

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

# EDUCAÇÃO, LINGUAGENS E ENSINO: Saberes Interconstitutivos

Vol. 1



 Pedro & João  
editores

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

**EDUCAÇÃO, LINGUAGENS E ENSINO:  
Saberes Interconstitutivos**

**Vol. 1**



**Pedro & João Editores**  
[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)  
13568-878 - São Carlos – SP  
2021

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

---

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

**Educação, Linguagens e Ensino: saberes Interconstitutivos. Vol. 1.** São Carlos: Pedro & João Editores. 2021.

ISBN 978-65-5869-204-1

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

CDD – 370

---

**Capa:** Argila Design Editorial

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

**Design interno:** Wdson Fernandes

**Conselho de Revisão do Material:** Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB); Éderson Luís Silveira (UFSC).

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



**Pedro & João Editores**

w.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2021

## Conselho Científico Ad Hoc

Alexander Severo Córdoba (FURG); Alberto Lopo Montalvão Neto (Unicamp); Álisson Hudson Veras Lima (IFAL); Ana Cláudia Guedes Fernandes (UNIFAMAZ); Clara Regina Rodrigues de Souza (UFPB); Clairton Edinei dos Santos (Faculdade Dom Alberto) Cleberson Diego Gonçalves (UEM); Danielyson Yure de Queiroz Valentim (UFRN); Denize Araújo (UFPB); Edlaine Souza de Lima (UFPB); Éderson Luís Silveira (UFSC); Eduardo Dias da Silva (UNB); Elias Coelho (IF – Sertão PE); Eva Cristina Francisco (IFSP); Geraldo Neves Pereira de Barros (UFPA); Gregório Ataíde Pereira Vasconcelos (UFPB); Huber Kline Guedes Lobato (UEPA); Isabel Marinho da Costa (UFPB); Isabela Vieira Barbosa (UNISOCIESC/ FURB); Izaías Serafim de Lima Neto (UERN); Jéssica Lobo Sobreira (UFPE); José Leandro Gonçalves de Pontes Júnior (UFPB); Lucas Francelino de Lima (UFPB); Lucas Rodrigues Lopes (UFPA); Luciano Mendes Saraiva (UFAC); Marcela de Melo Cordeiro Eulálio (UFPB); Márcio de Oliveira (UFAM); Marcus Vinícius da Silva (UFRR); Marcus Garcia de Sene (Unesp – Araraquara); Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra (UFPB); Matheus Henrique da Silva (UFPB); Matheus Estevão Ferreira da Silva (UNESP); Otoniel Machado da Silva (UFPB); Pierre Silva Machado (FURG); Rafael de Souza Bento Fernandes (UNIOESTE); Rafael Marques Garcia (UERJ); Rafael Jefferson Fernandes (CEFET-RJ); Rejanía Francisca da Cruz Santiago (UFMT); Ricardo Telch (Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas); Rodrigo de Freitas Faqueri (IFSP); Sandra Pottmeier (UFSC); Samuel Barbosa Silva (UFAL); Silvane Lopes Chaves (UFPA); Soraya Gonçalves Celestino da Silva (UFPB); Sweder Souza (UFPR); Valéria Vicente Gerônimo (UFPB); Weslei Chaleghi de Melo (UTFPR); Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB); Wilton Petrus dos Santos (UFAL).

**Diagramação e formatação:** Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB); Éderson Luís Silveira (UFSC).

## OS ORGANIZADORES



**Wilder Kleber Fernandes de Santana** é Doutorando e Mestre em Linguística na Universidade Federal da Paraíba (PROLING-UFPB). Mestre e Bacharel em Teologia (FTN); Mestrando em Arqueologia Bíblica (FTN) e Especialista em Gestão da Educação Municipal (Pradime-UFPB). Membro-pesquisador do Grupo de Pesquisa em Linguagem, Enunciação e Interação (GPLEI-UFPB-CNPq).

E-mail: wildersantana92@gmail.com



**Éderson Luís Silveira** é Doutor e Mestre em Linguística na Universidade Federal de Santa Catarina (PPGLing-UFSC). Membro-pesquisador dos Grupos de Pesquisa Formação de Professores de Línguas e Literatura (FORPROLL-CNPq); Grupo de Estudos e Pesquisas em Experiências Estéticas e Formação Docente (GESTAR-CNPq); Michel Foucault e os Estudos Discursivos (UFAM-CNPq).

E-mail: ediliteratus@gmail.com

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	11
Wilder Kléber Fernandes de Santana (UFPB).....	12
Éderson Luís Silveira (UFSC) .....	12
A REDAÇÃO NO ENSINO MÉDIO: FUNÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL EM UMA ESCOLA.....	13
MACEDO, Gustavo Santos de (UNEMAT).....	13
MULTIMODALIDADE E ESCRITA ARGUMENTATIVA NO ENSINO MÉDIO: A PRODUÇÃO TEXTUAL A PARTIR DO CONTATO COM TEXTOS DIGITAIS .....	33
DE BRITO, Ana Maria Alves (SEDUC-PI) .....	33
LIMA, Francisco Renato (UNICAMP/UFPI/UEMA) .....	33
GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DE MATEMÁTICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM DOCENTES DE ITAITINGA/CE.....	50
SOUZA, Erikah Pinto (UFERSA).....	50
SILVA, Francisco Vieira da (UFERSA).....	50
AULA DE CAMPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE ARACRUZ.....	62
REIS, Lorena Nascimento Gustavo dos (IFES).....	62
Introdução.....	62
Protagonismo x Direito.....	63
ARGUMENTAÇÃO E AUTORIA NA REDAÇÃO DO ENEM E O DISCURSO DO “SEGREDO” DA ESCRITA NOS CURSOS ONLINE.....	73
LEANDRO, Michel Luís da Cruz Ramos (FFCLRP-USP).....	73
ENTRE A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE A BIOTECNOLOGIA E A ESCRITA DA RESENHA ACADÊMICA NA SALA DE AULA: UMA ANÁLISE DE APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO SOCIAL.....	89

EULÁLIO, Marcela de Melo Cordeiro (UFPB) .....	89
REGINA, Clara (UFPB) .....	89
EULÁLIO, Micaela de Melo Cordeiro (UFPB).....	89
ALTERAÇÃO DAS REGRAS SOBRE AFASTAMENTO DA GESTANTE E LACTANTE DE ATIVIDADES INSALUBRES .....	114
COSTA, Lillian Duarte Jorge Bezerra (UFPB).....	114
EDUCAÇÃO (IN)SENSÍVEL NA AMAZÔNIA DO SÉC. XX: VIVÊNCIAS DE ALFREDO, DO CAROCINHO DE TUCUMÃ AO GINÁSIO .....	134
MACHADO, Leomax Cardoso (UFPA) .....	134
LINGUAGEM MUSICAL E INCLUSÃO: APRENDIZAGENS CONSTRUÍDAS POR ESTUDANTES DE PEDAGOGIA.....	151
JESUS, Beatriz Oliveira de (UEMS).....	151
YAMIN, Giana Amaral (UEMS) .....	151
RODRIGUES, Juliane Vieira (UEMS) .....	151
SUJEITOS COMUNICANTES SURDOS E REDE SOCIAL FACEBOOK: DIÁLOGOS INTERCONSTITUTIVOS AO ALCANCE DA CIDADANIA COMUNICATIVA .....	169
OLIVEIRA, Sonia Maria Queiroz de (UFJF) .....	169
DIAS, Carlos Alberto (UFVJM).....	169
TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA AOS USUÁRIOS COM DEFICIÊNCIA .....	188
RIBEIRO, Larissa Verônica Moreira (UFMA).....	188
CHAHINI, Thelma Helena Costa (UFMA).....	188
A GÍRIA EM UM AMBIENTE SOCIOEDUCATIVO: RECURSO LINGÜÍSTICO UTILIZADO PELOS JOVENS QUE SE ENCONTRAM PRIVADOS DE SUA LIBERDADE .....	205
ARRAZ, Fernando Miranda .....	205
A LUDICIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA: O USO DOS IMAGINÁRIOS ACERCA DAS RELIGIÕES EM AGE OF EMPIRES II .....	221
ROCHA, Augusto Machado (UFMS).....	221

LINHARES, Camila Magalhães (UFPI).....	221
MORESCHI, Luma Karling (UEM).....	221

A PRÁTICA PEDAGÓGICO-MUSICAL DO MAESTRO DO CLUBE MUSICAL 31 DE AGOSTO DA CIDADE DE VIGIA/PA: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO MUSICAL.....	235
PALHETA, Bruno Daniel Monteiro (UFPA) .....	235

CRIANDO UM APP PARA ENSINAR PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA PELO CELULAR.....	251
SOARES, Débora Racy Soares (UFLA).....	251

MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA NA ATUALIDADE: ALGUMAS PROBLEMATIZAÇÕES.....	264
POTTMEIER, Sandra (UFSC).....	264
CAETANO, Marta Helena de Cúrio (FURB) .....	264
GUILHERME, Luiz Herculano de Sousa (IFSC).....	264
DONIDA, Lais (UFSC).....	264

GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	284
ROCHA, Artur Batista de Oliveira (WSE) .....	284
OLIVEIRA, Luiz Ademir de (UFSJ).....	284

REGIÃO MISSIONEIRA E O GIRO DECOLONIAL.....	300
Marcos Rogério dos Santos Souza (LA SALLE) .....	300
Vanessa Fiorini (LA SALLE).....	300
Elizandra Souza dos Reis (LA SALLE) .....	300
Gilberto Ferreira da Silva (LA SALLE) .....	300

ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS COMME LANGUE ÉTRANGÈRE : THÉORIE POUR LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE .....	316
KOHWER Rudy (UESB).....	316

DE REPENTE ON-LINE: ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM RELAÇÃO AOS DISCENTES COM DEFICIÊNCIA .....	333
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----



CASTELO BRANCO, Marcella Arraes (UFMA).....	333
CHAHINI, Thelma Helena Costa (UFMA).....	333
PRÉ-VESTIBULAR COMUNITÁRIO: SEMPRE FICA UM POUCO DE PERFUME NAS MÃOS QUE OFERECEM FLORES.....	
DA SILVA, Ana Paula Ramão .....	350
PARISOTO, Mara Fernanda .....	350
REPRESENTACIÓN DE LA IDENTIDAD CULTURAL EN O SANTO E A PORCA, POR ARIANO SUASSUNA: UN ANÁLISIS LITERARIO DEL PERSONAJE EURICÃO.....	
PAIVA, Francisco Jeimes de Oliveira.....	371
SILVA, Eduardo Dias da .....	371
A IMPORTÂNCIA DAS RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE A ESCOLA E A UNIVERSIDADE NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS.....	
PEREIRA, Lethycia Lopes (UFJF).....	388
A COVID-19 E A ANGÚSTIA: CONSIDERAÇÕES PSICANALÍTICAS .....	
TOLEDO DE SANTANA, Clênia Maria (UFPB).....	404
COSTA, Ana Paula Macêdo da (UFPB).....	404
AMPLIANDO CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ATRAVÉS DO USO DO FACEBOOK .....	
SOARES, Raquel Osolins (UFRGS).....	429
NOVAS METODOLOGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA NA ESCOLA: O RASTREADOR OCULAR COMO FERRAMENTA PEGADÓGICA ...	
CHAVES, Manuely de Carvalho Silva (UFPB).....	441
VASCONCELOS, Laiane Figueirêdo Nóbrega (UFPB).....	441
DIREITO À EDUCAÇÃO: MANUTENÇÃO DE VÍNCULOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES HOSPITALIZADOS COM A ESCOLA .....	
Marcos Rogério dos Santos Souza.....	454
José Lucas Marques Duarte .....	454

MULTILETRAMENTOS E OS GÊNEROS TEXTUAIS: NOVOS DESAFIOS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS .....	468
TENO, Neide Araújo Castilho.....	468
WEBBER, Évelyn Coelho Paini .....	468

ARQUITETÔNICA DO ATO RESPONSIVO NO MATERIAL DIDÁTICO ESCRITO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	487
VASCONCELOS, Gregório Ataíde Pereira .....	487

ENTRE SABERES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS: UM ESTUDO SOBRE CRIANÇAS PORTADORAS DA SÍNDROME DE DOWN .....	516
OLIVEIRA, Richardson Lemos de.....	516
MACEDO, Heberth Almeida de .....	516
RODRIGUES, Gislene Pereira.....	516
SOUZA, André Luiz Carlos de .....	516
PINHEIRO, Silvana Pereira.....	516
VEIGA, Daiane de Oliveira Campos da .....	516
SANTOS, Viviane Alves dos .....	516
BARROS, Rebecca Rodrigues de.....	516
RIBEIRO, Luciana Quagliane .....	516
PACHECO, Livia Ferreira (UFF) .....	516

## APRESENTAÇÃO

Esta coletânea, a qual se desdobra em quatro volumes, organizada pelos professores Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB) e Éderson Luís Silveira (UFSC), agrega manuscritos que tematizam a Educação em diálogo com diversos saberes, desde o ensino em sala de aula até os mecanismos metodológicos nas áreas da saúde.

Refletir sobre Leitura, Escrita e Produção, por exemplo, nos impulsiona a dilatar a visão que temos sobre a função social da palavra, que durante tanto tempo foi instituída sem que o sujeito tivesse direito de questionar. Por meio dessa reunião de manuscritos objetivamos unir forças a favor da ciência, da informação ética, da educação, problematizando a funcionalidade do ensino e do ser – sujeito na pós-modernidade.

Outro fator que orbita em nossos horizontes é a dialogação entre as artes e a ciência, na efetividade do saber científico-estético. Por exemplo, há escritos que descrevem como alguns sujeitos, por meio da Inclusão, experienciaram momentos reveladores de si e do outro, ao observarem, por exemplo, que as artes impulsionam o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, que é uma espécie de descobrimento de si.

Além de serem explicitados movimentos de visibilização em torno de eixos profissionais e profissionalizantes, bem como rupturas com padrões normatizadores, foi de importância primordial abrir espaço para ponderações e constatações acerca do atual cronotopo pandêmico que estamos vivenciando. Conforme apontado e aprofundado em um dos textos aqui integrantes, o ano de 2020 começou com o anúncio de uma pandemia a nível mundial, e logo a

Organização Mundial da Saúde (OMS) sinalizou a emergência de um surto de um novo coronavírus originário na China (CRUZ ET AL., 2020), passando a classificar essa condição como pandêmica em março deste mesmo ano.

Na medida em que muitos de nós se enche de angústia diante de um momento em que há certo encadeamento da ultraliberdade humana, observa-se um incremento do número de casos relacionados à saúde mental na população, e as sérias ressonâncias ocorridas em termos dos aspectos psicológicos e psiquiátricos desta.

Configurando-se, assim, como um portal para exposição de fenômenos artístico-científicos, essa coletânea vem para somar conhecimentos múltiplos, não apenas em um plano teórico nem delimitador, mas revestido de uma linguagem clara e objetiva. Demarca-se nossa alegria pela concretização deste empreendimento, e nossa expectativa para que alcance consciências plurais, reconhecendo-se os fatores ligados à vida e ressaltando a contribuição advinda dos pesquisadores, que ornamentam esse espaço epistemológico.

Boa leitura!

Wilder Kléber Fernandes de Santana (UFPB)

Éderson Luís Silveira (UFSC)

## A REDAÇÃO NO ENSINO MÉDIO: FUNÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL EM UMA ESCOLA

MACEDO, Gustavo Santos de (UNEMAT) <sup>1</sup>

### Introdução

Este trabalho pretende identificar a natureza e a abrangência da abordagem didático-pedagógica, nas aulas da disciplina de Redação, durante as atividades de produção de textos dissertativo-argumentativos, assumido no contexto escolar enquanto gênero textual<sup>2</sup>, em turmas do 3º ano do Ensino Médio, em uma escola pública do município baiano de Euclides da Cunha. Analisou-se como professores e estudantes interpretam a função do texto escrito na escola, levando em consideração sua função social desse ato de produção.

Trata-se de uma pesquisa de campo de natureza qualitativa, assim a análise dos dados dependeu muito da interpretação do pesquisador, seguindo as orientações metodológicas de pesquisa científica de GIL (2008). No procedimento de pesquisa utilizado, pretendeu-se diagnosticar através de posicionamentos discentes, por meio de questionário aberto, se o professor permite aos alunos expressarem suas opiniões, seus saberes e visões de mundo nas aulas de produção textual ou se ele impõe seu gosto/sua concepção. Além disso, observou-se se as propostas de produção de texto contribuem, de alguma forma, para a vida social dos alunos fora da escola, tendo por base as respostas no questionário. Quanto ao professor, por meio do questionário aberto, identificou-se qual concepção de texto ele assume em sala de aula e sua metodologia para o trabalho com o gênero textual dissertativo-argumentativo nas aulas de Redação, em turmas do 3º ano do Ensino Médio.

---

<sup>1</sup> Mestrando pelo programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e licenciado em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB); E-mail: macedo.gs@hotmail.com.

<sup>2</sup> Adotaremos a concepção de gênero textual dissertativo-argumentativo segundo Souza (2007, p. 164) e Abaurre, Abaurre e Pontara (2008, p. 479).

Como pesquisa de campo envolvendo seres humanos, o pesquisador adotou procedimentos pautados na ética, de forma a preservar a identidade dos participantes da pesquisa (professores e alunos), tanto na análise dos resultados, quanto na socialização dos mesmos nos espaços acadêmicos ou em veículos da área.

Acerca do referencial teórico, o diálogo entre os autores apresentados reconhece a pouca problematização do texto escrito e sua função social. Obras, como as de BAZERMAN (2007; 2009), afirmam: “aprender a escrever significa aprender a assumir uma presença ousada no mundo e entrar em completas e sofisticadas relações com os outros” (2007, p. 110), contradizendo a ação que muitas escolas empreendem com o texto do aluno, a de pontuar a produção textual com uma nota, apenas. Além disso, BAKHTIN (2011), SERAFINI (2004), ANTUNES (2003; 2009; 2005) e PASSARELLI (2012) expõem o trabalho com o texto numa perspectiva interacionista.

As sessões apresentadas, neste capítulo, respondem as seguintes perguntas: como o professor de Redação situa a produção de texto em sala de aula? Como, professores e estudantes, estabelecem a função do texto no contexto escolar? Quais as dificuldades teórico-metodológicas e estruturais enfrentadas por professores e estudantes nas aulas de Redação? E o que estudantes e professores concebem como texto? Dessa forma, será possível verificar a natureza e abrangência da abordagem didático-pedagógica em torno do texto escrito.

Para além das ideias introdutórias, esse texto compreende quatro sessões. As duas primeiras, discorrem sobre a abordagem teórica que embasa a pesquisa, situando os conceitos de língua(gem), texto e gênero textual e apresentando a função social do texto escrita no contexto escolar. O método da pesquisa de campo é apresentado na terceira sessão e, na quarta, analisa-se os dados gerados expondo a perspectiva de professores e dos estudantes sobre a escrita na escola e o conceito de texto. Já as considerações finais, respondem as perguntas geradoras a partir do objetivo elencados.

