

IC = idade cronológica

Charles Edward Spearman: Construiu matrizes de correlações e verificou o quanto eram semelhantes as habilidades quando medidas pelos diferentes itens que compõem os testes de QI, constatando que na maioria das vezes, apenas um fator responde por mais de 70% numa variância de 10 a 100 itens diferentes. A partir disso, deduz que existe um fator geral, que o denominou de “g”, que explica até 80% da totalidade da inteligência, sua teoria baseia-se nos mais de 1500 experimentos realizados por ele. Em uma época em que psicologia era uma área ligada às ciências da filosofia, Spearman causou estranheza ao utilizar testes tão especificamente ligados às ciências exatas.

Louis Thurstone: Em meados de 1938, com a chamada teoria das Aptidões Primárias, Thurstone põe em dúvida a teoria de um fator geral que define a capacidade intelectual de um indivíduo. Apresentando um conjunto de habilidades básicas ou primárias, que utiliza o método de Análise Fatorial Múltipla, um importante estudo para as descobertas científicas da inteligência.

Raymond Cattell: Unindo três princípios oriundos da ideia inicial de Thurstone, no início da década de 1990, Raymond Cattell, constatou que existe uma relação entre a teoria do conjunto de habilidades básicas ou primárias e a teoria do fator geral (g), evoluindo sua teoria para o que se chama de Gf – Gc, onde Gf representa inteligência líquida e Gc inteligência cristalizada, teoria confirmada por um de seus estudantes, John Horn.

John B. Carrol: Ainda na década de 1990, surge o construto dos três estratos. Partindo de uma análise de mais de 400 conjuntos de resultados realizados em seu Projeto – Habilidades Cognitivas

humanas: Uma pesquisa de estudos analíticos de fatores (1993), Carroll específica diversos tipos de diferenças individuais existentes, suas variações e como se relacionam entre si. Partindo desse princípio, elabora o constructo dos três estratos, publicado em seu livro, “A Teoria dos Três Estratos”, assim classificados:

Estrato III	Capacidade intelectual geral, semelhante a “g” (Nível geral).
Estrato II	Incluindo Gf e Gc e mais seis fatores, memória e aprendizado gerais, ampla percepção visual e auditiva, capacidade de recuperação, rapidez cognitiva e velocidade de processamento, nível amplo.
Estrato I	Fatores mais específicos agrupados sob o estrato II, ou seja, para cada uma das oito capacidades, associam-se capacidades específicas.

McGrew e Flanagan - Método Cattell – Horn – Carroll (CHC):

Dada a semelhança entre as teorias de Carrol, Horn e Cattell, numa tentativa de sintetizar os testes psicométricos, McGrew e Flanagan (1998), propõe a teoria CHC que amplia a abordagem de uma estrutura intelectual numa visão multidimensional. Na integração dos três constructos, além de manter as capacidades gerais propostas por Horn e Cattell, foram incluídos dez outros fatores ligados ao funcionamento cognitivo, entre eles: raciocínio e desempenho matemático, informação sobre cultura e ciência, compondo mais de 70 capacidades cognitivas. O método CHC, contribui significativamente na compreensão, análise e aplicação de teste de inteligência dentro da abordagem psicométrica, no entanto, percebe-se que esse movimento não contempla todas as áreas do comportamento humano, necessitando mais que uma simples análise psicométrica para avalia-lo. Vale ressaltar que há uma gama de outros fatores que implicam na indicação do nível de inteligência de determinado indivíduo, citamos como exemplo, os testes de aptidão específicos, que segundo o pensamento de Flanagan e Ortiz (2002),

não há distinção entre os dois uma vez que os testes de Inteligência medem sempre uma ou outra capacidade específica, não sendo possível, portanto, haver uma bateria de testes isoladamente.

Teoria das Inteligências Múltiplas

Howard Gardner (1994), ao escrever “Estruturas da Mente”, busca desconstruir o pensamento comum de que inteligência pode ser medida por instrumentos padronizados usando apenas “papel e lápis”. No intuito de fazer-se compreender, nos convida primeiro a desconstruir o pensamento sobre o conceito de inteligência que adquirimos de que ela é de domínio puramente humano ou que ela pode ser medida de modo definitivo. Em seguida, que projetemos à mente esses conceitos, englobando “todos os papéis, ou atividades humanas” em que o conhecimento é influenciado/privilegiado pela cultura ao longo dos anos, considerando todas as áreas do conhecimento, “caçadores, fazendeiros, pescadores, líderes religiosos, militares, xamãs, artistas, atletas, músicos, poetas, pais e cientistas” (GARDNER, 1994).

Citando três exemplos inicialmente, de desenvolvimento cognitivo – “o marinheiro Puluwat, o estudante do Corão e a compositora parisiense e seu microcomputador”, onde o primeiro trata-se de um adolescente de doze anos que foi selecionado para ser um grande navegador e sob a tutela de navegadores experientes, deter todo conhecimento possível sobre estrelas e geografia, o segundo um iraniano de quinze anos que memorizou o Corão e dominou o dialeto árabe e que estava sendo preparado para assumir uma liderança religiosa em seu país e por último a adolescente de quatorze anos que domina as áreas de programação de computadores e a partir daí, passa a compor “obras musicais com o auxílio de um sintetizador”, (GARDNER, 1994e).

Partindo do pressuposto de que os três exemplos estejam atingindo o máximo grau de competência e empregando um termo qualquer que definisse o grau de inteligência, Gardner (1994f), afirma não ficar suficientemente claro que os métodos de avaliação utilizados permitirão avaliar todos os potenciais ou conquistas dos envolvidos. A seu ver “é necessário a inclusão de um conjunto muito

mais amplo”, no campo da cognição humana, reafirmando que é preciso ampliar o olhar para além das meras competências consideradas até a presente data. Segundo ele, só seremos capazes de avaliar com eficácia o intelecto humano quando expandirmos e reformularmos nossa concepção do que realmente conta como intelecto humano. E em uma nova visão de inteligência formula sua definição: “Inteligência é a capacidade de resolver problemas ou de criar produtos que sejam valorizados dentro de um ou mais cenários culturais”. (GARDNER, 1994, p. 8). Esta nova definição de inteligência longe de querer dar um ponto final na maneira como ela pode ser medida e reconhecendo a importância embora limitante, da psicometria, esclarece que o nível intelectual de determinado indivíduo, não pode ser medido com o determinismo de um valor obtido através de testes que não levam em consideração o conhecimento empírico e os aspectos culturais em que a inteligência avaliada está inserida, visto que, a depender do resultado, poderá trazer graves consequências no decorrer da vida do indivíduo.

Sem a pretensão de esgotar o assunto, informando que “estas inteligências são ficções, no máximo ficções úteis” e que a natureza não sendo estática, portanto, não aceita o pensamento de descontinuidade, Gardner (1994, p. 53), enumera inicialmente sete tipos de inteligência, reiterando que são apenas “constructos científicos potencialmente úteis” e posteriormente incorpora às sete, uma oitava inteligência:

- Inteligência Linguística ou verbal
- Inteligência Musical
- Inteligência Lógico-Matemática
- Inteligência Espacial
- Inteligência Corporal-Cinestésica
- Inteligências Pessoais (Inteligência Intra e Interpessoal)
- Inteligência Naturalista
- Inteligência Existencial

Inteligência Linguística ou Verbal

É a capacidade que o indivíduo possui para se relacionar através da língua falada e da escrita. É a forma como o indivíduo se

comunica usando meios organizados de combinação de palavras que possibilitam a comunicação com outros indivíduos, como também para fazer ponderações em situações e processos que normalmente não usamos os órgãos do sentido, incluindo-se aí até mesmo formas intangíveis (STERNBERG, 2000). Em todas as culturas, o desenvolvimento da linguagem é constante tornando-o, portanto, um dom universal. Sendo a comunicação o foco principal de expressão de ideias no homem, ela não se restringe em redes de sinais fonéticos, podendo ser também expressa através de diagramas figuras, equações, símbolos. (GARDNER, 1995).