### **A língua(gem), o texto e o gênero textual na escola**

Desatrelar a produção textual do contexto emergido na escola é negar a existência de uma comunidade que se forma e forma

sujeitos. E para efeito, o material linguístico disseminado na condição de ensino-aprendizagem deve ser melhor reconhecido e (re)significado para a instituição cumprir, efetivamente, uma de suas funções na sociedade: de possibilitar aos estudantes transitar nos mais diversos campos, apropriando-se da leitura e escrita como matéria-prima de desenvolvimento social. Daí a produção e circulação de tantos textos em nossa sociedade, pela necessidade de nos comunicarmos sob diferentes formas e cumprindo diversas funções.

Por conta desse universo, o texto se torna tão essencial, não enquanto produto quantitativo, como comumente é usado pela escola, mas como um determinante para o perfil leitor. Entretanto, com relação ao ensino do texto escrito, ainda se percebe, de certa forma, um descompasso da escola para com os novos desafios, no momento no qual se escreve tanto fora da escola – somado ao uso de diversos meios tecnológicos como as redes sociais, blogues etc. – ainda se vive um conflito com a linguagem nas aulas do Ensino Médio. Na verdade, PASSARELLI (2012, p. 34) afirma que os sistemas de ensino do mundo inteiro estão em crise devido à combinação de diversos fatores: “[...] aumento da demanda e vagas nas escolas, falta de recursos para atender essa demanda, inadequação do que se ensina, métodos, meios de formação e recrutamento de professores também inadequados e ultrapassados para os termos de uma sociedade em mudança.”

Segundo LYONS (1987), a linguagem pode ser legitimamente considerada sob o ponto de vista comportamental. Nos comunicamos o tempo todo sob diversas formas, orais ou escritas. Então, na perspectiva da produção textual, a linguagem deve ser concebida como interação, do leitor com o texto, com outros textos, em situações de produção e recepção específicas:

Usar uma determinada língua ao invés de outra, é comportar-se de uma forma ao invés de outra. Tanto a linguagem quanto as línguas específicas podem ser encaradas como comportamento, ou atividade, parcialmente observável e identificável como **comportamento linguístico**, não só pelos participantes-observadores (isto é, falantes e ouvintes na medida em que restringimos nossa atenção à língua falada), mas também por observadores que naquele momento não estão envolvidos neste comportamento caracteristicamente interativo e comunicativo (LYONS, 1987, p. 7, grifo do autor).

Partindo dessa premissa, da linguagem como mecanismo social do uso da língua, devemos reconhecer o texto enquanto produto dessa linguagem, e por isto, também, um processo de interação. “Interagimos com sujeitos e códigos e nesse processo textual compreendemos e agimos diante de nós mesmos e do mundo. E o objetivo da linguagem, portanto, é comunicar(-se), e fazemos através de textos, orais ou escritos” (ANTUNES, 2005, p. 30).

Sendo assim, o texto, aquilo que nos permite interpretar o mundo a nossa volta, deve permear todo e qualquer trabalho em sala de aula, sendo este o mecanismo de atuação na sociedade. Por consequência, segundo Antunes (2005, p. 28-29), escrever é uma atividade de interação, tematicamente orientada, necessariamente textual, envolvida por especificidades linguísticas e pragmáticas, na qual retoma outros textos, estabelece uma relação de interdependência com a leitura e manifesta-se em gêneros particulares de texto. Ou seja, o texto escrito é a representatividade da linguagem dos sujeitos que a usam, do comportamento destes em interação com outros tipos de comportamentos.

Essa interação do texto escrito, exercendo funções na sociedade, determina um lugar no mundo, pois, a partir dessa ação, expressa-se, defende-se ideias, critica-se e age. Como resultado disso, concebe-se gênero textual como realização linguística concreta, definida por propriedades sociocomunicativas e, por isso, o texto dissertativo-argumentativo na escola é trabalhado na perspectiva de gênero textual. Ou seja, trata-se de um texto o qual cumpre funções específicas, determinadas pelo seu produtor, em alguma situação comunicativa (PASSARELLI, 2012, p. 125). O ensino do texto escrito deve ser pautado na abordagem desses mecanismos (função do texto, produtor e situação comunicativa), pois, apesar de possuírem características particulares, complementam-se.

### **Qual a função do texto e seu papel social na escola?**

Produzir textos na escola é um dos grandes paradigmas no estudo das linguagens. Porém, percebe-se, no contexto escolar, um certo afastamento à intencionalidade da produção textual, o que contribui para o ensino do texto escrito baseado em conceitos



tradicionalistas, ou, como coloca Oliveira (2014, p. 2), ao “repassar de normas gramaticais descontextualizadas e “dicas” para o bem-escrever”. Dessa forma, condiciona a escrita na escola à obtenção de uma nota para a aprovação do estudante na disciplina, comumente, a de Redação.

Diversas pesquisas (OLIVEIRA; SIMÕES, 2012; REIS, 2011; SILVA, 2011) apontam para o deficitário ensino da produção textual no Ensino Médio em escola pública, especificamente na disciplina de Redação, predominantemente, voltada para o ensino do texto escrito. Ao que, a ineficácia de ensino do texto escrito no contexto geral de ensino-aprendizagem é preocupante, pois a escola torna-se passiva e isso se reflete no atual perfil de seus jovens, uma vez que, em sua maioria, não reconhecem a real funcionalidade da escrita.

Serafini (1995, p. 166-167) apresenta a função da escrita sob uma perspectiva de avaliação dos textos escolares nas aulas de Redação. Para a autora, a composição desses textos na escola se fundamenta como elementos de verificação e julgamento das capacidades dos estudantes e, nessa perspectiva, as dificuldades encontradas na construção dos textos escritos dizem respeito, especialmente, aos que possuem função argumentativa, vistos como a última etapa de um ensino gradativo de Redação. Por isso, talvez, a escola esteja falhando quando, ainda, prioriza os textos argumentativos somente ao final de um ciclo de estudo. Pensar em funcionalidade escrita é, também, reconhecer suas diversas manifestações e utilidades não só no contexto escolar, mas social, pessoal, profissional, familiar entre outros.

Em um primeiro momento é necessário reconhecer como o texto se manifesta (oral, textual, imagético), e a partir daí, como ele pode intervir positivamente na escola, na vida do estudante e/ou na sociedade. Espera-se, na construção de textos escolares, favorecer aos sujeitos o desenvolvimento de competências e habilidades, a fim de possibilitá-los intervir em seus contextos sociais.

Antes de ser um objeto escolar, a escrita é um objeto social. Assim, a tarefa da escola é levar o aluno a perceber o significado funcional do uso da escrita, proporcionando-lhe o contato com as várias maneiras como ela é vinculada na sociedade. Daí a relevância de aproximar os usos escolares da língua escrita com o aspecto comunicativo dentro e fora do contexto escolar. (PASSARELLI, 2012, p. 116).

Ainda na perspectiva de Passarelli (2012), a promoção da escrita deve partir de sua função social, tendo em vista uma necessidade. Se o estudante reconhece a importância de suas produções consequentemente produzirá textos escritos com intenção de alterar o próprio contexto no qual vive. No Ensino Médio, as turmas de 3º ano estudam basicamente o gênero textual dissertativo-argumentativo, “concebido como um tipo de texto ensinado na Escola com o intuito de possibilitar a aprovação do estudante conluente do Ensino Médio no exame vestibular”, segundo aponta SOUZA (2007, p. 165). A autora apresenta os textos dissertativo-argumentativos enquanto gêneros textuais seguindo os postulados bakhtinianos, definidos por enunciados que concretizam a língua, tomando como produto da interação verbal (SOUZA, 2007, p. 165). Os gêneros textuais são, portanto, definidos a partir da interação social designada pelo produtor.

A função da produção textual na escola não é somente produzir texto, por si só, mas levar o sujeito aprendente a extrapolar suas habilidades e competências letradas nos mais diversos campos do texto, na multimodalidade textual. Segundo BAZEMAN (2009, p. 56), “em geral pode-se dizer que, em um dado tempo, em uma sociedade particular, o repertório de gêneros comunicativos constituem o ‘centro’ das dimensões comunicativas da vida social”. Desse modo, o comportamento linguístico e a interação social dos sujeitos é o que vai definir a funcionalidade do gênero textual em uso na escola e como utilizá-lo para atuar socialmente.

Nesse sentido, propor a escrita de texto na escola, considerando a realidade social a fim de alterá-la, faz parte da interação social e, por sua vez, é o compromisso socioeducativo da instituição escolar.

### **Metodologia da pesquisa de campo**

A escola-campo observada, é uma instituição pública de nível Estadual que atende estudantes do Ensino Médio. Está situada no município de Euclides da Cunha, na Bahia, a aproximadamente 320km da capital, Salvador. A escola, no período da geração dos dados, atendia em média um total de 1500 estudantes nos três turnos.

Quanto à sua estrutura física, é considerada de grande porte, também por possuir acessibilidade para pessoas com deficiência física. Têm-se 16 salas de aulas que funcionam no turno matutino, 14 no turno vespertino e 12 no noturno, segundo o Sistema de Gestão Escolar (SGE). Além de suas dependências administrativas (sala da direção, secretaria e sala dos professores), há uma biblioteca, uma sala de leitura, uma sala de vídeo, um laboratório de informática, um laboratório de ciências da natureza, uma quadra de esportes, seis banheiros e uma cantina.

Foram observadas duas turmas de Redação, uma no turno matutino e outra no turno vespertino, de professores distintos, no período de 08 de março a 09 de abril de 2016. Como procedimento ético de pesquisa de campo, chamaremos de P1 e P2 os respectivos professores pesquisados e, com relação aos estudantes, também chamaremos por E (em referência a estudante) seguido de um número.

O vínculo empregatício do P1 era Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), atuando com turmas de Língua Portuguesa e Redação no 3º ano, no turno matutino, e turmas de Inglês no 2º ano, no turno vespertino. Já o P2 seu vínculo é efetivo, atuando com as disciplinas de Língua Portuguesa e Redação, somente com turmas do 3º ano, no turno vespertino. As turmas observadas possuíam, respectivamente, 40 estudantes, no turno matutino, todos moradores da zona urbana e 26 estudantes, no vespertino, todos moradores da zona rural.

Em um primeiro momento, observaram-se as aulas, verificando como se processou a proposta de produção textual e, em seguida, foi proposto um questionário aberto para os professores e estudantes. Ao todo foram 08 aulas observadas em cada turma, tendo em vista que semanalmente são ministradas 2 aulas de Redação. O mapeamento das aulas se deu da seguinte maneira: identificou-se como é o trabalho do professor com a escrita e, por consequência, quais suas abordagens didáticas. Reconheceu-se a influência dos temas abordados em sala de aula no desenvolvimento leitor e escritor do alunado, verificando se a atividade de leitura completa a da produção escrita e vice-versa.

Além da observação das aulas, por empreender um julgamento subjetivo, foi necessária a aplicação de questionários com perguntas abertas (GIL, 2008, p. 121) possibilitando aos sujeitos pesquisados

oferecerem suas próprias respostas, nas quais identificou-se a concepção de texto, tanto dos professores quanto dos estudantes, e a abordagem e recepção do texto dissertativo-argumentativo. O eixo temático dos questionários partiu da correspondência entre as expectativas do professor e do estudante quanto à atividade de produção textual.

Durante o período de observação, o P1 apresentou os seguintes temas para discussão nas aulas: Conceito de família no século XXI; Trotes universitários; Cyberativismo; Cyberbullying; Justiça com as próprias mãos; Ditadura da beleza no/do século XXI. Discutiram-se os procedimentos de construção do gênero textual dissertativo-argumentativo e as temáticas foram debatidas a partir de cada grupo, durante o período de observação. Além de sugerir os textos-base, o professor P1 apresentou a seguinte orientação para escrita:

Elaboração de um texto de caráter dissertativo-argumentativo sobre uma das temáticas acima mencionadas (houve previamente um sorteio, aleatório, duas semanas antes, dos temas para cada um dos grupos), de modo que vocês, alunos, recorram a argumentos vários (de autoridade, de provas concretas, de contextualização histórica, de exemplificação, dentre outros), sem perder de vista o posicionar-se criticamente frente ao problema em estudo. Além disso, é imprescindível problematizar, sugerir medidas de intervenção social, sem, contudo, ferir os direitos humanos, as individualidades.

O P1 ainda discutiu os critérios de avaliação com os estudantes e, além da entrega do texto escrito, eles deveriam apresentar um seminário sobre o mesmo tema. Para a construção do texto, o P1 abordou sua concepção, reconhecendo-o de forma interacionista, possibilitando promover debates sobre os temas em sala de aula; discutir a função social do gênero em questão, enquanto instrumento de participação social; e problematizar as temáticas apresentadas solicitando aos estudantes o posicionamento oral.

O P2 apresentou à turma, em um primeiro momento, a concepção de texto, também abordando-o na perspectiva interacionista, retomou orientações sobre o texto dissertativo-argumentativo, discutindo introdução, desenvolvimento e conclusão, a partir de algumas especificidades, como os tipos mais comuns de cada uma delas, e apresentou o texto “O pão nosso”, de Hebert de

Souza, por meio de uma dinâmica, na qual seus parágrafos estavam fora de ordem e os estudantes deveriam ordená-los. O objetivo era o de identificar as partes mencionadas por ele (introdução, desenvolvimento e conclusão). Em um segundo momento, debateu-se a seguinte temática “O altruísmo e o pensamento a longo prazo ainda têm lugar no mundo contemporâneo?” – tema da redação no vestibular da FUVEST, em 2011 –, problematizando-a, o que permitiu aos estudantes apresentarem suas opiniões, a qual o P2 chamou de “tempestade de ideias”.

Aos estudantes do P2 foi proposto construir um portfólio individual com os textos produzidos. No portfólio já constava uma outra produção solicitada pelo professor, em momentos anteriores a observação do pesquisador, acerca do “Jeitinho brasileiro”.

Após essas observações, 10 estudantes de cada turma foram convidados a responderem um questionário aberto, aplicado presencialmente pelo pesquisador, sobre como eles entendem a produção escrita na escola, partindo das seguintes questões: **(i)** Você acredita se posicionar criticamente ao lançar mão da produção textual dissertativa-argumentativa na escola? **(ii)** Em que isso contribui para sua vida de modo geral? **(iii)** Você sabe o que é um texto?

Já com os dois professores, o questionário aberto problematizava o ensino do texto escrito: **(a)** Os textos estão sempre em correlação com os fatores contextuais presentes à situação de comunicação, e, de certa forma, influencia até mesmo a escolha do tipo e do gênero a ser escrito (ANTUNES, 2009, p. 209). Diante disso, qual concepção de texto você, professor, assume em sala de aula? **(b)** Segundo Bakhtin (2011, p. 330), tudo o que comunicamos só é possível através de gêneros.

Na sua perspectiva qual o objetivo de ensinar apenas o gênero textual dissertativo-argumentativo na escola, especificamente com as turmas da série final da Educação Básica? **(c)** Segundo o professor e pesquisador Henrique Claudio dos Reis, em sua pesquisa de mestrado, pela Universidade do Rio de Janeiro, a situação do ensino de Redação hoje é de abandono necessitando, urgentemente, de novos mecanismos metodológicos para um efetivo e eficaz ensino do texto escrito (REIS, 2011, p. 18). Logo, quais passos (critérios) você observa ao planejar uma aula sobre o gênero textual dissertativo-argumentativo?

Salienta-se que, com os professores, o questionário não foi aplicado presencialmente, foi entregue aos professores pelo pesquisador e recebido posteriormente. As respostas foram analisadas partindo, conseqüentemente, de seus contextos de produção.

### **O texto e o contexto em sala de aula: a visão do professor e do estudante**

Escrever socialmente é escrever textos e a compreensão que se adquire, a partir dessa ação, deriva de todas as nossas atividades com a prática da escrita, ou seja, da ação social (ANTUNES, 2005, p. 28).

Nas muitas discussões em torno da construção de um texto, tendo em vista sua produção perpassada por determinado contexto, leva-se em conta o conhecimento de mundo adquirido pelo escritor para, por meio dele, construir um novo texto. Tais princípios importam ao ensino de Redação na escola, porque não se escreve sobre aquilo de que não se tem conhecimento.

Apresentar-se-á a seguir as respostas dos professores quanto ao ensino do texto, a serem problematizadas em seguida:

Quadro 1 – Questionário do Professor: respostas de P1 e P2.

PERGUNTAS		
(a) [...] qual concepção de texto você, professor, assume em sala de aula?	(b) [...] qual o objetivo de ensinar apenas o gênero textual dissertativo-argumentativo na escola, especificamente com as turmas da série final da Educação Básica?	(c) [...] quais passos (critérios) você observa ao planejar uma aula sobre o gênero textual dissertativo-argumentativo?
Adotamos a concepção de texto que você vê como um artefato não somente linguístico, circunscrito às palavras, mas que engloba, também, o não verbal o visual etc., estando, portanto, em conexão, em inter-relação com outros (com) textos.	Certamente o objetivo da escola, do ensino da produção textual não deva ser tão-somente o texto dissertativo-argumentativo, afinal, como diria Bazerman, cabe a nós, professores, instrumentalizar os alunos para que estes saibam agir discursivamente numa dada prática social. Também há imperativos de várias ordens que demandam a ênfase na redação dissertativo-argumentativa, como os processos seletivos (ENEM, vestibulares, concursos públicos).	(a) refletimos a pertinência da proposta; (b) passamos a seleção de textos (em diferentes formatos, suportes) para serem apreciados com/pelos alunos; (c) quais os conteúdos, os encaminhamentos contemplados (a construção do parágrafo inicial, a contra-argumentação, tipos de conclusões e os seus usos/efeitos de sentido); (d) como combinar produção textual escrita com outros formatos (seminários, debates, mesas-redondas etc.)

P <sub>2</sub>	Cria-se sempre oportunidades para que o aluno entre em contato com diversos tipos e gêneros textuais, seja sobre a abordagem do assunto (conteúdo) ou tipo de texto em estudo.	Com o objetivo de aprimoramento desse tipo de texto, pois é o gênero que é cobrado nos exames nacionais (ENEM) e vestibulares.	Conhecer previamente sobre o que os alunos sabem sobre este gênero textual (situação, função, objetivo, estrutura etc) e, a partir disso, explorar leitura, análise, caracterização, estruturação, dicas de produção como: organização de ideias, coesão e coerência etc. Assim também a realização de leituras diversas sobre o tema proposto para aprimoramento da escrita e reescrita do texto.
----------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pelo autor.

Durante o período de observação, verificou-se que os professores, P<sub>1</sub> e P<sub>2</sub>, abordaram o texto numa perspectiva interacionista, permitindo aos estudantes expressarem suas visões de mundo. Porém, devido ao grande número de turmas com as quais cada professor lidava e o planejamento de mais de uma disciplina, em alguns casos, eles adotaram procedimentos pautados somente na correção, ou seja, não houve protagonismo do estudante no processo de avaliação das produções textuais.

O texto é reconhecido, também, numa perspectiva ampla, não somente como produção escrita, como se verifica no quadro 1.

Apesar dos professores apresentarem a produção de texto como um processo, descrito ao responderem o questionário proposto (refletir, selecionar, construir, combinar – P<sub>1</sub>; conhecer, explorar, organizar, aprimorar – P<sub>2</sub>), no momento de observação das aulas esse passo a passo não ficou evidente. Em muito momentos, a produção textual foi discutida a partir de sua formatação, reconhecendo apenas



introdução, desenvolvimento e conclusão, principalmente porque, na série final da última etapa da Educação Básica, tem-se como gênero textual predominante o dissertativo-argumentativo.

Este trabalho se justifica, de certa forma, porque o ensino do texto é algo árduo, cansativo e exige do professor esforços dos quais, em muitos casos, ultrapassam suas condições humanas, quando se leva em conta a jornada de trabalho e a qualidade do ensino desenvolvido por este profissional. Com turmas lotadas e mais de um planejamento a produzir, o ensino do texto acaba não tendo a atenção necessária.

Como resultado desse contexto, ambos reconheceram a produção textual mencionada como necessária, principalmente, aos exames vestibulares, pois, por um lado, além de “instrumentalizar os alunos para que estes saibam agir discursivamente”, o programa da escola recomendava (P1) e, por outro, porque realmente essa é a melhor indicação de trabalho (P2).

Pelas as respostas dos questionários, ambos os professores adotam os pressupostos teóricos discutidos na universidade acerca do ensino do texto, porém levam em conta, basicamente, a construção do gênero textual em si, sua predominância quanto à temática, partindo de um tema geral direcionado para um sujeito específico, o estudante. Fica claro, nessa observação, que os professores não sugeriram aos estudantes a indicação de temas, minimizando a abordagem social da produção escrita.

Dessa forma, pelas observações das aulas e as respostas dos professores, não foi possível reconhecer se as necessidades sociais dos estudantes foram atendidas ao propor o texto escrito, seja acerca de um problema no município ou algum posicionamento da Direção na escola, por exemplo.

Já os estudantes, dos 20 entrevistados, apenas as respostas de 8 deles, 4 de cada turno, consta aqui, pela relevância para a pesquisa. Tais respostas apresentam uma amostra das perspectivas dos mesmos. Os quatro primeiros estudantes fazem parte do turno matutino e os quatro últimos do turno vespertino. O pesquisador preservou a mesma escrita dos estudantes no momento da transcrição.

**Quadro 2 – Questionário do Estudante: Respostas dos estudantes pesquisados.**

PERGUNTAS			
	(i) Você acredita se posicionar criticamente ao lançar mão da produção textual dissertativa-argumentativa na escola?	(ii) Em que isso contribui para sua vida de modo geral?	(iii) Você sabe o que é um texto?
<b>E1</b>	Na maioria das vezes quando é proposto um texto com o tema do meu conhecimento, e que entendo qual é a finalidade do tema sempre critico colocando minha opinião, se sei de algum dado verídico sempre é um boa forma de melhorar meu texto.	Quando é um tema que se é tratado no texto, e tenho facilidade de falar de me expressar, e sinto segurança no que vai falar, gosto de debater com minha família e meus amigos. Mas isso é muito raro.	De acordo com os conhecimentos que eu tenho, o texto é organizar o que você conhece, as suas ideias, as suas opiniões, e organizar de forma coerente e no padrão que se pede.
<b>E2</b>	Acredito, pois quando nos posicionamos criticamente aprendemos a ver todo os lados de uma determinada questão, aprendemos a ser mais críticos e analisamos em os textos.	Contribui para questionarmos as coisas, para ter nossa própria visão a respeito das coisas a ter opinião crítica quando abordamos tal assunto.	Sim, texto é um conjunto de parágrafos que fala de diversos temas, tanto de temas sérios (cartas argumentativas) quanto a respeito de coisas do dia a dia ou poemas.
<b>E3</b>	Não, pois não tenho um embasamento profundo da maioria dos assuntos que escrevo.	Contribui bastante para a escrita, ajudando também na hora de escrever outros textos.	Não, não sei definir o que seria.
<b>E4</b>	Não, pois não consigo expor ideias, e produzir um texto com clareza.	Na aprendizagem, no melhoramento da escrita.	Na minha opinião é construir algo com suas próprias ideias
<b>E5</b>	A produção textual dissertativa-argumentativa ajuda ao aluno a desenvolver	Ajuda a argumentar e a melhorar e desenvolver o	Não sei explicar ao certo sobre o que se trata

	um pensamento crítico sobre diversos temas.	pensamento crítica sobre as coisas.	
<b>E6</b>	Na maioria das vezes, nas minhas produções textuais dificilmente, não sei colocar dados, com o tema que foi proposto, mas sei argumentar.	Contribui em uma aprendizagem melhor, desenvolve a capacidade do ser humano, fazer uma redação demonstra cultura geral, por meio do raciocínio.	Não sei explicar o certo, mas tenho noção do que seja.
<b>E7</b>	Sim. Na maioria dos assuntos abordados eu embasamento e uso os textos motivadores como apoio.	Na hora de argumentar com outras pessoas a respeito dos temas discutidos, além de ajudar na produção dos textos dissertativos-argumentativos no Enem e outros vestibulares.	Tenho uma ideia, mas não consigo definir.
<b>E8</b>	Acredito que sim; durante as oportunidades que me foram dadas em sala de aula, eu consegui me posicionar bem diante dos temas apresentados. Em alguns casos existia a correção de um professor, o que ajudava mais ainda no desenvolvimento textual.	Com as experiências vividas em sala, consegui expandir o meu conhecimento diante das questões humanas, que eram retratadas nos textos, e hoje posso utilizar tal conhecimento na criação de textos para provas de cursos e para diferentes formatos.	Um conjunto de palavras e orações, que juntas formam uma ideia central de determinado assunto.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme se observa nas respostas, 4 deles (E1, E2, E7 e E8) acreditam se posicionar criticamente nos textos dissertativo-argumentativos. Todos concordam, em maior ou menor grau, que a escrita na escola contribui para a formação pessoal enquanto sujeitos críticos, mas essa contribuição se limita à aplicação dessa criticidade na

produção de textos voltados para os vestibulares. A única exceção foi o E1 que pontuou discutir o texto com familiares e amigos, em raros momentos. De forma geral, os estudantes não reconheceram a necessidade de se problematizar as temáticas discutidas na escola nos diversos contextos sociais.

Quanto ao conceito de texto, 4 deles (E3, E5, E6 e E7) não souberam defini-lo, os outros adotaram concepções enraizadas no tradicionalismo, considerando o texto a partir do produto escrito, apenas. Nesse cenário, observa-se um provável descompromisso do estudante no trabalho com o texto: uma recepção ininteligível ou uma produção baseada na obtenção de nota escolar e não no quão importante a produção em si do texto é.

A sala de aula é composta por diversos contextos sociais, cada estudante traz em si seu conhecimento de mundo, o qual deve ser explorado. Talvez os questionamentos de diversos professores recaiam no fato da impossibilidade de desenvolver um trabalho que abarque as necessidades de todos os estudantes, por isso as repostas deles mostram-se insipientes quanto à análise requerida por suas perguntas motivadoras.

Em um primeiro momento, é necessário repensar o termo “função social do texto”, para que não se empregue equivocadamente quando pensamos em ensino do texto escrito. Além de ter em vista que a atividade de escrita propostas aos estudantes dá-se em algum gênero.

Partindo da perspectiva de BAZERMAN (2009), se o gênero for concebido como ação social, então, será necessário situar o próprio ensino da escrita como ação social motivadora, de modo que o estudante deseje moldar o sentido e se empenhe para criá-lo. Conseqüentemente, o estudante irá reconhecer o valor do gênero solicitado a produzir. Entende-se a função social do texto escrito enquanto um mecanismo do sujeito problematizar sua realidade.

Nesse mesmo diálogo, BAKHTIN (2011) aponta para a representação imediata de uma realidade a partir da materialização textual, ou seja, a produção do texto é a relação entre o sujeito a partir de duas perspectivas: do sujeito enquanto pensamento e enquanto contexto social. Isso significa dizer que na escola só é possível o estudante produzir texto se esta construção estiver ligada à sua

própria realidade, a sua edificação enquanto ser sócio-histórico-cultural.

A função social do texto partiria da necessidade em se questionar, por exemplo, o uso da biblioteca, problematizando sua funcionalidade, reconhecendo os fatores levados ao não uso e discutindo a contribuição possível desse espaço para todos os sujeitos que compõem a escola. No mínimo, dois aspectos do ensino da língua já seriam explorados: a leitura e a interpretação, ou seja, existe um contexto comum entre os estudantes. A partir disso, os estudantes, estimulados pelos professores, começariam a interferir nessa situação, produzindo textos escritos: expondo opiniões, sugerindo novos procedimentos etc.

O conhecimento “discursivo individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros” (BAKHTIN, 2011, p. 294), pois, por meio deste processo, os indivíduos que produzem texto estarão sendo representados dentro da sociedade enquanto partícipes e construtores dela. Estimular a leitura e a escrita, enquanto práticas sociais, significa trabalhar com essas duas atividades na perspectiva da relação social (BAZERMAN, 2007), do estudante estar se comunicando não só com ele mesmo ou com seu professor, mas com o outro, nas mais diversas situações de convívio com todas as gradações que possam vir a admitir.

### **Considerações finais**

Esta pesquisa, feita por amostra em uma dada realidade, a partir do confronto entre os dados, aponta para uma frágil relação entre o ensino do texto escrito e seus propósitos comunicativos. Evidentemente, nada aqui exposto pretende desqualificar o trabalho do professor ou mesmo a escola observada, mas problematizar o ensino, levando-se em consideração as possibilidades que o contexto em geral propicia ao trabalho com o texto escrito.

Ao trabalhar ano após ano com o mesmo gênero textual, na terceira série do Ensino Médio, pretensamente aquele exigido em alguns dos exames vestibulares ou, por exemplo, pelo próprio Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) – que define o dissertativo-argumentativo como tipo textual, mas a escola pesquisada o adota

enquanto gênero de texto –, os professores da escola-campo acabam por não situar a produção escrita em sala de aula, ao não focarem em outros aspectos para além dos estruturais do gênero, como os seus interlocutores, o propósito ao qual atende e a forma de circulação, deixando ainda de favorecer a construção da prática redatora a partir dos temas recorrentes no contexto social do estudante.

O estudante se vê posto a produzir texto escrito somente enquanto uma atividade escolar para poder atingir uma determinada pontuação. A complexidade do texto não é posta em prática e não se discute sua produção a partir da realidade dos estudantes a qual influencia diretamente o processo de escrita. O estudante já traz consigo um conhecimento de mundo e diante de uma produção textual que não contemple seu conhecimento prévio torna-se insignificante para ele produzi-la. Infelizmente, isso é justificado, de certa forma, pois os profissionais atuantes não possuem condições para essa abordagem, principalmente quando diz respeito a quantidade de turmas e disciplinas ministradas por cada professor.

Muitas vezes os insucessos e equívocos nas produções textuais dos estudantes se dão por conta das recepções ininteligíveis das propostas de produção textual, ou seja, nem sempre a intenção do professor ao lançar a proposta de produção fica clara. De certa forma, pensar o texto no ambiente escolar é refletir uma prática enraizada no discurso tradicionalista, por sua vez, excludente.

O problema da escrita se apresenta nos próprios sujeitos que vivenciam o ensino, professor e estudante, pois se o estudante não se responsabiliza pela própria aprendizagem, por outro lado, o professor também a nega quando se limita. As condições de trabalho e situações expostas justificam o não acompanhamento escritor do alunado, mas não justificam sua abordagem, a problematização da escrita. A questão é tanto professores, quanto estudantes assumirem seus papéis. Professor assumir o texto do estudante sendo seu receptor e estudante assumir a mediação de seu professor.

## Referências

ABAURRE, Maria Luisa M.; ABAURRE, Maria Bernadete M.; PONTARA, Marcela. **Português: contexto, interlocução e sentido**. São Paulo: Moderna, 2008. [Livro Didático]

- ANTUNES, Irandé Costa. **Aula de português: encontro e interação**. 8. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé Costa. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, Irandé Costa. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAZERMAN, Charles. **Escrita, gênero e interação social**. Tradução e adaptação: Judith Chambliss Hoffnagel (Resp.). São Paulo: Cortez, 2007.
- BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Tradução e adaptação: Judith Chambliss Hoffnagel. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LYONS, John. **Linguagem e linguística: uma introdução**. Rio de Janeiro: LTC, 1987. p. 1-34.
- OLIVEIRA, Jossely Bezerra Martins de. Concepção de escrita, texto e gênero textual em relatos de aula de língua materna. **Revista Virtual de Estudos de Linguagem – ReVEL**. V. 2, n. 2, março de 2004. Disponível em: <[http://www.revel.inf.br/pt/popular es](http://www.revel.inf.br/pt/popular/es)>. Acesso em: 28 nov. 2014.
- OLIVEIRA, Rosana Reis de; SIMÕES, Darcília Marindir Pinto. **Seria voltar no tempo ou remar contra a maré?** Caderno Seminal Digital. Vol. 18, Nº 18 (Jul/Dez - 2012). Rio de Janeiro: Dialogarts, 2012. p. 24-40. Disponível em: <<https://bityli.com/2iG4H>>. Acesso em: 08 de ago. de 2015.
- PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. 1. ed. São Paulo: Telos, 2012.
- REIS, Henrique Claudio dos. **Redações no Ensino Médio: uma leitura por vias funcionais de enunciação**. 2011. 99 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras do Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, 2011.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. Tradução de Maria Augusta B. de Mattos. São Paulo: Globo, 1995.

SILVA, Sonia Sena da. **Cursos de redação para o aluno do 3º ano do ensino médio: necessidade ou imposição?** 2011. 114 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco. Recife, 2011.

SOUZA, Edna Guedes de. Dissertação: gênero ou tipo textual? In: BESERRA, Normanda as Silva; DIONISIO, Angela Paiva (Org.). **Tecendo textos, construindo experiências**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.



## MULTIMODALIDADE E ESCRITA ARGUMENTATIVA NO ENSINO MÉDIO: A PRODUÇÃO TEXTUAL A PARTIR DO CONTATO COM TEXTOS DIGITAIS

DE BRITO, Ana Maria Alves (SEDUC-PI) <sup>1</sup>

LIMA, Francisco Renato (UNICAMP/UFPI/UEMA) <sup>2</sup>

### Considerações iniciais

Vive-se a era das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), as quais têm transformado o modo como as pessoas leem o mundo, a partir de novas práticas de leituras e escrita socialmente divulgadas e compartilhadas em textos multimodais, carregados de imagens, cores, gráficos, movimentos, sons, ícones, infográficos e demais recursos textuais-discursivos, na tentativa de suprir as demandas de leitura e da compreensão digital, midiática e tecnológica do mundo globalizado.

Em face a essa demanda do mundo letrado, nas salas de aula de Ensino Médio, a leitura e a escrita adquirem novos contornos exige que o aluno seja um leitor crítico e autônomo e, aos poucos, professores e alunos têm abandonado a prática das leituras despropositadas, pela busca do caráter crítico e dialógico dos textos e dos discursos propagados através dos diversos canais de comunicação. Com isso, as propostas de ensino da escrita e da argumentação precisam estar alinhadas a um contexto multimodal, a partir do contato com textos digitais.

Objetiva-se, diante dessa perspectiva, analisar o papel que os textos multimodais assumem nas formas como os sujeitos se relacionam com a escrita argumentativa na escola, adquirindo assim, novos letramentos, específicos da esfera multimodal. Para tanto,

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras - Português (UESPI). Especialista em Docência do Ensino Superior (FAPI), Literatura Brasileira (UESPI) e Linguística Aplicada (UESPI). Mestre em Letras – Estudos da Linguagem (UFPI). Professora de Língua Portuguesa na Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-PI). E-mail: hanabritoalves@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutorando em Linguística (UNICAMP). Mestre em Letras - Estudos da Linguagem (UFPI). Graduado em Pedagogia (UNIFSA) e Letras – Português/Inglês (IESM). Professor Substituto da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Coordenador de disciplinas do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD/UFPI). E-mail: fcorenatolima@hotmail.com

adota-se a seguinte problemática: Qual a contribuição dos textos multimodais, advindos do contexto das mídias e das tecnologias digitais, no processo de letramento do aluno, no tocante a produção escrita e argumentativa em sala de aula?

Do ponto de vista de construção metodológica, o presente estudo originou-se a partir de uma investigação de abordagem qualitativa, realizado por meio de pesquisa bibliográfica e de pesquisa de campo. Esta, em particular, ilustra o referido fenômeno, visto que foi realizada junto a alunos da 3ª Série do Ensino Médio de uma escola pública da Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC-PI), na capital, Teresina (PI). Os sujeitos da pesquisa foram uma professora e quatro alunos.

Os procedimentos de coleta de dados foram realizados através da observação direta do contexto pesquisado; da realização de entrevistas com professores e alunos envolvidos em situações de leitura e produção escrita durante aulas de Língua Portuguesa; bem como, dos registros e das anotações resultantes das observações realizadas durante o ano letivo de 2018. As entrevistas foram realizadas em forma de diálogos sobre o tema, procurando captar a concepção dos alunos sobre a importância dos textos digitais multimodais como recurso para a produção escrita e a construção do argumento.

### **As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e os novos espaços da escrita na sociedade e na escola**

As relações sociais do mundo contemporâneo são mediadas sobremaneira pelas possibilidades de interação e conexão propiciadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), configuradas a partir das novas demandas sociais e culturais que reconfiguraram os eventos e as práticas de letramentos sociais. Bisognin (2009, p. 54) afirma que “as novas tecnologias digitais produzem novas formas de leituras e de escrita com características próprias e restritas [...] há mutações do/no ler/escrever no novo espaço em que a escrita é acelerada, fazendo emergir novos gêneros discursivos e textuais”, e, portanto, novas formas de letramentos – o letramento digital (COSCARELLI; RIBEIRO, 2011) –, que exige novos modos de interagir e construir argumentos por meio da escrita.

As faculdades de interação propiciadas pelas TDIC estabelecem contato direto, portanto, com as práticas sociais de linguagem, considerando-as como válidas e constitutivas da cultura letrada, digital e midiática em que os sujeitos estão vivendo no mundo atual. Desse modo, de acordo com Lemke (2010, p. 457), “um letramento é sempre um letramento em algum gênero e deve ser definido com respeito aos sistemas sógnicos empregados, às tecnologias materiais usadas e aos contextos sociais de produção, circulação e uso de um gênero particular”.

Isso significa dizer que os atos comunicativos sempre estarão relacionados ao uso de uma tecnologia que os faça valer e serem reconhecidos, conforme as habilidades específicas de letramento que serão relativamente muito diferenciadas. Ao analisar as configurações das novas práticas de leitura e escrita nesse cenário, Soares (2002, p.151), define o *letramento digital* como “um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital exercendo práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição - do letramento - dos que exercem práticas de leitura e escrita no papel”. (Grifos da autora)

Nessa configuração, as novas abordagens do letramento têm apontado para a heterogeneidade de práticas sociais de uso da linguagem em sociedades letradas, observando o aspecto sociocultural, ideológico e situado, inerente a essas práticas incluindo-se, nesse campo, as práticas que são realizadas pela escola e pela comunidade que, Kleiman (2005, p. 47), diz serem “transformações decorrentes das novas tecnologias de usos da escrita e seus reflexos no homem comum”.