Inteligência Musical

É a capacidade de criar, atuar, compor e apreciar padrões musicais. A inteligência musical, embora esteja presente em todos os indivíduos, dificilmente atingirá um alto nível sem um treinamento excessivo. Dentre os talentos humanos, o primeiro a surgir em sua natureza é o musical (GARDNER, 1994). Pesquisas realizadas no estudo do desenvolvimento do cérebro mostram que essa área desenvolve em separado da área da linguagem, sendo claramente identificados em profissionais que atuam na área da musicalidade como maestros, compositores percussionista.

Inteligência Lógico-matemática

É a capacidade que o indivíduo possui para ordenar, reordenar e avaliar as possibilidades de resolução de um determinado problema com lógica e racionalidade. Esta inteligência não tem origem na esfera auditivo oral, visto que, o indivíduo não necessita verbalizá-la para encontrar a solução (GARDNER, 1994).

Embora predomine funções numéricas e operações relacionadas a números, sua abrangência segundo Piaget, prevalece em todos os domínios do desenvolvimento cognitivo do ser humano, para ele, o pensamento lógico-matemático é a ligação entre todos esses domínios (PIAGET, 1964). Sem desmerecer os estudos de Piaget e reconhecendo sua importância, Gardner discorda desse pensamento, baseando-se na ideia de que as inteligências possuem

seus próprios mecanismos de ordenação e que a forma como é desempenhada essa ordenação, são refletidas em seus princípios e preferências, embora reconheça entre elas algumas “coincidências” que contribuem com o desenvolvimento de outras habilidades. (GARDNER, 1994, p. 104).

A evolução do raciocínio lógico-matemático permite ao indivíduo ser capaz de realizar operações matemáticas avançadas, investigações científicas de baixa e alta complexidade e embora o pensamento “comum” acredite ser uma das inteligências mais prestimosa entre os homens e que possui “poderes” capazes de manejar problemas específicos às ciências matemáticas, Gardner (1994i), acredita que ela não oferece nenhum risco de esmagar às demais.

O desenvolvimento dessa habilidade se dá principalmente em profissionais da área de ciências exatas, como arquitetos, engenheiros, economistas, físicos, etc.

Inteligência Espacial

Inteligência Espacial, está relacionada ao potencial do indivíduo em reconhecer transformações ou transformar um elemento em outro, capacidade de perceber uma forma ou objeto de mesma forma em ângulos diferentes e identificá-lo na forma original, capacidade de reproduzir formas mentais, mapas, diagramas ou formas geométricas. No entanto, estas capacidades não são dependentes uma das outras, podendo inclusive, se desenvolver ou falhar separadamente, embora ajam de maneira independente é possível que o uso de uma reforce o uso da outra.

Na centralidade desta habilidade está a capacidade de perceber o mundo com precisão visual e ao mesmo tempo, recriar aspectos dessa percepção, mesmo na ausência de estímulos físicos relevantes, como no caso dos indivíduos cegos, pesquisas indicam que a falta de visão não o impede de realizar algumas atividades, por exemplo, apreciação de determinados aspectos de quadro². Estas

² Pesquisa realizada por John Kennedy, da Universidade de Toronto. Estruturas da Mente, Howard Gardner, 1994. pag. 143.

habilidades são facilmente encontradas em talentos ligados a artes, ciências ou engenharia.

Inteligência Corporal Cinestésica

Exercer controle sobre os movimentos do próprio corpo e manusear objetos com precisão, determinam os pontos centrais desta inteligência. Conforme observado por GARDNER (1994j) é possível que essas capacidades se manifestem de forma separada em cada indivíduo, no entanto, as habilidades quando são com propósitos expressivos ou funcionais tendem a trabalhar juntas na manipulação de objetos.

Os indivíduos dotados desta inteligência possuem condutas psicomotoras bem estruturadas, sendo que o equilíbrio exerce importante papel na definição da mesma, pois interage com várias forças, principalmente da gravidade e da força motriz dos corpos. NEGRINE (1987) afirma que só é possível alcançar o equilíbrio quando o organismo consegue controlar posturas, posições e atitudes, por essa razão, essa inteligência é tão facilmente detectada em dançarinos, esportistas, artesãos, instrumentalistas, ou seja, em profissionais que necessitam excessivamente de autocontrole do corpo.