Para Kleiman (2005), os novos modos de se comunicar pelas TDIC têm trazido uma dinâmica ágil para a realização de práticas que atendem as demandas sociais letradas no aspecto da informação e da comunicação. São os canais e os modos que direcionam os indivíduos para o gênero que devem se comunicar. Tais gêneros envolvem a multimodalidade de formas comunicativas integrantes das práticas sociais, sejam elas realizadas no contexto social ou escolar (DIONISIO; VASCONCELOS, 2013).

A revolução digital, no dizer de Stampa (2009), tem trazido um senso de urgência ao mundo, no sentido de que a sociedade precisa acompanhar o desenvolvimento tecnológico. Esse pensamento é

corroborado por Rojo; Barbosa (2015, p. 116), quando afirmam sobre a mudança do mundo nas últimas décadas, acrescentando que esse fato se deu não somente pelo surgimento das TDIC, mas também, pelo surgimento de “novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de prender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens”.

Kleiman (2005), acredita que o estudo do letramento tem contribuído para a reflexão sobre o ensino de língua escrita na escola e a ampliação do universo textual, com a inclusão de novos gêneros advindos de novas práticas sociais ligadas às tecnologias digitais que chegam como nova modalidade de escrita aos bancos escolares. Ainda segundo a autora, o texto escrito da era tecnológica apresenta-se de forma completamente diferente ao se observar que “na mídia hoje é um texto multissemiótico ou multimodal: são usadas linguagens verbais, imagens, fotos e recursos gráficos em geral. Portanto, não é apenas a linguagem verbal a que contribui para o sentido; a imagem se tornou uma forma de expressão e de comunicação muito poderosa” (KLEIMAN, 2005, p. 48-49).

Ainda que a escola trabalhe com o letramento como ferramenta de ampliação do universo da linguagem verbal, o ensino de hoje requer muito mais que isso como metodologia de trabalho pedagógico para o ensino da leitura e da escrita. Nesse sentido, Rojo; Barbosa (2015, p. 135) fazem observações ao fato de que: “não é difícil reconhecer o quanto a escola ainda privilegia quase que exclusivamente a cultura dita “cultura”, sem levar em conta os multi e novos letramentos, as práticas, procedimentos e gêneros em circulação nos ambientes da cultura de massa e digital e no mundo hipermoderno atual”.

É impossível não atentar para as leituras a partir de textos multimodais que já fazem parte do universo dos alunos, devendo buscar outras formas de leitura e interpretação de imagens. Gomes (2015, p. 143), assevera que “ensinar comunicativamente implica na negociação entre professor e aluno no processo de aprendizagem, não só em relação à transmissão de significado, mas também, na seleção dos conteúdos e temas trazidos às aulas”.

Santaella (2008) argumenta que a possibilidade de contemplar os novos gêneros hipermodernos e digitais na escola, é organizar suas esferas de discursos. Embora essas mudem seu funcionamento na

hipermodernidade, elas continuam muito atuantes no meio social. Uma das atividades de interesse da escola seria a busca do contraste histórico entre as esferas sociais dos discursos, fazendo uma comparação entre gêneros impressos e os gêneros digitais, buscando por aqueles que estão mais presentes no meio social dos alunos e no contexto escolar.

Portanto, é importante compreender as novas perspectivas dos letramentos presentes no ambiente escolar e suas possibilidades de construção do argumento no processo de produção escrita nas aulas de Língua Portuguesa, a partir das múltiplas linguagens e dos letramentos presentes no Ensino Médio (BUNZEN; MENDONÇA, 2013; SOUZA; CORTI; MENDONÇA, 2012). O objetivo principal é o desenvolvimento de leitores críticos mediados pelos textos multimodais advindos das TDIC.

### **Letramentos em textos multimodais e o contexto de escrita na sala de aula**

Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, o que inclui a Língua Portuguesa, “o processo ensino aprendizagem deve levar o aluno à construção gradativa de saberes sobre os textos que circulam socialmente, recorrendo a diferentes universos semióticos” (BRASIL, 2006, p. 18). Essa orientação encontra reforço na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), na versão final, homologada em dezembro de 2018, incluindo o Ensino Médio. O documento recente explicita essa visão, por exemplo, na competência a seguir, prevista para a área de Linguagens:

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2018, p. 65)

Influenciados sobretudo, pela regulamentação legal proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), esses dois documentos oficiais, orientadores da construção dos

currículos escolares e das práticas de ensino na Educação Básica, reforçam a tese de que em uma sociedade mediada pelas tecnologias, os textos multimodais na sala de aula devem ser recursos capazes de subsidiar o conhecimento sobre a língua e se configurarem como novas formas de linguagem. Em análise sobre o papel das TDIC na Educação Básica, direcionado para as perspectivas e os desafios para as práticas de ensino da escrita, Cabral; Lima; Albert (2019, p. 1136) apontam que:

[...] o mais novo documento norteador da educação básica no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC (BRASIL, 2018), traz fortemente à tona a questão do letramento digital, fazendo das TDIC protagonistas de muitos processos educativos. O documento prevê, para cada campo de atuação humana, o desenvolvimento de habilidades e competências voltadas para as práticas sociais contemporâneas, o que inclui, decerto, a aquisição da capacidade do estudante de “produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BRASIL, 2018, p. 68) a partir dos mais diversos gêneros multissemióticos e multimidiáticos.

Considerando as orientações oficiais, portanto, será papel da escola ir além de seus muros para construir um ensino a partir do social, dando vazão a novas formas de ensino pautado nas leituras de textos multimodais mediado pelas TDIC. As ações linguísticas realizadas no componente curricular Língua Portuguesa devem construir-se a partir de textos multissemióticos que propiciem ao aluno o contato com novos letramentos advindos do mundo da cultura multimodal, contribuindo para o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta.

As práticas de linguagem, demandadas de uma sociedade tecnológica, trazem a perspectiva de textos em que os sentidos produzidos dependem dos contextos socialmente situados, devendo assim, serem compreendidos sempre dentro de um contexto social específico de linguagem. Da forma como esses textos se apresentam, é preciso perceber que as imagens (estáticas ou dinâmicas) e os sons, os movimentos, as cores etc., são constituintes dos textos que poderão contribuir para novas perspectivas de compreensão e leitura, além da palavra escrita na sala de aula.

Com isso, os textos passam a ser entendidos como “modos de dizer” que não precisam ser exclusivamente escritos, podendo se manifestar através de elementos visuais ou sonoros em movimentos ou estáticos. Para Cope; Kalantzis (2000), isso constituiria a multimodalidade ou a multissemiose dos textos, os quais instauram várias possibilidades de construção de sentidos.

Rojo (2012), acrescenta que as tecnologias podem gerar mudanças de sentido, porque o texto escrito ao se relacionar com uma sequência de imagens estáticas ou dinâmicas e de sons, produz nessa fusão, textos multimodais, cujos sentidos não são aqueles estritamente elaborados pelo material linguístico, e assim, considera-se que os textos multimodais produzem novos letramentos possíveis de serem articulados à argumentação nas produções escritas escolares.

Diante dessas demandas, é notório que os desafios para o ensino de Língua Portuguesa começam a se agigantar e que novas formas de conceber as propostas e as práticas didático-metodológicas têm se tornado urgente. Isso decorre do fato de que, mesmo que em ritmo lento, a escola não deixa de sentir efeitos coercitivos das relações humanas e mercadológicas, em constantes transformações, influenciadas pelas forças do modelo capitalista e globalizado no qual está inserida.

Nesse processo, a escola deve trazer para seu universo educativo, de ensino da leitura e da escrita, em especial, no Ensino Médio, fase que antecede a entrada do aluno no Ensino Superior, a consolidação de novos modos de ensinar baseados em novas culturas da mídia digital, na qual os jovens estão inseridos, uma vez que são eles, os principais agentes que dominam e fazem fluir o movimento dialógico intrínseco ao mundo das TDIC. Portanto, as práticas de linguagem da modernidade, cada vez mais presentes no cotidiano social dos alunos, podem corroborar com novos letramentos e, conseqüentemente, na forma como produzem seus discursos sociais através da escrita argumentativa.

## **A metodologia do professor na perspectiva de textos multimodais: as vozes da professora**

A escolha de uma metodologia que consiga resultados no processo de ensino e aprendizagem dos alunos é uma tarefa delicada a ser realizada pelo professor. Antes de tudo, ele deve ser conhecedor de seus alunos, das necessidades e dos objetivos que pretende alcançar frente às propostas de leitura e escrita. Ainda assim, isso não será garantia de que o ensino tenha sucesso, pois, isso poderá envolver uma didática em prol de superar muitos desafios externos que tornam a educação, por si só, um fenômeno social, complexo, multifacetado e culturalmente construído.

Na escola, os professores estão sempre envolvidos em práticas de atuação e avaliação que exigem deles o conhecimento de procedimentos e critérios indispensáveis à qualidade das suas intervenções no ensino da produção escrita. Encontrar um ponto de equilíbrio entre a orientação do professor e a prática do aluno para essa produção, requer uma metodologia diversificada em sala de aula. O uso dos textos multimodais é uma assertiva que pode contribuir com a riqueza de informações para a construção e o direcionamento do texto argumentativo dos alunos.

No contexto das aulas de Redação, o professor tem observado a significância da produção de textos mais coerentes e coesos, quando estes se apoiam nas interpretações de imagens, cores, gráficos, enfim, uma série de informações que os levam a uma melhor reflexão e ordenação das ideias do produtor do texto (o aluno) no ato da escrita. Na pesquisa realizada, foi possível constatar certas habilidades dos alunos da 3ª série do Ensino Médio de uma escola pública estadual da zona sul de Teresina (PI).

No que confere ao trabalho de produção escrita com o apoio dos textos multimodais, destaca-se a didática da professora no uso da metodologia de textos multimodais como apoio ao tema abordado na aula, a fim de motivar a escrita. Para tanto, a participação dos alunos foi fundamental, quando da responsabilidade de pesquisar os assuntos temas mais abordados pela mídia. Após a escolha do tema, a professora selecionou vários textos multimodais, entre eles, imagens, gráficos, números, charges além de textos para debate de relevância com o tema.



Destaca-se também, nesse processo, o cuidado no arranjo das aulas, por meio da utilização de recursos de multimeios sonoros, iniciadas sempre com uma música relacionada ao tema da produção textual. Metódica, a professora cronometrava o percurso das atividades expositivas, de forma que, cinquenta minutos eram destinados à produção escrita. Após os comentários, tanto o texto em debate, quanto os textos imagéticos, sonoros e gráficos ficavam expostos em Datashow, como forma de motivar a produção, tentando com isso, demonstrar que não é apenas a linguagem verbal que contribui para o sentido, mas a imagem e outros recursos que apresentam mais de uma forma de manifestação de linguagem, constituem poderosas formas de expressão e de comunicação (KLEIMAN, 2005). Para a professora, eram recursos que surtiavam bastante efeito na condição escrita dos alunos:

*[...] busquei no visual uma forma de explorar o conhecimento e o interesse dos alunos. Sei que eles compreendem o tema mas, acredito que só a leitura ficaria maçante, queria chamar para o lúdico para as interpretações subjetivas que eles tem do assunto. O que está no texto é fácil comentar, queria ver eles interpretarem através de outros elementos, através do que não está escrito. Fazer com que eles associem ideias é muito interessante e além do mais é importante que eles aprendam a raciocinar e argumentar sobre aquilo que lê, mas também do que vê.*

Observa-se, pelo relato da professora, que a metodologia de usar textos motivadores tem surtido efeito satisfatório na produção escrita dos alunos. Embora o intuito a pesquisa não fosse saber seu ponto de vista quanto a sua metodologia, este é um aspecto que se torna importante para compreender a natureza da aprendizagem dos alunos no tocante à produção escrita, a partir de textos multimodais, uma vez que, o espaço da sala de aula precisa ser um encontro de vozes e interações, tendo as tecnologias como promovedoras de mudanças de sentido, como refere Rojo (2012). Quanto aos aspectos estruturais das produções, a professora acrescenta que:

*[...] O que mais me interessa nas redações é que os alunos sejam coerentes com o que escrevem. As questões da gramática é algo que eles sabem que devem aprender e é bastante importante, mas*

*esse não é o ponto mais relevante das redações e sim, o ponto de vista e os argumentos que eles têm que demonstrar. É importante que eles saibam organizar as informações e suas ideias.*

Um ponto importante tocado pela professora é que, tradicionalmente, as redações dos alunos são avaliadas a partir de critérios ortográficos e gramaticais. Por este aspecto, os alunos são promovidos pela capacidade de fazer redações com estes critérios e não necessariamente pela capacidade de produzirem textos coerentes e coesos. Isso tem mudado um pouco, não que a gramática e os aspectos estruturais não sejam relevantes, porém, a forma como os alunos enxergam o mundo a partir das informações e as competências em adequá-las ao contexto situacional de sua vida tem ganhado espaço.

No entanto, quando se trata de aspectos de textualidade, apenas a coesão e a coerência aparecem como critérios mais citados, embora, nem sempre, esses dois aspectos sejam claros para o aluno (ANTUNES, 2005), pois, embora coesão e coerência “são duas faces do mesmo fenômeno” (KOCH; TRAVAGLIA, 2013, p. 52), **o da construção de sentidos no texto**, é fundamental que, no processo de escrita, os agentes envolvidos conheçam os limites de manifestação e aproximação entre ambos, o que exige, da parte do professor, enquanto mediador do ensino, o domínio de noções básicas sobre textualidade com vistas as implicações que isso tem no ensino (ANTUNES, 2017).

O domínio dessa habilidade de lidar com os múltiplos aspectos que garantem a textualidade e a construção de sentidos, torna-se ainda mais urgente no mundo atual conectado de informações compactas essenciais e que dispensam o supérfluo. A velocidade das tecnologias está levando os jovens a pensarem e a emitirem opiniões com mais velocidade. Por isso, a sala de aula é um espaço para reflexões mais críticas e compreensivas das diferentes manifestações do texto e, portanto, é papel do professor promover essa ação. Só uma metodologia apoiada nas novas tecnologias deverá ser capaz de saciar e organizar a fala dos alunos frente ao que eles pensam sobre as informações que lhes chegam.

Portanto, a multimodalidade dos textos tem ofertado isso e, é papel dos professores fomentar a escrita dos alunos com cada vez mais recursos capazes de instigar o seu pensamento e suas opiniões a

respeito da vida e a respeito do mundo, por meio da dinâmica ágil, inerentes as novas demandas letradas (KLEIMAN, 2005) e dos novos modos de se relacionar com as TDIC (ROJO; BARBOSA, 2015).

### **Os textos multimodais e a produção escrita na escola: as vozes dos alunos**

Nesta seção, procura-se enfocar situações de produção escrita observadas durante a pesquisa com alunos da 3ª série do Ensino Médio. Este foi o ponto fundamental da pesquisa, uma vez que, metaforicamente falando, as aulas de Redação são um espelho de como ocorre o processo de produção escrita dos alunos, uma espécie de caleidoscópio, cujo movimento, interação e combinações ocorrem por meio do diálogo entre os sujeitos envolvidos, na dinâmica de processos ativos, dialógicos e responsivos com a linguagem (BAKHTIN, 2009).

Acredita-se que, formar cidadãos preparados para o mundo contemporâneo é um grande desafio para quem dimensiona e promove a escrita argumentativa. Portanto, destaca-se como relevante a natureza da aprendizagem ocorrida no processo de construção da escrita argumentativa, a partir de textos multimodais como motivadores na sala de aula. Assim, reflexões sobre novas possibilidades de leitura em favor da língua escrita são necessárias, na perspectiva de se repensar metodologias de trabalho que favoreçam à formação de sujeitos argumentativos, em face aos novos textos digitais da cultura do letramento digital (SOARES, 2002). Essa ação deve estar relacionada com o contexto de autoria dos alunos, ou seja, com as condições de torná-los sujeitos mais argumentativos e opinativos no “tecido social”, através do uso da língua escrita.

Neste pensar, a observação do ambiente da sala de aula proporcionou conhecer de perto como se dá a relação dos textos multimodais motivadores com a autoria da produção escrita dos alunos, ou seja, a natureza dessa aprendizagem. Percebeu-se, de antemão, a familiarização dos alunos com a metodologia de uso dos textos, ao fazerem leituras prévias orais, ao participarem de debates sobre o tema e ao exporem sua visão particular sobre a leitura de imagens, gráficos e ao fazerem associações.

Durante as entrevistas, alguns alunos afirmam que sem esses recursos era quase impossível extrair informações valiosas para compor textos argumentativos. O Aluno 1, assim expressa:

*Pra nós era quase impossível escrever sem ter um norte. Apesar de a gente ver muito sobre os temas que a professora aborda. As imagens e os gráficos e até as charges trazem ideias melhores pra gente escrever. Saber a gente sabe, mas fica mais fácil quando aquela ideia está presente através de outros textos, como por exemplo quando a professora falou sobre os idosos no Brasil.*

Ao analisar as falas dos alunos, observa-se que, a natureza da aprendizagem das aulas de Redação foca nos textos motivadores e no suporte para dar condições para que eles construam suas ideias através de outros textos, revelando a importância das informações que a metodologia da professora compila para fornecer subsídio à escrita argumentativa na sala de aula.

Ainda sobre a viabilidade dos textos motivadores como elemento de apoio para a escrita e a construção do argumento em resposta à entrevista, o Aluno 2, responde:

*Quando eu escrevo minhas redações eu tenho mais confiança porque a professora explora muito o assunto e os textos com imagens me ajudam muito. Eu consigo organizar melhor e também tenho mais informações que eu posso utilizar para produzir minha redação. A professora também nos ensinou que precisamos sempre organizar as ideias e relacionar com outros fatos que a gente ver na TV, na internet. No começo era difícil, mas se na hora de fazer a redação do ENEM eu tiver esse apoio eu vou me sair bem, eu acredito.*

Observa-se que, um aspecto importante para a produção escrita dos alunos é a receptividade às propostas de leitura, tanto escrita quanto visuais, antes de construírem seu texto. O apoio e a receptividade também contribuem para outros direcionamentos e novas motivações, a fim de que eles encontrem outras leituras em outros ambientes sociais midiáticos em que transitam socialmente. Tais leituras particulares contribuem sumariamente para as concepções de mundo que os alunos adquirem ao se tornarem sujeitos

críticos e criarem sua visão particular ao observar o mundo e, conseqüentemente, desenvolvam capacidades de opinar sobre as problemáticas sociais.

Assim, orientados pela professora, os alunos seguem a proposta de produção e vão mergulhando no universo argumentativo da escrita, influenciados pela cultura multimodal, presente no mundo do letramento digital. Eles acreditam que, com a maturidade da escrita que adquirem na sala de aula, conseguirão sempre ampliar suas práticas de escrita e alcançar bons resultados em outros ambientes em que precisarão atuar com a língua escrita. Sobre o processo de escrita, o Aluno 3 acrescentou que:

*Achava muito complicado escrever, as vezes eu tinha algumas ideias, sabia do assunto porém, as minhas ideias não se encaixavam. Hoje eu já consigo botar no papel. A professora nos orienta a buscar outras fontes, fazer leituras, buscar o lado filosófico e político do assunto e isso enriquece nosso texto. Apoio em quem tem conhecimento científico do assunto é fundamental para que aquilo que a gente diz tenha consistência.*

A forma como a professora realiza as correções das avaliações contribui também para um ajuste no modo como os alunos produzem seus textos. Assim como no ENEM, avalia-se os aspectos textuais, enquanto uma boa tese, coerência, coesão, o desenvolvimento de ideias e as propostas de intervenção. Percebeu-se que os alunos já se encontravam familiarizados com essa sistemática de avaliação, ao passo que, para eles, esses elementos se constituíam como fundamentais no ato da escrita.

Na 3ª série do Ensino Médio, o foco é ENEM, por isso, os próprios alunos buscam aprimorar a qualidade de suas produções amparada nestes aspectos. As avaliações eram corrigidas criteriosamente e a professora dava bastante importância ao aspecto de validar cada item da produção. Tais atitudes, a qual considerou externa à natureza da aprendizagem, de certa forma, contribuía para o interesse dos alunos na melhora da qualidade da escrita. O Aluno 4 comentou que:

*Quando eu não vou bem em um critério eu tento na próxima aprimorar. Só assim eu tento me sair melhor, refazer o que eu não*

*fui bem. Como são duas a três produções mensais eu fico mais em contato com a escrita. E a forma com que a professora avalia faz com que a gente melhore cada vez mais. Acredito que dessa forma farei uma boa redação no Enem. Eu espero.*

Durante o tempo de realização da pesquisa, em que se esteve diariamente próximo aos sujeitos pesquisados, constatou-se que a natureza da aprendizagem dos alunos em relação a escrita argumentativa tem sido direcionada pelos novos caminhos da escrita construída por eles próprios, tendo como suporte, os textos multimodais que já fazem parte de sua cultura, ou seja, do ambiente social em que estão inseridos (DIONISIO; VASCONCELOS, 2013; VASCONCELOS; DIONISIO, 2013).

Constatou-se também, que a escola tem conquistado resultados satisfatórios no que confere a aprovação de seus alunos no ENEM, sendo premiada por suas aprovações. Não restam dúvidas que diante dos impasses que a produção escrita ainda encontra no ambiente escolar, uma boa metodologia, que atenda aos interesses dos alunos, que os motivem e que façam parte de seus interesses é fundamental e, a escola pública pode sim, fazer de seus alunos hábeis escritores argumentativos e críticos conhecedores da realidade social que os cercam, repleta de textos digitais, frutos da cultura multimodal.

### **Considerações finais**

A produção escrita no âmbito escolar tem adquirido um novo caráter, diferente de tão somente, os alunos produzirem uma “redação”. A inserção de textos polissêmicos e multimodais contribui para o letramento digital dos alunos, ampliando seus propósitos comunicativos. Formar cidadãos preparados para opinar sobre as problemáticas sociais do mundo contemporâneo é um grande desafio para quem promove o ensino da escrita argumentativa na sala de aula. Em plena era das TDIC, em que, a inclusão digital e a sociedade da informação são termos cada vez mais frequentes, o ensino da escrita não pode se esquivar dos avanços tecnológicos que se impõem ao cotidiano.

No contexto atual, o grande desafio dos professores é a escolha de uma metodologia que favoreça e dê suporte ao ensino da

língua escrita na sala de aula, através de textos multimodais motivadores. Nessa perspectiva, destaca-se a relevância da compreensão e dos modos de inserção de usos da escrita nas sociedades contemporâneas, através de diversos tipos de textos utilizados na comunicação e na informação entre as pessoas, bem como, dos novos processos que vem determinando novas formas de escrita através de suportes tecnológicos.

Estudos nessa área vêm contribuindo para novas reflexões sobre novas possibilidades de ações na construção da escrita escolar, partindo da perspectiva de se repensar e se empregar novas metodologias de trabalho que favoreçam a formação de sujeitos argumentativos, em face a novos textos da cultura digital. Neste ambiente, a formação escrita estaria intimamente relacionada com diversos textos informativos, capazes de fornecer bases para a argumentação escrita na sala de aula, devendo os sujeitos fazer uso da língua e da linguagem escrita para expor seu pensamento.

No tocante a pesquisa realizada, percebeu-se que, a escrita a partir de textos multimodais com alunos do Ensino Médio é uma prática metodológica que tem dado certo, constituindo uma experiência assertividade na prática metodológica em contexto de Ensino Médio, tanto para a motivação dos alunos, a fim de produzirem textos argumentativos, quando para promover um diálogo com os textos que fazem parte da cultura digital, que a maioria dos alunos (nativos digitais) está inserida. Além disso, a familiarização dos alunos com esses tipos de textos tem promovido além de substancial interação com a língua escrita, também tem desenvolvido a capacidade de externarem o pensamento de forma a interagir criticamente com o mundo social.

É, portanto, um processo que requer toda uma sistemática de integração, organização e seleção de textos que sejam capazes de fornecer recursos valiosos para que os alunos produzam, o que está relacionado a metodologia e os saberes que determinam a prática do professor. Os textos devem ser previamente selecionados e capazes de despertar o senso crítico, levando o aluno a condição de protagonista de suas ideias e opiniões, de maneira coerente com as problemáticas sociais.

## Referências

- ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola, 2005.
- ANTUNES, Irandé. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas**. São Paulo: Parábola, 2017.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Eds.) **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. Routledge: London, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 20 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério de Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Vol. 1. Brasília: MEC/SEB/FNDE, 2006.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. 600 ps.
- BISOGNIN, Tadeu Rossato. **Sem medo do internetês**. Porto Alegre: Age, 2009.
- CABRAL, Ana Lúcia Tinoco; LIMA, Nelci Vieira de; ALBERT, Sílvia. TDIC na Educação Básica: perspectivas e desafios para as práticas de ensino da escrita. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 58, n. 3, p. 1134-1163, set./dez., 2019.
- BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Múltiplas linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola, 2013.
- COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.
- DIONISIO, Angela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Múltiplas linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 19-42.
- GOMES, Francisco Wellington Borges. **O professor e a adoção de tecnologias audiovisuais no ensino de Línguas Estrangeiras: considerações teóricas sobre a TV e o vídeo**. Teresina: EDUFPI, 2015.



- KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: Cefiel; Unicamp; MEC, 2005.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas: IEL/UNICAMP, v. 49, n. 2, p. 455-479, 2010.
- ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.
- ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.
- SANTAELLA, Lucia. A ecologia pluralista das mídias locativas. **Revista Famecos: Mídia, Cultura e Tecnologias**, Porto Alegre, v 3, n. 37, p. 20-24, 2008.
- SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.
- STAMPA, Mariângela. **Aquisição da leitura e da escrita: uma abordagem a partir da consciência fonológica**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.
- SOUZA, Ana Lúcia Silva; CORTI, Ana Paula; MENDONÇA, Márcia. **Letramentos no Ensino Médio**. São Paulo: Parábola, 2012.
- VASCONCELOS, Leila Janot de; DIONISIO, Angela Paiva. Multimodalidade, capacidade de aprendizagem e leitura. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Múltiplas linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 43-67.

## GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DE MATEMÁTICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM DOCENTES DE ITAITINGA/CE

SOUZA, Erikah Pinto (UFERSA)<sup>1</sup>  
SILVA, Francisco Vieira da (UFERSA)<sup>2</sup>

### Introdução

Os avanços relacionados às políticas públicas que efetivam a igualdade de gênero na escola ainda são tímidos, comparados ao quanto essas populações ainda vivenciam em termos de vulnerabilidades dentro dos ambientes educativos, mesmo com todos/as profissionais da educação tendo conhecimento, pelo menos deveriam ter, das diretrizes educacionais, como é o caso da mais recente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, a qual versa do início ao fim, sobre igualdade e equidade. Assim, é preciso que os/as docentes tenham interesse em combater comportamentos tóxicos e possibilitem que a sala de aula se torne um ambiente mais atrativo e acolhedor.

Debates acerca de problemáticas sociais, dentre elas o gênero e a sexualidade na escola, tornam-se cada dia mais necessários, tendo em vista que as tensões provocadas pelas transformações sociais, principalmente para estudantes dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, podem tornar a sala de aula um ambiente hostil.

Na construção do processo de ensino-aprendizagem na escola, entendemos que várias são as vivências possíveis entre docentes e estudantes, dentro dessa perspectiva entendemos que muito do que acreditamos também é absorvido por eles/elas. Compreendemos também que, em sua grande maioria, os ambientes educacionais são moldados por um padrão preestabelecido pela sociedade em que se

---

1 Mestranda em Ensino pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). E-mail: nucleomatcie@gmail.com .

2 Professor da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). E-mail: francisco.vieiras@ufersa.edu.br.

deve atender a uma norma e segui-la a todo custo. Nesse sentido, preparar os/as docentes para acolher as diversidades nesses ambientes é algo necessário e pontual. Precisamos trazer mais fortemente à temática gênero e sexualidade para a sala de aula e atrelá-la a nossa prática docente com urgência.

Mas o que seria gênero? Segundo Louro:

gênero e sexualidade à medida que assumimos que ambos são construídos culturalmente e, assim sendo, carregam a historicidade e o caráter provisório das culturas. Aprendemos a ser um sujeito do gênero feminino ou masculino, aprendemos a ser heterossexuais, homossexuais ou bissexuais, a expressar nossos desejos através de determinados comportamentos, gestos, etc., em muitas instâncias – na família, na escola, através do cinema, da televisão, das revistas, da internet, através das pregações religiosas ou da pregação da mídia ou ainda da medicina. Enfim, um porção de espaços e instâncias exercitam pedagogias culturais ou, para o que nos interessa neste momento, exercitam pedagogias de gênero e sexualidade (LOURO, 1999 p. 64).

A construção do gênero e da sexualidade dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, sendo empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado (LOURO, 2008). Desse modo, restringir essas performances é sabotar os/as sujeitos/as que têm direito de existir como quiserem.

Sabemos que todas essas possibilidades de existência advêm de uma construção cultural engessada e que permeiam as relações sociais atrelando diretamente a posturas das pessoas aos seus discursos. Mas, entendemos que assim como foram construídos e não condizem com a realidade, devem ser desconstruídos a fim de possibilitar as várias performances que o gênero norteia.

Concebendo a importância e a necessidade do desenvolvimento de formações continuadas, sobretudo, sobre gênero e sexualidade na escola, percebemos que é possível fazer uma associação desses com os objetos de conhecimentos presentes na BNCC, sem torná-los conteúdos, mas propiciando discussões de forma didática e crítica. Partindo disso, nos inquietou saber: como viabilizar o

trabalho com a temática gênero e sexualidade na escola em aulas de Matemática atreladas a objetos de conhecimento específicos da área, presentes na BNCC?

Nesse sentido, esse estudo tem como objetivo descrever uma experiência de formação sobre gênero e sexualidade ofertada a professores/as de Matemática do município de Iatinga/CE<sup>3</sup>, tendo em vista a necessidade de associarmos uma temática que emerge potencialmente no contexto contemporâneo e tão presente dentro de nossas salas de aulas, e para além disso, pensamos também na quebra de paradigma em que componentes curriculares de ciências exatas não poderiam tratar de temáticas sociais, bem como outros contextos que ultrapassem tão somente o caráter numérico dessas ciências.

### **Algumas ponderações sobre gênero e sexualidade**

A população LGBTQI+ é uma das que mais sofre com todos silenciamentos e naturalização de situações de preconceito, que por muitas vezes é ocasionada por uma omissão docente, assim como afirma Louro (2011, p. 68),

Se dificuldades com relação à homossexualidade aparecem com frequência, as coisas parecem se complicar ainda mais quando lembramos que, contemporaneamente, se tornaram visíveis muitas outras formas de viver a sexualidade e os gêneros. Para educadoras e educadores parece muito complicado assumir que as identidades de gênero e sexuais se “multiplicaram”; que há sujeitos que atravessam as fronteiras desses territórios; sujeitos que inscrevem e misturam em seus corpos, deliberadamente, as marcas da feminilidade e da masculinidade; sujeitos que aspiram a ambiguidade e a ambivalência. O campo da Educação proclama frequentemente, ideais de integração, inclusão, ajustamento.

Esses fatos tendem a se perpetuar e culminar na evasão escolar desses/as sujeitos. Contudo, ainda conseguimos visualizar possibilidades de existência dessa população, resultantes da militância social e de atores/atrizes do serviço público que não se curvam às

---

<sup>3</sup> Município cearense situado na região metropolitana de Fortaleza. Possui pouco mais de 37 mil habitantes.

imposições da sociedade machista, patriarcal e cisheteronormativa que se fortalece a cada enunciado que incentiva ou inibe comportamentos, a cada insulto ou piada homofóbica. Se um menino gosta de brincar de boneca, os heteroterroristas afirmarão: “Pare com isso! Isso não é coisa de menino!” ocasionando assim um *heteroterrorismo* (BENTO, 2011, p. 554).

Podemos citar aqui alguns avanços que dizem respeito à população LGBTQI+, em especial a população de transexuais e travestis, como a conquista de ter assegurado o uso do nome social, por meio de vários decretos/resoluções de várias instâncias, a exemplo. Mencionamos, por exemplo, a resolução do estado do Ceará, nº 0463/2017, do Conselho Estadual de Educação, segundo a qual a identificação de pessoas trans deve preceder o nome civil em declarações, certidões, históricos escolares, certificados e diplomas. A medida só foi expandida para todo o País em janeiro de 2018, quando o Ministério da Educação (MEC) homologou uma resolução própria.

Ainda assim, com essas possibilidades de minimização dos efeitos do preconceito existentes na escola, sempre ouvimos muitos relatos de alunas/os trans de que essa garantia é mínima, ou nos termos de Bento (2014), *cidadania precária* não é respeitada. Neste sentido, é importante que os percursos formativos de docentes sejam atrelados a essas temáticas, e principalmente, que as abordagens sejam feitas em sala de aula de forma significativa e humana.

O processo de formação é essencialmente basilar na construção de práticas docentes afirmativas e que sejam pautas em uma aprendizagem significativa. Estar em constante aprendizado impele a repensar nossa práxis e desenvolver melhor as atividades didáticas. Nesse sentido, aprender produzindo é aperfeiçoar as técnicas para uma posterior aplicação com sucesso. Sobre isso, Zeichner (1993, p.17) assinala:

a direção para que os professores desenvolvam suas teorias práticas à medida que refletem durante a ação acerca dela, de seu ensino e das condições sociais de suas práticas pedagógicas. Isso propiciará que, das práticas, se desenvolvam outras teorias, e assim sucessivamente.

Assim, a prática pedagógica precisa compreender aspectos socioculturais e individuais, sendo pautada em um ensino humano e

que permita a existência e participação ativa de todos/as que compõem o ambiente escolar, sejam alunos/as, professores/as ou qualquer outro/a incluído na escola.

Segundo Pérez Gómez (1995, p. 95), “[...] o pensamento prático do professor é de importância central nos programas de formação de professores para compreender os processos de ensino e aprendizagem e para promover a qualidade do ensino”. Uma vez que é necessário refletir sobre o que se faz, haja vista a possibilidade de compartilhamento dos saberes com os/as demais colegas, até as dificuldades e problemas, como uma busca constante de resolver o que foi negativo e multiplicar práticas exitosas.

Com base nisso, narraremos aqui um dos encontros formativos, orientados pela primeira autora, com professores/as de Matemática das escolas municipais de Itaitinga/CE, que participam do ciclo de formações continuadas do Programa de Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC)<sup>4</sup>, do Governo do Estado do Ceará. Nesse programa, os/as professores/as desenvolvem/executam atividades práticas sobre os objetos de conhecimento do componente curricular matemática, principalmente aqueles que os/as alunos/as apresentam maior dificuldade, para posteriormente aplicarem em sala de aula.

Na oportunidade desse processo formativo, associamos temáticas que são de emergência social, como é o caso de gênero e sexualidade, e trouxemos para a incorporação dentro desse momento com o componente Matemática, como sugere o Documento Curricular Referencial do Ceará (2019, p. 84) “para dar conta da complexidade que envolve a formação humana, numa perspectiva integral, outros temas devem aparecer no currículo, numa perspectiva transversal, corroborando para a integração dos componentes curriculares”.

Nesse sentido, apresentaremos aqui uma possibilidade formativa docente que transversaliza a problemática do gênero e da sexualidade com o componente curricular Matemática.

## Metodologia

---

<sup>4</sup>O Mais Paic é um programa de cooperação entre Governo do Estado e municípios cearenses, com a finalidade de apoiar os municípios para alfabetizar os alunos da rede pública de ensino até o final do segundo ano do ensino fundamental.

Esta é uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa, em formato de relato de experiência, com o objetivo de descrever uma experiência, enquanto formadora, de uma proposta de formação sobre gênero e sexualidade para professores/as de Matemática do município de Itaitinga/CE. Para tal, utilizamos como instrumento um caderno de campo para registro de todo o material necessário a construção do trabalho (GIL, 2010).

Participaram da pesquisa 28 (vinte e oito) professores/as de matemática integrantes do quadro de profissionais de educação do município de Itaitinga/CE. Na cidade em que foi realizado o estudo, são efetivadas formações continuadas, promovidas pela secretaria municipal de educação, mensalmente, com duração de quatro horas. As temáticas abordadas durante as formações são pontuadas por observações feitas, tendo como base os objetos de conhecimentos de Matemática, nos quais os/as alunos/as apresentam dificuldades de aprendizagem e que podem estar associados ou não aos índices de desenvolvimento da educação (avaliações externas/internas), relacionando-os com temas de relevância social.

### **Relato da experiência formativa**

Iremos apresentar os dados de forma progressiva, já que ocorreram desta forma cronologicamente, em outubro de 2018. Assim, realizamos a sondagem dos objetos de conhecimento que necessitavam de maior atenção; a escolha de um material que nos permitisse atrelar objetos do conhecimento com gênero e sexualidade; a apresentação do material aos/as participantes; a divisão de grupos para exploração do material; as apresentações dos grupos e, por fim, o debate acerca de todo o processo formativo.

Inicialmente, fizemos o levantamento de quais objetos de conhecimento os/as alunos/as apresentaram maior dificuldade, com base nos dados consolidados no Sistema de Acompanhamento das Ações do Paic (SAAP), o qual é produzido a partir de avaliações externas aplicadas em Matemática, 6º e 7º ano, no município de Itaitinga/CE.