As Inteligências Pessoais

Gardner examina os aspectos da natureza humana definindo a capacidade de acessar “a nossa própria vida sentimental” e baseando-se nelas para entender e orientar nosso comportamento. Classifica essas inteligências em duas, a Inteligência interpessoal, voltada para o conhecimento, observação e distinção das variações de humor, comportamento, temperamento, motivações e intenções de outros indivíduos, são facilmente encontradas em líderes políticos, religiosos, terapeutas, conselheiros ou xamãs. A outra definida como inteligência intrapessoal, está envolvida no exame e na capacidade de reconhecer e desenvolver aspectos internos de sua personalidade, discriminar instantaneamente sentimentos como afetos e emoção e

a partir daí orientar seu próprio comportamento. Segundo ele, em circunstâncias comuns, uma não se desenvolve sem a outra, pois é a partir da observação de outras pessoas que se constrói a capacidade de observar-se.

Inteligência Naturalista

Expansão da capacidade de perceber/entender o meio ambiente, identificando os diferentes tipos de plantas, animais, variações climáticas, bem como, distinguir, classificar e manipular seus componentes. As profissões que se relacionam com inteligência naturalista são, biólogo, engenheiros ambientais e climáticos, meteorologistas, jardineiros, geólogos, veterinário, etc. Essa inteligência foi introduzida no rol das inteligências múltiplas, posteriormente por Gardner (1985), considerada por ele, como uma das inteligências que mais influenciou no processo evolutivo de preservação da espécie humana.

Inteligência Emocional (IE)

O conceito de IE surgiu a partir de estudos que buscam associar, expandir ou relacionar o desenvolvimento cognitivo com a emoção.

Alguns estudiosos da área, como Piaget, Gardner, Vigotsky, Ledoux, já sinalizaram a importância de sentimentos e pensamentos e como eles interagem mutuamente influenciando diretamente no desenvolvimento cognitivo do homem, área denominada pelos pesquisadores de cognição e afeto (SALOVEY & DAVID SLUYTER, 1999a).

Dado o interesse de diversos segmentos pelo assunto, os estudiosos em psicologia Peter Salovey, John Mayer e David J. Sluyter, criaram o conceito de IE, contrapondo às ideias que sentimento e emoção estão dissociados de inteligência. Com o intuito de esclarecer melhor acerca do assunto, Salovey e Sluyter (1999b), relatam que desde o século XVIII, os psicólogos reconhecem que a mente se divide em três partes: Cognição (ou pensamento), afeto (que inclui emoção) e motivação (ou conação), com base nisso enfatiza que qualquer definição de IE, deveria relacionar-se com

inteligência, se houver claro a intenção de preservar a identidade dos termos.

Lembrando que a motivação é caracterizada como uma “terceira esfera da personalidade” e faz referência aos “instintos biológicos” ou a busca por atingir objetivos e que se adquire através de experiências, Salovey (1999c), ressalta que no momento em que a envolvemos em IE, recomenda-se considerá-la como secundária, pois nem tudo o que está relacionado à cognição é IE, ao que chama isso de cognição e afeto. É notório o quanto a emoção influencia os pensamentos e conseqüentemente, ações decorrentes delas, no entanto, a que se considerar que sentimentos não alteram o grau de inteligência de determinado indivíduo.

Embora o conceito de IE, pareça de natureza simples e direta, os autores consideram que algumas definições, decorrentes da ideia original, não se encaixam nele. Essa definição popular ganhou bastante prestígio entre os profissionais que buscam atingir metas no mundo empresarial, baseia-se no envolvimento do “autocontrole, zelo e persistência, capacidade de automotivação” e não propriamente no conceito de IE, encaixa-se perfeitamente, segundo ele, em “características motivacionais” distanciando-se do que realmente se define como IE (SALOVEY & SLUYTER, 1996).

Identificar as emoções e conduzi-las de forma inteligente, para que o indivíduo seja capaz de racionalizar os problemas de forma clara e objetiva, parece ser a base principal da teoria desses pesquisadores.