Constatamos que, dos objetos de conhecimento cobrados nos itens da avaliação, dois foram os que apresentaram os menores índices de acertos, são eles: i) resolver situação-problema que envolva cálculo

simples de porcentagem (6º ano); ii) reconhecer diferentes representações de um mesmo número racional, em situação-problema (7º ano), que obtiveram respectivamente, 23,71% e 15,35%, conforme detalhados na tabela a seguir:

Tabela 1: Resultados dos objetos de conhecimentos com menores percentuais de acerto em (%)

Objeto de Conhecimento	Acertos/Município em (%)
Resolver situação-problema que envolva cálculo simples de porcentagem – 6º ano	23,71%
Reconhecer diferentes representações de um mesmo número racional, em situação-problema – 7º ano	15,35%

Fonte: SAAP (2019).

Os dados foram apresentados aos professores/as durante o encontro formativo que fizeram suas ponderações acerca das dificuldades históricas por partes dos/as alunos/as nesses objetos de conhecimento. Na sequência, sugerimos como abordar esses objetos de forma significativa e como eles/elas poderiam associar à temática de gênero e sexualidade.

Levamos, para a análise dos/as professores/as, o Dossiê – Diálogos sobre Viver Trans, iniciativa da Rede Nacional de Pessoas Transexuais e Travestis do Brasil (REDE TRANS), entidade não-governamental responsável por lutar e promover direitos de sujeitos/as transexuais e travestis.

O documento compilou, por meio de um monitoramento, a violência (homicídios/violação de direitos) contra pessoas trans por região/estado no Brasil, no ano de 2018, trazendo consideração relevantes sobre o contexto social dessa população dentro de cada região, os aspectos que potencializam as violências contra essa população. O documento ainda pontua as subnotificações dos crimes e defende essa subnotificação é reflexo da transfobia institucional dentro dos serviços públicos de segurança.



O presente dossiê apresenta todo o histórico da luta desses/as sujeitos/as no Brasil, bem como denuncia a escassez das políticas públicas para essa população em todos os setores da sociedade, fazendo um demonstrativo por meio de gráficos e tabelas.

Escolhido o material, levamos para a formação. Os/as professores/as foram divididos em dois grupos (cada um com oito participantes). Cada grupo recebeu uma parte do dossiê impresso (parte introdutória que trata da problemática social e outra parte que trazia o tratamento da informação por meio de gráficos e tabelas). Após o recebimento do material, todos/as tiveram um tempo para fazer a análise e inferir suas impressões a respeito do documento. Em seguida, precisavam propor uma aplicabilidade dos objetos de conhecimento com baixos índices de acertos, utilizando-se dos dados de que dispunham.

Após a análise por parte dos/as docentes, iniciamos as apresentações dos grupos, para que pudessem explicitar como utilizariam os dados de forma significativa, tanto para que pudessem ter um melhor rendimento com os objetos que apresentam dificuldades, quanto para a abordagem da temática, com vistas a uma melhoria das vivências sociais dos/as alunos/as.

O grupo 1 explanou sobre a importância do respeito dentro de sala de aula e os/as professores/as sugeriram que antes da parte matemática propriamente dita, que a aula iniciasse por meio de uma roda de conversas e que nesse momento poderia ler o texto: *História do Movimento de Pessoas Trans no Brasil* (Dossiê REDE TRANS 2018, p 33). O texto pontilha reflexões sobre o contexto histórico do movimento trans no Brasil, relata a escassez de políticas públicas para essa população e faz pontuações sobre o preconceito estrutural, bem como fóruns, eventos e surgimento de organizações não governamentais que lutam pela causa trans.

Para a abordagem matemática, utilizaram as páginas 14 e 15, parte em que aparece o monitoramento estatístico e a metodologia da pesquisa e que trata do número total de assassinatos de pessoas trans no Brasil por meses, no ano de 2018. O texto apresenta números que corroboram o quadro de violência que essa população sofre cotidianamente.

Com base neste texto, os/as docentes do grupo defenderam que, com a análise dos dados e o tratamento da informação, poderiam

fazer a associação com o objeto de conhecimento resolver situação-problema que envolva cálculo simples de porcentagem. Os/as alunos/as teriam que calcular a porcentagem dos assassinatos de pessoas trans por mês e fazer comparativos de quais foram os meses com mais e menos casos.

Já o grupo 2 tratou sobre a relevância da empatia no ambiente escolar, bem como o papel que cada profissional possui dentro desse contexto e que todos/as devem combater todo e qualquer tipo de discriminação, principalmente dentro da sala de aula. O texto utilizado para a socialização com a turma foi *Da morte social à física: diálogo sobre o adoecimento mental de pessoas trans*, de autoria de Lucas H. Alves, relato da parte introdutória do documento. Nessa parte, podemos compreender mais profundamente porque o Brasil é o país que mais mata transexuais e travestis no mundo, relata sobre o adoecimento mental que essa população é acometida por todo o preconceito sofrido e frisa a importância que essa população tem sobre seus corpos.

A sistemática escolhida para a apresentação do texto foi por meio de leitura comentada (o/a professor/a faz a leitura e os/as alunos/as fazem os questionamentos durante o processo). Para a aplicação dos conceitos matemáticos, utilizaram as páginas 29 a 32 do Dossiê, de modo a fazer a associação com o objeto de conhecimento: reconhecer diferentes representações de um mesmo número racional em situação-problema. Nas páginas citadas, é possível observar vários gráficos com representações numéricas. Os/as professores/as falaram que iriam expor esses gráficos e solicitar que os/as alunos/as representassem os valores apresentados de outras formas, como, exemplo, de porcentagem para fração, de fração para número decimal ou vice-versa.

Concluídas as apresentações, fizemos as ponderações finais a respeito da temática e a sua abordagem dentro do contexto matemático. Todos/as perceberam o quanto era importante fazer esse diálogo transversal e interdisciplinar, para que tenhamos uma escola mais acolhedora e que proporcione uma aprendizagem significativa.

## **Considerações Finais**

Por meio da experiência aqui narrada, podemos perceber como é possível trabalhar a temática Gênero e Sexualidade, no ensino de Matemática. Acreditamos também que muitas vezes o que nos falta como docentes é a possibilidade de enxergarmos nossa sala de aula como um ambiente plural e que tem uma imensidade de diferenças, e principalmente que essas diferenças nos façam impactar positivamente na vida dos/as alunos/as.

Entendemos que as modificações sociais, principalmente dentro dos ambientes educacionais, só poderão ser de fato efetivas quando associarmos os instrumentos de aprendizagem seja em qual componente curricular for às problemáticas sociais e dimensionar possíveis sensibilizações dentro de cada contexto.

Destacamos aqui a receptividade dos/as docentes para com a temática, tendo em vista que os/as mesmos/as também fazem parte do processo de construção dos/as sujeitos/as, e que por meio da escuta atenta se permitiram a romper paradigmas históricos de que na matemática não se pode discutir temas sociais e/ou políticas públicas que modifiquem tais problemáticas (BRASIL, 1999). Vimos, no caso da experiência de formação aqui delineada, que é possível enfocar as questões de gênero e sexualidade a partir da exploração de objetos de ensino presentes em disciplinas que não se inserem no escopo das Ciências Humanas e Sociais, nas quais essas reflexões são comumente mais desenvolvidas. No caso da prática docente de Matemática, destacamos a importância de entender a interdisciplinaridade dos aspectos que orbitam em torno do gênero e da sexualidade, especificamente, no caso da disciplina em foco, as estatísticas concernentes à morte de sujeitos transexuais e travestis.

Enfatizamos que todos os conceitos, de todas as áreas do conhecimento são aplicáveis dentro de uma perspectiva significativa e interdisciplinar, basta que estejamos abertos a fazer a modificação na nossa práxis e como diz D'Ambrósio (1996, p.81) “Nenhuma teoria é final, assim como nenhuma prática é definitiva, e não há teoria e prática desvinculadas”. Então, façamos a modificação da nossa prática docente constantemente e que essa mudança seja para o melhor, para incluir e que agregue valor.

## Referências

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 548-559, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a16>. Acesso em: 22 abr. 2020

BENTO, Berenice. Nome social para pessoas trans: cidadania precária e gambiarra legal. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos, v. 4, n. 1, jan.-jun. 2014, p. 165-182.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC\\_C\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf). Acesso em: 25 jul. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Orientação Sexual. Brasília: MEC, 1999. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>> . Acesso em 04 nov. 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ. **Resolução 467/2017**. Disponível em:

<<https://www.cee.ce.gov.br/download/resolucoes/>>. Acesso em: 30 jul. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª edição. São Paulo. Atlas, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-posições**, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072008000200003&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072008000200003&script=sci_arttext)>. Acesso em: 24 out. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 3, n. 4, p. 62-70, 2011. Disponível em: <<https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/31>>. Acesso em: 24 out. 2020.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

REDE TRANS BRASIL. **Dossiê 2018** – Diálogos Sobre Viver Trans. Disponível em: <<http://redetransbrasil.org.br/2019/01/29/dossie-2018-dialogos-sobre-viver-trans/>>. Acesso em: 28 jul. 2020.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ (2019). Documento Curricular Referencial do Ceará, Temas Integradores p 84 - 106. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/07/DCR-Vers%C3%A3o-Provisoria-de-Lan%C3%A7amento.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2020.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ (2019). **Documento Curricular Referencial do Ceará, Componente Curricular: Matemática** p. 371 - 458. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/07/DCR-Vers%C3%A3o-Provisoria-de-Lan%C3%A7amento.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2020.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. **Programa de Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC)**. Disponível em: <https://paic.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 30 jul. 2020.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. **Sistema de Acompanhamento das Ações do Paic – SAAP**. Disponível em: <https://paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/eixos-do-programa/eixo-de-gestao/138-saap>. Acesso em: 30 jul. 2020.

ZEICHNER, Kenneth. Formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

## AULA DE CAMPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE ARACRUZ

REIS, Lorena Nascimento Gustavo dos (IFES)<sup>1</sup>

### Introdução

No ano de 2018 entra em vigor a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um importante documento que define os conhecimentos essenciais a serem aprendidos na Educação Básica, este documento, na parte direcionada a Educação Infantil, destaca que as crianças sejam protagonistas de seus próprios conhecimentos, possuindo cada vez mais, voz e participação nos processos de aprendizagem. O documento definiu seis direitos de aprendizagem aos quais toda criança tem direito na Educação Infantil, são elas: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. O documento menciona que a aprendizagem deve acontecer em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam “construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural”. (BRASIL, 2017, p. 35).

Nesse contexto, destaca-se a aula de campo como um importante recurso didático, facilitador da aprendizagem, tendo em vista as necessidades por busca de estratégias didáticas que facilitem a relação entre os professores e os alunos, pois o trabalho fora da sala de aula tende a auxiliar na construção do conhecimento. De acordo com Lima e Assis (2005, p. 112), “o trabalho de campo se configura como um recurso para o aluno compreender o lugar e o mundo, articulando a teoria à prática, através da observação e da análise do espaço vivido e concebido”. Explorar os ambientes, além do espaço escolar, permite ao aluno compreender o seu lugar no mundo e como pode se portar como cidadão ativo, em busca de melhorias planetárias, um aprendizado para vida.

---

<sup>1</sup>

O processo de aprendizagem apenas utilizando a maneira oral e expositiva dos conteúdos escolares é muito complexo ou pobre em recursos, desta forma fica difícil ter a atenção total dos alunos no conteúdo a ser ensinado pelos professores. Por isso, a aula decampo é uma importante aliada no ensino, possui a capacidade de expor os conteúdos de forma concreta e na prática. Precisamos evoluir com as práticas educacionais, a mesma não poderá estar mais aprisionada dentro das paredes da sala de aula, o saber, quando explorado em aulas de campo, se constitui na conectividade de ambientes externos aos muros da escola, onde aluno tem o direito de explorar, participar, conviver em aulas de campo e construir seu conhecimento.

O presente artigo aborda a aula de campo como recurso didático e suas contribuições para a aprendizagem na Educação Infantil. A pesquisa objetiva analisar os benefícios do uso da aula de campo como ferramenta metodológica para Educação Infantil. Para tanto, foram realizadas aulas de campo com uma turma de cinco anos do CMEI Narizinho no município de Aracruz - ES, desenvolvidas e concretizadas na cidade de Aracruz, no mesmo estado. Essa atividade possibilitou as crianças relacionar os conteúdos vistos em sala de aula com a prática, em campo.

### **Protagonismo x Direito**

Ao falar em aulas de campo já na Educação Infantil, é permitir as crianças exercerem o papel principal na aprendizagem, serem as protagonistas do saber. O professor neste caso, estará ali dando o suporte necessário, porém as crianças vão explorando os ambientes, fazendo suas descobertas, buscando e criando respostas.

Ao observar o uso da palavra *protagonismo* na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dada a relevância e significado da palavra e o seu contexto dentro do ambiente educacional, compreendemos que as formas convencionais das aulas deveriam passar por alterações, permitindo a criança ser a agente participativa do seu conhecimento. Neste momento houve a ideia da inserção das aulas de campo, como ferramenta metodológica, desta forma as crianças teriam o poder de explorar o seu meio e serem as protagonistas do saber, conforme o que reza o documento nacional.

Ao reestruturar a prática pedagógica na turma de cinco anos,

colocou-se em ação o chamado protagonismo Infantil. Muito usada no teatro, na literatura e no cinema, a palavra “protagonista”, se refere à figura central de uma história. Em outras palavras, a ideia de protagonismo infantil significa tornar as crianças agentes de seu próprio desenvolvimento, como alguém potente, capaz de criar formas de se comunicar e de se relacionar com o mundo desde o início da vida e, por isso, capaz de participar com autonomia de seus próprios processos de ensino e de aprendizagem.

Ao permitir o protagonismo infantil em nossa prática educativa, passamos a entender a criança não apenas como o adulto de amanhã, mas sim um ser completamente capaz de contribuir e construir sua história, independentemente de sua idade. O infante deve ser protagonista da sua história, não apenas na escola, mas em sua comunidade, na família, na igreja ou outros espaços que frequenta. A criança precisa ser valorizada e incentivada a expressar pensamentos, sentimentos e necessidades. Ela deixa de ser apenas quem recebe as regras prontas, e começa a participar de forma ativa em diferentes contextos de seu cotidiano.

Já vimos que a criança pode ser protagonista do seu saber, porém, cabe aprofundarmos na psicologia social para melhor entendermos como esse processo se constitui na mente infantil e quais fatores externos são necessários. Para melhor compreensão, nos apropriamos do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal defendida por Vygotsky, que se faz necessária a presença de um adulto (neste caso o professor), para que estes saberes sejam construídos. Vygotsky apresenta o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP):

A ideia é que a criança pode ter desenvolvido um certo nível de competência em uma habilidade, que pode ser realizada de forma independente e sem ajuda. Esse nível é chamado por Vygotsky de nível desenvolvimental real. Enquanto, se *ajudada por um adulto*, essa capacidade pode ser um pouco ampliada, para que a criança possa tentar algo levemente mais difícil. Obviamente, ela não pode ser excessivamente ampliada ou a criança não entenderá o que o adulto quer que ela faça. Esse nível é chamado por Vygotsky de nível de desenvolvimento potencial. A diferença entre esses dois é a ZDP – a área de desenvolvimento que a criança é capaz de *manejar e compreender com a ajuda do adulto*. (MOYLES, 2006, p. 36)



Para garantir esse protagonismo, o professor é a ferramenta que pode mediar o saber, segundo conceitos de Vygotsky, inspirado em Marx e em seu materialismo histórico, o mesmo desenvolveu uma psicologia social que explicou o processo da construção de conhecimentos na mente humana, a partir de vivências sociais. Estes saberes, são constituídos desde a mais tenra idade, à medida que a criança por meio de suas interações adquire e constrói conhecimentos, transformando-se na medida que transforma o mundo.

O professor, neste caso, tem um papel chave no desenvolvimento da criança, será ele o responsável a ajudar na execução da atividade, para posteriormente a criança adquirir e assimilar o conhecimento e puder desenvolver-se cada vez mais autônoma.

### **A importância da aula de campo na Educação Infantil**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996, traz a definição de Educação Infantil como sendo a primeira etapa da Educação Básica, tendo por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A Educação Infantil tem por foco proporcionar ao seu público (crianças), uma educação voltada ao desenvolvimento integral do ser. A construção do conhecimento nesta etapa, dar-se-á de forma dinâmica e utilizando de materiais concretos inseridos no cotidiano dos alunos, resultando em um ser autônomo, crítico, criativo, responsável e capaz de atuar de forma ativa em seu meio social. Para que se tenha este ser integral constituído, a aprendizagem deve vir carregada de sentidos, significados, intenções e interações com o meio. Neste sentido, Falcão e Pereira (2009) apontam observações ao se utilizar a aula de campo na construção de uma educação integral:

Percebemos que a ida a campo, se direcionada e planejada, permite ao aluno sair do contexto da sala de aula, onde quase sempre o professor e o livro didático são os protagonistas de uma atividade na qual a interação entre os elementos pertencentes a esta (aluno, professor e livro didático) tem que ser constante. A partir da observação [...] é possibilitada uma

visão mais ampla sobre a mesma realidade ou paisagem, facilitando assim o aprendizado, fazendo com que um só trabalho de campo possa ter a validade de muitas aulas teóricas. (FALCÃO e PEREIRA, 2009, p.7).

Utilizamos a aula de campo já na Educação Infantil porque enxergamos a criança como um sujeito sócio-histórico-cultural, ou seja, um ser que mesmo necessitando de cuidados, pela tenra idade, necessita de interação entre os aspectos biológicos e culturais.

Sabendo que na faixa etária dos cinco anos, o infante necessita vivenciar e experimentar o mundo de forma concreta afim de que construa seus conhecimentos, optamos em trabalhar com a turma saindo a campo, desta forma permitimos que elas estivessem inseridas na realidade cotidiana, para formarem valores e conhecimentos essenciais ao ser humano.

A aula de campo, neste sentido, vem a ser um recurso didático, capaz de proporcionar as crianças vivenciarem experiências enriquecedoras, que são mediadas por sua professora, que passará a orientar “de forma sistemática a observar, experimentar, pesquisar, comparar, relacionar, formular, relatar, enfim, construir conhecimentos significativos despertando a interação e a inteligência por meio de experiências”. (GÍRIO, 2010)

Alcançar uma aprendizagem mais dinâmica e prazerosa, é permitir as crianças vivenciarem, por meio da prática, experiências que ampliam o conhecimento sobre temas trabalhados em sala de aula.

### **Detalhando o percurso metodológico**

Este relato de experiência, foi vivenciado pelos alunos da turma de Grupo V do Centro Municipal de Educação Infantil Narizinho da cidade de Aracruz ES, no ano de 2019. Neste estudo, a aula de campo foi utilizada com a objetividade de ajudar no desenvolvimento das habilidades intrínsecas e extrínsecas propiciando uma leitura de mundo mais significativa e próxima da realidade. Nesta pesquisa, participaram 17 crianças com idade entre 5 e 6 anos, além de 1 professora e 1 auxiliar.

A pesquisa é realizada na forma descritiva e a pesquisadora tende a analisar seus dados indutivamente. Fazendo uso de uma proposta qualitativa, de acordo com Gil (1994), o estudo considera que existe uma relação entre o mundo e o sujeito que não pode ser

traduzida em números.

A turma em questão era conhecida na escola pelo seu “desinteresse pelos estudos”, fato este constatado no primeiro diagnóstico de turma realizado pela Secretária de Educação. Após análise e catalogado os resultados, constatou-se que a turma estava defasada nas aprendizagens para faixa etária. A turma também possuía um elevado número de faltas injustificadas, o que causava grande preocupação para toda escola. Mediante a preocupante situação em que a turma estava, a pesquisadora que também é professora da turma em questão, percebeu o interesse e a curiosidade das crianças em relacionar os temas surgidos em sala de aula, muitas vezes em roda de conversa, com fatos ou locais aos arredores da escola.

Evocando o conceito de protagonismo infantil, foi concedido oportunidades interativas, exploratórias e interrogativas com as crianças. Na execução das aulas de campo buscou-se dar margem ao potencial incrível da turma. Uma gama de atividades foi desenvolvida ao longo do período. A primeira ação foi fazer com a turma uma enquete, em roda de conversa, para saber o que gostariam de fazer e aprender na escola. Anotadas todas as sugestões que incluíam principalmente passeios, festa, jogos, receitas, desenhar, brincar entre outras sugestões, foi dito a turma que a professora iria planejar as aulas e posteriormente compartilhar com eles as propostas educativas.

Vendo o interesse da turma por passeios, a professora resolveu potencializar este desejo e transformar em aulas de campo, onde uma vez por semana sairíamos com as crianças para explorarem os arredores da escola e estabelecerem vínculos com o ambiente externo, a partir do conteúdo ou temas explorados em sala de aula.

Ao se decidir por incluir aulas de campo pelo bairro onde a escola está situada, foi feita uma reunião com os pais/ responsáveis, que ficou exposto a metodologia do trabalho a ser adotada. Cada família recebeu um documento para autorizar os passeios ao entorno da escola e no bairro, além do direito ao uso de imagem. Este documento foi elaborado pela assistência jurídica da Secretária de Educação de Aracruz. Em reunião, foi explicado aos pais/responsáveis que somente poderiam participar das aulas de campo, a criança que estivesse devidamente autorizada através do documento.

## O preparo para aula de campo

Ao determinar os locais a serem visitados, foi feita uma consulta prévia sobre o local (se permite acesso das crianças, segurança...) selecionado o destino, preparamos materiais necessários para levar os alunos. Por exemplo, as crianças eram conduzidas por uma corda guia, onde enfileirada cada uma segurava na corda que chamamos de “ônibus de pernas” e existia o combinado de que ninguém poderia soltar a corda até chegarmos ao local a ser visitado. Nas extremidades da corda ficava a professora que é a guia e a auxiliar no final. Esse método de transporte permite a criança andar de forma segura, observando os arredores e sem tropeçar em seus colegas.

Esse meio de transporte é feito pelo fato de as aulas de campo ocorrerem no bairro onde a escola está situada, sendo possível o deslocamento a pé com os alunos. A escola está situada no mais populoso bairro da cidade, possui variado comércio, vasta diversidade sócio cultural e econômica, além de paisagens urbanas e rurais, um local que possui multiplicidade de saberes e conhecimentos.

Antes de sair da sala de aula é feita uma roda de conversa com as crianças, para apresentar o local a ser visitado naquela semana e o que vamos observar. Foi prazeroso durante a caminhada ouvir indagações das crianças e até observações curiosas com fatos ou objetos que iam observando pelo caminho. Durante o passeio pedagógico, as crianças iam caminhando e conversando, cumprimentando os moradores locais.

Ao voltar das aulas de campo, relacionamos tudo o que foi visto pelo caminho. Utilizando o quadro e a professora sendo a escriba, se faz uma lista de palavras sobre o que as crianças observaram durante o passeio. Em seguida, utilizando seus cadernos de registro, a turma registra e desenha o passeio. Cada criança possui um caderno de observações, que serve como uma espécie de diário de bordo para registro de nossas aulas de campo.

## Ida ao supermercado: Vivenciando a matemática na prática

Após leitura do livro “Salada de Frutas” do autor Marcelo Oliveira, que traz uma deliciosa coleção de poemas fazendo uma divertida salada com nomes de frutas, as crianças se empolgaram e

sugeriram fazermos uma salada de frutas de verdade. Organizamos então com a turma para irmos ao supermercado que fica localizado no bairro da escola, com o propósito de comprarmos as frutas para realização da receita. Antes de ir as compras, a turma confeccionou uma lista das frutas que seriam compradas e suas respectivas quantidades.

Ao chegarem no supermercado, as crianças foram divididas em pequenos grupos com a responsabilidade de escolher e pegar a quantidade de fruta a qual havia sido designada, cada pequeno grupo foi responsável em passar no caixa com suas compras.

Ao retornar para a sala, foi concluída a aula através de uma roda de conversa, os infantes foram expondo e debatendo os pontos positivos e negativos em relação ao passeio no supermercado. Culminou na confecção e degustação da salada de frutas, feita pelos próprios alunos. Essa atividade permitiu que os alunos pudessem ter noção de proporção e medidas por meio de receita, além de vivenciar na prática o uso da matemática em seu cotidiano.

A aula de campo realizada no supermercado, possibilitou observar que os alunos não apenas aprenderam matemática, ampliaram suas relações sociais, uma vez que ao interagir com o meio social de forma ativa e autônoma puderam se enxergar enquanto cidadãos participantes de uma sociedade que requer de seus indivíduos responsabilidades.

### **Coleta seletiva e o cuidado com o meio ambiente**

A instalação de lixeiras da coleta seletiva no muro da escola gerou grande curiosidade por parte das crianças, as mesmas queriam saber por que as lixeiras eram coloridas e o que cada cor significava.

Foi então proposto sair da sala de aula e irmos para frente da escola, com intuito de ler a placa de informação que estava afixada perto das lixeiras de coleta seletiva. Ao ler e interpretar os dados um aluno sugeriu: *“Tia, nosso bairro está muito sujo, vamos catar os lixos e depois colocar nas lixeiras?”*

Após este questionamento, foi montada uma aula de campo com o objetivo de sair pelo bairro, recolhendo o lixo, após coleta com as crianças, foi feita a classificação dos materiais encontrados e por sua classificação, depositamos nas lixeiras recicláveis da escola.

Durante esta atividade, as crianças ficaram impactadas com a quantidade de detritos espalhados pelo bairro, principalmente perto de locais com placas alertando a proibição de descarte de lixo. Essa atividade aguçou muito o cuidado com o meio ambiente e a consciência ecológica.

Nesta aula, foi pulsante o trabalho com a identidade planetária que Morin (2011) apregoa, ao dizer que é preciso construir uma nova cultura que leve a aprender o “estar aqui” no planeta. Aprender estar aqui significa: aprender a viver, a dividir, a comunicar, a comungar; é o que se aprende nas culturas singulares.

Nesse sentido o autor afirma que:

Civilizar e solidarizar a Terra, transformar a espécie humana em verdadeira humanidade torna-se o objetivo fundamental de toda educação que aspira não apenas ao progresso, mas à sobrevivência da Humanidade. A consciência de nossa humanidade, nesta era planetária, deveria conduzir-nos à solidariedade e à comiserção recíproca, de indivíduo para indivíduo, de todos para todos. A educação do futuro deverá ensinar a ética da compreensão planetária (MORIN, 2011, p. 68).

Assim sendo, a aula de campo com um objetivo de cuidado com o meio ambiente tem uma visão libertadora não se conformando apenas com o ensino de conceitos abstratos e distantes, mas ao contrário de posições educacionais adaptativas, onde proporciona as crianças a se tornarem sujeitos de sua própria história na construção de uma sociedade voltada aos cuidados planetários.

### **Considerações Finais**

Percebeu-se que a inserção da aula de campo na Educação Infantil como prática pedagógica, resultou em descobertas e aprendizados para as crianças. As aulas de campo, além de ampliar o espaço pedagógico do conhecimento, pois saiu dos muros da escola e estabeleceu vínculo com os saberes externos, proporcionaram experiências inéditas, criando um ambiente ideal para a troca de informações e inserção dos infantes em ambientes e situações onde os conteúdos e temas apresentados em sala de aula se fundem com a realidade externa, favorecendo o desenvolvimento da sociabilidade,

da cooperação e do raciocínio entre os alunos, possibilitando aprendizagens prazerosas e significativas.

A aula de campo também ajudou a erradicar a questão do elevado índice de faltas na turma, uma vez que estimulados pelos passeios pedagógicos, as crianças acharam motivos para gostarem de vir para escola, pois toda semana tinham locais novos a serem descobertos e explorados no bairro. A assimilação de conteúdos e aprendizagens, foram melhoradas, tais resultados foram comprovados no segundo diagnóstico de turma, aplicado em junho, onde a turma obteve excelentes resultados.

Através deste estudo, a aula de campo se mostra como uma alternativa para enriquecer a ministração de conteúdos na Educação Infantil, pois sabemos que de forma concreta a criança assimila melhor os conceitos e conteúdos inerentes a idade. Ao permitir que as crianças exerçam o protagonismo infantil para a construção do saber, comprovou-se as afirmativas dos documentos nacionais, principalmente da LDB e BNCC, a criança tem direito a uma educação integral, conectada com sua realidade. Por meio desse relato de experiência, observa-se que os alunos viram em prática e com eficaz aplicabilidade o uso da matemática no mercado e na execução de receitas. O conceito de preservação ambiental e descarte do lixo de forma correta para o cuidado das ruas do bairro. Por meio da aula de campo, mesmo em tenra idade, desempenha-se um papel ativo em diversos ambientes, que resultará na construção de significados sobre si, os outros e o mundo.

## Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9394/96. Brasília: MEC, 1996. BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base.

Disponível em:  
<[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 04 jun. 2020.

FALCÃO, Wagner Scopel; PEREIRA, Thiago Barcelos. **A aula de campo na formação crítico/cidadã do aluno: uma alternativa para o ensino da Geografia**. ENPEG-Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia. Vitória: UFES, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GÍRIO, Maria das Graças de Castro. **A preservação do meio ambiente na educação infantil**. Disponível em: [http://www.neteducacao.com.br/portal\\_novo/?pg=artigo&cod=1705](http://www.neteducacao.com.br/portal_novo/?pg=artigo&cod=1705)  
Acesso em: 05 jun 2020.

LIMA, Vanuzia Brito; ASSIS, Lenilton Francisco de. Mapeando alguns roteiros de trabalho de campo em Sobral-CE: uma contribuição ao Ensino de Geografia. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, Sobral CE, v. 6-7, p. 109-121, 2004/2005.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011. MOYLES, Janet. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.



## ARGUMENTAÇÃO E AUTORIA NA REDAÇÃO DO ENEM E O DISCURSO DO “SEGREDO” DA ESCRITA NOS CURSOS ONLINE

LEANDRO, Michel Luís da Cruz Ramos (FFCLRP-USP)<sup>2</sup>

### Para começo de conversa

*A palavra associa o traço visível à coisa invisível, à coisa ausente, à coisa desejada ou temida, como uma frágil passarela improvisada sobre o abismo (CALVINO, 1997, p. 90- 91).*

No cenário escolar, quando o assunto é argumentação está posta a problemática da interdição do dizer, pois estudos como de Gianchini (2014), Pacífico (2013; 2016) e Vicentini (2015) mostram que a escola tende a trabalhar a argumentação em um viés de transparência da língua que não questiona os efeitos de sentidos, muito menos a responsabilidade pelo dizer por parte do sujeito-autor, isso ocasiona a produção de redações parafrásticas e ancoradas em um único padrão de escrita que impossibilita a autoria e a autonomia.

Diante da problemática apresentada, o primeiro ponto importante ao tratar sobre o trabalho com a argumentação na escola (e também fora dela) é a reflexão sobre o que Pacífico (2016) designa de direito à argumentação, ancorada em uma perspectiva discursiva, conforme os pressupostos teóricos construídos por Michel Pêcheux e seus seguidores. Isso indica que a busca não é analisar os mecanismos linguísticos usados para construir um argumento, muito menos, enxergar a argumentação como um modo de persuasão, lógica, técnica, conforme encontrada na retórica de Aristóteles (2005), mas, questionar quem tem o direito ao dizer, por sua vez, à argumentação.

Neste trabalho, interessa que o sujeito se sinta autorizado a praticar a argumentação, independentemente se haverá ou não uma boa estratégia de persuasão, nesse sentido, é importante que os sujeitos-alunos pratiquem a argumentação, dentro e fora da escola, como uma prática social de direito e “sintam-se no direito de tomar a

---

<sup>2</sup> Doutorando em Educação pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo; E-mail: [mic.leandro@yahoo.com.br](mailto:mic.leandro@yahoo.com.br)

palavra, de mergulhar no fio discursivo e posicionar-se acerca dos sentidos colocados em circulação, na sociedade” (PACÍFICO, 2016, p. 192).

Diante disso, como exercer o direito à argumentação quando se deve levar em conta as condições de produção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)? As condições de produção são as circunstâncias de um discurso, as relações estabelecidas entre os locutores, a posição ocupada pelos sujeitos discursivos, que afetam o modo como eles podem produzir sentidos a partir de um objeto discursivo, em determinado contexto sócio-histórico-ideológico.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi instituído pelo MEC – Ministério de Educação e Cultura, em maio de 1998, pela portaria de nº 438, atendendo ao dispositivo jurídico da LDB – Lei de Diretrizes Básicas de 1996, que determina em seu artigo 9º, inciso VI, que a “União organize processo de avaliação do rendimento escolar em âmbito nacional devendo incluir todos os níveis de ensino, com o objetivo de definir prioridades e a melhoria da qualidade do ensino no país”.

O ENEM se constitui como um exame único que abrange as áreas de conhecimento e organiza as atividades pedagógicas da escolaridade básica no Brasil. A sua matriz de referência se estrutura em competências e habilidades associadas aos conteúdos do Ensino Fundamental e Médio. O órgão responsável é o INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, com o propósito de avaliar o desempenho dos estudantes em relação às competências e habilidades desenvolvidas na educação básica.

Nesse sentido, ter acesso às pesquisas de Ackerman; Kyllonen; Roberts, *Learning and individual differences* (1999); Carrol, *Human cognitive abilities: A survey of factoranalytic studies* (1993) e Perrenoud, *Construir as competências desde a escola* (2013) é importante porque elas se referem a pesquisadores e obras que trabalham com a questão das competências e habilidades e seus desenvolvimentos, não de modo homogêneo, no entanto, indispensáveis, pois documentos oficiais como o do ENEM elaboram seus conceitos de ensino-aprendizagem, assim como as avaliações, articulados com esses autores (e outros) que trabalham nessa linha teórica da pedagogia das competências.

Um modo de observar essa “adequação” por parte do sujeito-

aluno em relação às atividades escolares são as cinco competências da redação do ENEM, estabelecidas pelo A *Redação do ENEM 2019: Cartilha do Participante* –, do INEP, em que cabe ao sujeito-aluno adequar-se às exigências desse guia a fim de conquistar a famosa nota 1000, o que indica as condições de produção deste exame.

Dentre tantas práticas escolares, a redação do ENEM é uma das mais importantes no Ensino Médio porque além de servir como um banco de dados na averiguação da (suposta) qualidade do ensino no Brasil e contribuir na garantia ao Ensino Superior, também movimentam os meios de comunicação (televisão, jornais, redes sociais, entre outros) e escolas, principalmente, as privadas, a sustentarem o discurso do mérito. Esse discurso afeta todo um mercado (cursinhos, professores, material didático, entre outros) que gira em torno da formatação do sujeito-aluno “competente”, isto é, aquele que conseguirá atingir a nota máxima nessa avaliação.

Essa concepção de educação sustenta os discursos sobre competência, competição, mérito e constituem “uma representação imaginária de política pública de acesso eficiente” (BARBOSA; RENZO, 2015, p. 333), com falso teor democrático, avessa, portanto, à *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1997).

Para Freire, a formação escolar necessita de ética e coerência que precisam estar presentes nas práticas educativas, compreendendo que “somos seres condicionados, mas não determinados”, assim, o foco é a formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativa progressiva em favor da autonomia dos educandos” (FREIRE, 1997, p. 08), no entanto, o modo como a avaliação de redação do ENEM está estruturada, a autonomia do educando é deslegitimada, visto que as competências exigidas impõem um padrão de leitura e escrita, isto é, aquilo que Pacífico (2002) designa de *fôrma-leitor*, no sentido de molde, determinada pela ideologia dominante em cada formação social, que limita o processo de significação do sujeito, sua possibilidade de interpretação.

Essa questão da reprodução de sentidos recai nos cursos online que prometem acabar com a defasagem dos estudantes. Para atrair consumidores, esses cursos e sites especializados em questões de vestibular, neste caso a redação do ENEM, criam métodos de ensino também pautados em uma escrita ideal, que é aquela em que o processo de produção textual não é levado em consideração, deste

modo, o que importa é o produto final, perpassado por uma escrita-molde, assim, cabe ao sujeito-aluno a reprodução de sentidos, muitas vezes, impostos, descartando a possibilidade de trabalho com a polissemia, por sua vez, com a autoria e a autonomia.

É uma escrita-molde porque os sujeitos que não alcançam o ideal da “escrita certa/correta” tendem a ser discursivizados como estudantes fracassados e, neste caso, muitos sujeitos tendem a não praticar a escrita, pois os discursos pejorativos (mau aluno, não inteligente, fiasco, incompetente) já estão postos em funcionamento, levando muitos sujeitos-alunos a abandonarem o seu direito à escrita e argumentação, isto é, mutila-se o desejo da escrita.

Essa problemática não se dá de forma consciente na escola, mas, tem a ver com a falta de formação de qualidade do professor, as políticas neoliberais que sustentam o discurso da escola que atende ao desejo do capitalismo, ao ensino tecnicista voltado apenas mercado de trabalho, políticas públicas autoritárias, avaliações externas e seus modos arbitrários de juízos de valor, entre outros.

Ademais, ainda há em funcionamento o discurso de ódio que ganha força e se materializa no cotidiano da sociedade silenciando o discurso democrático, por meio da daquilo que Orlandi (1997) designa de censura ao dizer. Há uma gigantesca tentativa de apagamento da memória discursiva a respeito do que é um sistema ditatorial e da violência que foi o holocausto, queimam-se museus porque é um dos modos mais eficientes de aniquilar culturas, arquivos, em um processo cada vez mais brutal de silenciamento e interdição do acesso ao conhecimento e do poder dizer.

Diante disso tudo, foca-se neste artigo refletir o modo como a redação do ENEM cobra do candidato a escrita ideal para, assim, analisar o funcionamento discursivo de feitiço dos cursos online e sites especializados nas questões de vestibular, sobre a redação do Enem para, assim, discutir o modo como a argumentação tem sido reconhecida e trabalhada nestes espaços.