Na tentativa de simplificar o conceito de Inteligência Emocional assim a define:

Inteligência Emocional é a capacidade de perceber, ter acesso e gerar emoções, de modo a ajudar o pensamento a compreender as emoções e o conhecimento emocional e a controlar as emoções de maneira reflexiva, para promover o crescimento emocional e intelectual (SALOVEY, MAYER; SLUYTER, 1999).

Considerações Finais

Nota-se muitas divergências em torno do conceito de inteligência, que vão desde os métodos para medi-la com exatidão,

como da influência nos processos de aprendizagem do indivíduo, evidenciando assim, que não há supremacia de pensamentos e que o mesmo está longe de se esgotar, visto que abarca dimensões e atravessa horizontes seguramente desconhecidos à mente humana.

As teorias de Gardner, Salovey & Mayer, fazem uma verdadeira revolução na área da psicologia, quanto à utilização dos métodos que definem o que é ser inteligente. Cabe a psicometria a aplicação de métodos, que através de testes avaliam o grau de inteligência de determinado indivíduo. No entanto, com base nesta pesquisa, constatamos que outros aspectos necessitam ser observados, uma vez que a absorção do conhecimento não segue uma regra unilateral e que cada indivíduo desponta em determinada área do conhecimento. É necessário, portanto, observar em que circunstâncias ocorrem esses testes, evidenciando que um mesmo teste aplicado em determinado indivíduo, poderá não obter os mesmos resultados quando aplicados em outro. Importante levar-se em consideração também, as variações comportamentais ao longo do tempo, o contexto histórico e cultural em que a inteligência avaliada está inserida. Os testes medem situações do momento, mas essas situações são passíveis de mudança ao longo do tempo.

As estruturas organizacionais, voltadas para a construção do saber científico, têm como objetivo prioritário promover o conhecimento e desenvolver competências e habilidades que facilitem a absorção dos conteúdos, facilitando o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, é notório reconhecer que em uma sala de aula, onde conteúdos repassados igualmente recolhem resultados na maioria das vezes, muito diversos, o que não determina o grau de inteligência do aluno.

As teorias revolucionárias de Gardner, Salovey & Mayer, descortinam para muitos educadores os mistérios nos domínios da assimilação de conteúdo e da definição de inteligência. Entende-se que, embora os indivíduos tragam inata a inteligência, faz-se necessário desenvolver habilidades e competências, que viabilizem o ápice da sua evolução. Com base nesta pesquisa, verifica-se que Inteligência Emocional é um fator de grande importância na aquisição do conhecimento, o que nos possibilitando afirmar que o equilíbrio

entre inteligência e emoção contribui significativamente para o desenvolvimento emocional e intelectual do ser.

Observa-se, que nenhuma pesquisa define expressivamente o que é ser inteligente e como a inteligência pode ser medida de forma determinante, tão pouco que os métodos adotados pelas políticas educacionais, garantem o total desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. Percebe-se que, no intuito de encontrar caminhos que possibilitem o entendimento dessas questões que vão desde a aplicação de técnicas mais tradicionais às teorias modernas de aquisição do conhecimento, pesquisadores se debruçam sobre o assunto a fim de diminuir as incertezas nesta área.

Admitindo-se que há um longo caminho a percorrer no entendimento dos termos que define o que é inteligência, os métodos que a avaliam e sua relação com o processo ensino aprendizagem e diante das diversas teorias apresentadas, entendemos que só é possível a comprovação dos fatos, quando submetemos à realidade essas teorias. A formação de conceitos, a ciência real, a aprendizagem e o desenvolvimento dos aspectos que envolvem a construção da personalidade humana, começam na ‘práxis’, só se aprende a fazer fazendo. Desta forma, educadores e pesquisadores devem ter alinhados os pensamentos, pois juntos, focados em um mesmo objetivo, encontrarão caminhos que nos possibilitem entender melhor a construção do conhecimento, como também, meios mais eficazes que comprovem o nível de intelectualidade dos seres humanos, respeitando limites, percepções e formas de assimilação de cada um.

Referências Bibliográficas

CASTORINA, José Antônio, Emília Ferrero, Délia Lerner, Marta Kohl de Oliveira. **Piaget – Vygotsky: Novas contribuições para o debate**. São Paulo, Ática, 2000.

DAMÁSIO, Antônio R. **O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano** – São Paulo: Companhia das letras, 1996.

DARWIN, Charles. **A expressão das emoções no homem e nos animais** – São Paulo. Companhia das letras, 2000.

DONALDSON, Margaret. **A mente humana** – São Paulo: Martins Fontes, 1996.

- ERTHAL, Tereza Cristina. **Manual de psicometria** – Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2003.
- FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares** – Porto Alegre, Artmed 2004.
- GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente: a teoria das inteligências múltiplas** – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.
- GARDNER, Howard. **Inteligência: múltiplas e perspectivas** – Porto Alegre, ArtMed, 1998.
- GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática** – Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.
- GARDNER, Howard. **O verdadeiro, o belo e o bom: os princípios básicos para uma nova educação**. Rio de Janeiro: objetiva, 1999.
- GARDNER, Howard. **Inteligência: um conceito reformulado** – Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- GARDNER, Howard [et al.]. **Inteligências Múltiplas ao redor do mundo**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. 15ª ed. Rio de Janeiro: objetiva, 1996.
- GOMES, William B. A tradição em avaliação psicológica no Rio Grande do Sul: a liderança e a referência de Jurema Alcides Cunha. In: Claudio Simon Hutz (Org). **Avanços e polêmicas em avaliação psicológicas**. Casa do Psicólogo, 2009.
- ILLERIS, Knud (Organizador). **Teorias contemporâneas da aprendizagem** – Porto Alegre: penso, 2013.
- LEDOUX, J. **O cérebro emocional – Os misteriosos alicerces da vida emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1996.
- MAYER, J.D. & Salovey, P. **O que é inteligência emocional?** Rio de Janeiro. Campus, 1999.
- NEGRINE, Airton da Silva. **A coordenação psicomotora e suas implicações**. Porto Alegre. Pallotti, 1987.
- PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vigotsky: (a relevância do social)**. 3 ed. São Paulo. Summus, 2001.
- PASQUALI, Luiz. **Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação**- Petrópolis, RJ. Vozes, 2003.
- PENNA, Antônio Gomes. **Introdução à motivação e emoção** – Rio de Janeiro, Imago, 2001.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.
- PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognitivos**. Petrópolis/RJ. Vozes, 1996.

- PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 5ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.
- PRIMI, Ricardo (Organizador). **Temas em avaliação psicológica** – São Paulo, IBAP – Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica, 2005.
- SAFRAN, Jeremy D. **Ampliando os limites da terapia cognitiva: o relacionamento terapêutico, a emoção e o processo de mudança**. Porto Alegre, ArtMed, 2002.
- SALOVEY, Peter, David J. Sluyter. **Inteligência emocional da criança: aplicações na educação e no dia-a-dia**. Rio de Janeiro. Campus, 1999.
- STERNBERG, Robert J. – **Psicologia cognitiva** – Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.
- STOCKER, Michael. **O valor das emoções** – São Paulo: Palas Athena, 2002.
- VIGOTSKY, Lev Semnovich. **A construção do pensamento e da linguagem** – São Paulo, Martins Fontes, 2000.
- WADSWORTH, Barny J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 5ª ed. Revisada, São Paulo. Pioneira Thomson Learning, 2003.
- PRIMI, Ricardo. **Inteligência: avanços nos modelos teóricos e nos instrumentos de medida**. Livro Rev.Bras.Psiquiatria 1.part. Ouro Preto – MG. p. 67 – 77. Janeiro de 2003. Acesso em 26/08/2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arltext&pid=S1677-0471200300100008
- DA SILVA, Lindomar Coutinho. **Emoções e sentimentos na escola: uma certa dimensão do domínio afetivo**. Ilhéus – BA: UFBA/UESC, 2002. P 374folhas. CDD 370.5. Disponível em: <http://repositório.ufba.br/ri/handle/ri>
- MENDONÇA, L. D., Rodrigues, O. M. P. R., & Capellini, V. L. M. F. (2018). **WISC III: instrumento para a confirmação de altas habilidades/Superdotação. Psicologia: ciência e profissão**.. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703000692017>.



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 978-65-265-0720-9



9 786526 507209 >