### **O dispositivo teórico-analítico da Análise de Discurso: argumentação e autoria**

Ao tratarmos sobre autoria isso nos leva a falar sobre a escrita, em que para a Análise do Discurso (AD) a incompletude da linguagem é

algo que faz parte do processo da escrita, nesse sentido, tudo pode vir a ser, isto é, tem-se a “ilusão” de que tudo pode ser dito. Diante disso, o sujeito-autor tem uma tarefa complexa, pois precisa tentar controlar o(s) sentido(s), ou seja, de colocar no papel algo que julga relevante em um determinado momento, principalmente, quando pensamos na responsabilidade pelo dizer e no “poder” que o sujeito-autor tem de materializar e perpetuar suas ideias, pela escrita.

Nesse sentido, é importante que o sujeito-autor consiga posicionar-se ao mesmo tempo como autor e leitor do seu texto, considerando, além dele próprio, o outro (leitor) possível do seu texto, já que “o autor de um determinado texto é capturado por uma formação ideológica que se materializa em uma formação discursiva” (PACÍFICO, 2012, p. 81), que nem sempre é a mesma dos sujeitos-leitores que terão acesso a tal texto.

É preciso que o sujeito ao argumentar procure controlar os sentidos para que não crie um efeito de sentidos contraditórios, isto é, que produza um texto coeso e coerente, que consiga deslocar da paráfrase, duvide dos sentidos e perceba a opacidade da linguagem, por meio do acesso ao arquivo, trabalhando o interdiscurso no intradiscurso, comprometendo-se com o que diz, entendendo que todo dizer é político porque ao dizer já é um modo de produção de sentidos. Isso não indica que todo dizer é permitido, pelo contrário, todo dizer é produzido em uma determinada condição de produção, portanto, leva-se em conta as formações imaginárias e ideológicas.

Podemos observar que as posições autor/leitor não se reduzem à dimensão da língua, mas englobam a dimensão histórica, o interdiscurso e a ideologia. Autor/leitor estão no movimento da linguagem e sua incompletude, em que a significação é sempre construída junto com o texto, sabendo “que “as bordas” da significação transbordam e se mesclam com outras regiões de sentido” (PACÍFICO, 2012, p. 84), sendo assim:

(...) Para argumentar, então, entendemos que o sujeito tem de ter acesso ao interdiscurso, “ao todo complexo com dominante das formações discursivas” para poder identificar-se com determinados sentidos, para inscrever-se em uma ou em várias formações discursivas e, sendo assim, exercer seu direito de argumentação. Percorrer o interdiscurso significa estar em contato com os sentidos já produzidos sobre determinado

assunto, mas não simplesmente em contato, é preciso que o sujeito realize gestos de interpretação. Em outras palavras, para argumentar é preciso, antes, interpretar, pois se não houver interpretação, como poderá o sujeito disputar os sentidos? (PACÍFICO, 2016, p. 197).

Pacífico (2016) diz que não é fácil para os sujeitos-alunos poder argumentar, já que para isso pressuporia a instalação do discurso que Orlandi (1996) designa de tipo polêmico, que é quando o objeto discursivo pode ser disputado pelos interlocutores, polo, por sua vez, da polissemia. Polêmico, neste caso, é um conceito teórico e não é entendido no seu significado mais corriqueiro.

Na escola cabe ao sujeito-aluno “descobrir” o que esse espaço espera de sua produção textual e é nesse ponto que o sujeito-aluno se “perde”, pois, enfrenta a dicotomia entre ter o direito de dizer o que quer; ou dizer o que a escola deseja? Visto que a prática de dizer o que quer e ainda o que a escola deseja constitui em um desafio.

Para Pacífico (2002) e Rodriguez (2006) a autoria não deve ser ensinada, mas praticada e essa é uma questão que afeta não só os sujeitos-alunos, mas também os sujeitos-professores que não procuram ir além dos sentidos impostos pelo livro didático.

Os sujeitos-alunos que não atingem os 200 pontos de cada competência exigida pelo ENEM em relação à escrita de suas redações, são considerados estudantes fracassados e, muitos, buscam em cursos online acabarem com essa “defasagem”. Se a escola nem sempre dá conta de trabalhar a argumentação refletindo o funcionamento da linguagem, a autonomia e o direito do sujeito de poder dizer, será que esses cursos podem garantir um acesso mais eficiente ao conhecimento? Questão que será respondida logo adiante.

### **Sobre a metodologia e constituição do *corpus*: O valor do “segredo” da escrita**

Adrião (2018) ao tratar sobre as dimensões e formas de privatização da educação no Brasil apresenta uma matriz que engloba três grandes blocos: da oferta educacional, da gestão da educação pública e do currículo. Foca-se neste texto a última dimensão: a do currículo.

Para a pesquisadora (idem) a privatização do currículo é o processo em que o setor privado determina para a escola, rede, ou sistemas públicos, os desenhos curriculares que se dá por meio de assessorias, oferta de tecnologias educacionais, entre outros, inclusive, por meio dos Sistemas Privados de Ensino (SPE), acarretando no que a autora chama de a “privatização dos processos pedagógicos *strictu sensu*” (p. 12).

A privatização do currículo faz com que transfira para o setor privado a definição “(...) do que ensinar, do como ensinar e do quando ensinar, além dos processos de verificação da aprendizagem, ou seja, da definição dos desenhos curriculares” (idem, p. 12), e é nesse ponto que entra os cursinhos online que buscam por meio da publicidade modos de “enfeitiçar” os sujeitos que envolvem a escola (professores, gestores, estudantes, famílias) prometendo sanar a defasagem de aprendizagem.

Pelo ENEM ser atualmente uma avaliação que, dentre diversas funções, abre portas para o ingresso à universidade e também pela escola estar atarefada de muitos compromissos, os cursos online são um modo de pescarem estudantes que desejam ir bem nesta prova, muitas vezes, nutridos pelo discurso de que a escola, principalmente a pública, vai mal, ocasionando, inclusive, a desvalorização da autonomia da escola pelo viés de que não ensina bem, assim, os cursos online constituem um manipanso de sucesso escolar e jogam na lógica de que a privatização pode ser uma solução da aprendizagem.

A problemática está no fato de que esses cursos online, assim como já foi mostrado sobre a escola, também não consideram o funcionamento da linguagem, isto é, a escrita enquanto processo e o sujeito ativo nessa ação da produção escrita e, nesse sentido, ajudam a agravar o trabalho com a argumentação na escola, pois, são cursos que prometem “desvendar o segredo da redação”, o que significa impor, mais uma vez, um modelo que os estudantes deverão seguir a fim de alcançar a nota máxima na redação do ENEM. É o caso do recorte a seguir:

### Recorte 1:<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Disponível em: <<https://formuladaredacaoenem.com.br/segredo-do-enem/>> Acesso em jan.



É possível observar no recorte o feitiço discursivo da propaganda em letras vermelhas que se destacam do fundo preto garantindo apresentar a “fórmula secreta” que o suposto candidato usou no ENEM, além disso, abaixo, em letras brancas, ainda acrescenta dizendo que o consumidor não precisará ficar horas estudando de “maneira improdutiva”, discurso sustentado pela ideologia dominante de que a escola ensina conteúdos desimportantes, ainda mais, nem mesmo será preciso participar de cursinhos pré-vestibulares, o que significa “economizar” tempo e dinheiro.

A fotografia do suposto sujeito que usou a “fórmula secreta” também aparece na propaganda usando uma camiseta escrita “Engenharia de Produção, UFMG”, isto é, um dos cursos mais concorridos dessa instituição, além disso, os supostos pais aparecem apontando para o suposto filho, todos, com sorrisos nos rostos, que ressoam sentidos de sucesso e alegria, isto é, engrenagens discursivas que só validam o produto que está à venda.

Barbosa e Di Renzo (2015) argumentam que o ENEM faz com que os sujeitos-alunos que obtiveram maiores pontuações sejam discursivizados como os mais inteligentes, e aqueles cujos pontos estiverem abaixo da média estipulada são excluídos, ficam de fora. Isso gera um apagamento a respeito das condições desiguais de acesso ao conhecimento pelas instituições escolares – públicas e privadas. Ainda segundo as autoras, uma formação discursiva que sustenta o exame é a relação com competências e habilidades que dá visibilidade a uma concepção reducionista do processo de aprendizagem. Esse processo



almeja um produto, materializado nos discursos de pressupostos econômicos respaldados no capitalismo e na globalização, diante disso, a escola e os cursos online cumprem “a sua função de reprodução de poder uma vez que, sob o efeito de evidência, apresenta-se sob o discurso da neutralidade funcionando como transmissora do saber acumulado e do patrimônio cultural (2015, p. 341 – 342).

Para Giachini (2014, p. 08) apesar de o exame do ENEM procurar uma tentativa de romper com o passado de tradição gramatical, ainda há redes de significação em que ressoam uma concepção de língua imaginária, na qual os efeitos da memória se mantêm, portanto, não há ruptura, uma vez que os sentidos produzidos no discurso sobre a língua, na avaliação da produção escrita nas matrizes de referência para redação “nessas redes parafrásticas, constituídas na repetibilidade do dizer, o velho se mantêm no novo, (re)produzindo sentidos sempre antes já-lá”, isto é, ainda busca-se por uma escrita ideal, formatada, condizente com as competências e habilidades instituídas.

Por sua vez, Vicentini (2015) demonstra em seu trabalho que a escrita na escola na etapa do Ensino Médio, principalmente, referente ao terceiro ano, tem sido apoiada nas cinco competências do ENEM e, segundo a autora, a escola particular tende a ter mais sucesso do que a pública, pois é realizado um ensino intensivo voltado especificamente para o ENEM, em que o sujeito-aluno pratica a escrita na busca de “técnicas de argumentação”, para alcançar a nota máxima. Nesse sentido, as práticas escolares de escrita limitam-se a estratégias para que os estudantes saibam exatamente como se comportar no momento de realização da prova, contudo, não demonstra que esse sujeito esteja atrelado a uma prática de escrita que leva em conta a sua autonomia e a função social.

Após todas as páginas e textos persuasivos do site o consumidor se depara com o valor do programa da “Fórmula da Redação Enem” e, como estratégia discursiva ainda é lançado um tempo limite para que o consumidor tenha acesso ao produto com desconto, mais uma vez, efeitos de “magia” e “encantamento”, como é possível observar no próximo recorte:

Recorte 2<sup>4</sup>

Consumir o programa da “fórmula secreta” é ter acesso a “poção mágica” que garantirá ao consumidor ir bem na redação do ENEM. Por esses cursos trabalharem especificamente “fórmulas, técnicas, manejos” de simulação de escrita, isto é, inserem o consumidor a um molde de dissertação-argumentativa que leva em conta as exigências das competências do ENEM, nesse sentido, a possibilidade de boas notas é concreta, todavia, mais uma vez não possibilita o trabalho com a autoria, muito menos garante o direito do sujeito de argumentar, pois caberá apenas a reprodução discursiva, já que “há a construção de uma e somente uma possibilidade de autoria, tanto para o aluno quanto para o professor” (PFEIFFER, 1995, p. 120).

Há um discurso sobre a escrita que o tempo todo está em jogo – a de que a escrita tem “segredos” – materializado nas propagandas que prometem desvendar esse mistério/código, sustentado em uma visão positivista de linguagem, isso faz com que o trabalho com a argumentação não leve em consideração a possibilidade de discussão dos interlocutores frente ao objeto discursivo.

Estudos de Adrião (2018); e Garcia (2018) mostram o contexto da privatização da educação básica brasileira e contribuem para a reflexão do quanto os cursos online voltados para o vestibular possuem um discurso de convencimento de que são ferramentas materiais pedagógicas de grande sucesso para as escolas, no entanto, o preço é alto, pois tendem a organizar o currículo da escola, retirando

<sup>4</sup> Disponível em: <<https://formuladaredacaoenem.com.br/segredo-do-enem/>> Acesso em jan. 2020.

a autonomia destas instituições, ademais enfraquece a imagem da escola pública que é vista como de péssima qualidade.

### Recorte 3<sup>5</sup>

The screenshot shows a webpage from 'descomplica.com.br' with a green header. The main article is titled '11 Citações Filosóficas Para Usar na Sua Redação' and is part of a 'SIMULADO ENEM 2018 GRATUITO'. The article text includes the heading 'Importância das citações filosóficas' and a paragraph explaining that using philosophical citations can help in constructing arguments. A sidebar on the right features an advertisement for 'Enem Power' (12x R\$19,90) and a 'Ver planos' button. The bottom of the page shows a browser address bar with 'descomplica.com.br/artigo/11-citacoes-filosoficas-para-usar-na-sua-redacao/4SY/' and a date of 'Acesso em jan. 2020'.

Neste recorte temos mais um exemplo de como alguns sites contribuem para a sustentação do discurso do “segredo da escrita” ao auxiliar o sujeito-aluno a escrever melhor, conseqüentemente, a argumentar melhor, neste caso, citando filósofos renomados, mesmo sem lê-los com profundidade, pois o que importa é simular que se sabe argumentar.

As citações filosóficas são separadas por temas, o que facilita ainda mais ao leitor saber onde e em quais temas de redação encaixar essas frases, é desconsiderado o conhecimento que é vulgarizado em um sistema de cópia, pois, muitos sujeitos-alunos utilizam essas sugestões apenas para impressionar o corretor, desconsiderando o contexto em que essas obras e dizeres foram escritos e/ou pronunciados.

Vale também observar o enunciado “Seja um Cabeçudo”, que ressoam sentidos de inteligência, capacidade, astúcia em que, mais uma vez, caberá ao estudante consumir o pacote educacional para se tornar um desses sujeitos, pois terá acesso ao “segredo” da “boa” escrita.

O modo como é cobrado pelo ENEM as competências que o candidato deve ter em relação à redação, assim como o modo como a

<sup>5</sup> Disponível em: <https://descomplica.com.br/artigo/11-citacoes-filosoficas-para-usar-na-sua-redacao/4SY/> Acesso em jan. 2020.

escola tende a trabalhar a argumentação e os cursos online, em nada garantem o direito à argumentação, pois, conseqüentemente, produzem sujeitos que anseiam o molde de escrita não possibilitando a produção escrita com autonomia, isto é, aquela que exige do sujeito um posicionamento sócio-histórico-ideológico a partir de seu arquivo e do trabalho da linguagem em funcionamento, em que processo é levado em consideração, portanto, requer que esse sujeito consiga deslocar da paráfrase para a polissemia e ocupe a posição de sujeito-autor com autoria.

### **Conclusão**

Os sujeitos-alunos não estão acostumados a refletir sobre o poder da língua(m), muito menos na responsabilidade do seu dizer, o que acarreta uma visão de língua em que o que vale é a reprodução. Isso se dá porque na escola é comum uma prática que é comumente designada de “copista”, isto é, ao sujeito-aluno cabe apenas copiar as lições, responder conforme o esperado e pronto. O sujeito-aluno não duvida dos sentidos circulados na escola e, em muitos casos, nem tem o direito à fala.

O resultado do cerceamento nas práticas de língua e linguagem na escola faz com que os sujeitos-alunos não consigam argumentar com autoria, conforme aponta trabalhos como de Pacífico (2016), e isso independe se a escola for pública ou particular, pois são a produção de condições de produção que precisam ser (re)pensadas na escola para que o sujeito-aluno possam deslocar da fôrma-leitor e ir para a função-leitor (PACÍFICO, 2002) em um ambiente que garanta o seu direito à argumentação para que, assim, a responsabilização do dizer seja um fator relevante e considerado por parte desses sujeitos.

Alguns desses sujeitos-alunos desesperados em alcançar boas notas no ENEM acabam sendo “enfeitados” pelos cursos online que só agravam o trabalho com a escrita, pois também se atrelam a uma visão de transparência da linguagem e, como estratégia de sobrevivência, formulam moldes de textos dissertativos-argumentativos que requer apenas a reprodução por parte dos estudantes, vulgarizando o conhecimento.

Além disso, sites que focam o vestibular tendem a estimular ainda mais a paráfrase em um movimento de escrita que “maquia” a argumentação, por exemplo, indicando citações aos estudantes sem trabalhar de modo aprofundado os autores e suas obras, deste modo,

o que vale é tirar nota e não a aprendizagem em si, prejudicando, inclusive, o futuro desses sujeitos-alunos que poderão passar uma vida inteira a procura da cópia e não da sua própria voz.

Tanto os sites voltados para vestibular; quanto os cursos online, procuram convencer seus consumidores pelo viés discursivo do “segredo da escrita”, ambos, favorecem para que a escrita-molde, aquela que barra o direito do sujeito de ter sua própria voz, seja praticada, perpassada por uma visão de língua reducionista, pois não considera os fatores externos, isto é, as condições sócio-históricas ideológicas de todo dizer, portanto retira a possibilidade de autoria tal qual entendida pela Análise de Discurso, contribuindo, também, para que o discurso da privatização do currículo seja posta como solução para a escola.

Ao traçar algumas pesquisas importantes mais atuais, como as de Barbosa; Di Renzo (2015), Giachini (2014), Magalhães (2013), Silva; Freitag (2015), Vicentini (2018), observamos que elas apontam o efeito retroativo do ENEM nas práticas escolares de escrita e, de modo geral, constata-se nesses autores que o treinamento de estratégias para a realização do exame é negativo, pois tem contribuído para uma escrita cada vez mais formatada, moldada, fabricada nos moldes da “fôrma” estabelecida pelas competências e habilidades.

O trabalho do sujeito-professor, por sua vez, também fica formatado, moldado, fabricado, pois cabe a esse profissional garantir que seus educandos adquiram as competências e habilidades exigidas pela escola.

Deste modo, é importante que a escola repense o modo como trabalha a argumentação e consiga resistir em relação a uma prática pedagógica que privilegia apenas a escrita-molde. Para que a assunção da autoria seja praticada é preciso que o sujeito-aluno e sujeito-professor se coloquem na posição discursiva de autores e compreendam que a responsabilização do dizer é uma questão, sobretudo, ética, deste modo, a defesa é por uma prática de escrita com mais autonomia na escola, isto é, aquela que considera a palavra como “(...) uma frágil passarela improvisada sobre o abismo” (CALVINO, 1997, p. 91) e preza pela “nau” do (per)curso de trabalho com a escrita realizado pelos estudantes.

### Referências Bibliográficas:

ACKERMAN, Philip Lawrence; KYLLNEN, Patrick C.; ROBERTS, Richard. **Learning and individual differences**. Washington, DC: American Psychological Association, 1992.

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Trad. Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. 2.ed. rev. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2005.

BARBOSA, Renilce Miranda Cebalho; DI RENZO, Ana Maria. Enem: Opacidade do/no discurso de democratização do acesso ao ensino superior, **Revista Ecos** vol.18, Ano XII, nº 01, 2015.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB). **A redação no Enem 2019**. Cartilha do participante. Brasília – DF, 2019.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. **Vários escritos**. São Paulo: Duas cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191.

CARROLL, John Bissel. **Human cognitive abilities: A survey of factoranalytic studies**. New York: Cambridge University Press, 1993.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problema de concepção? In: TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 75-124.

DUNKER, Christian; TEZZA, Cristovão; FUKS, Júlian; TIBURI, Marcia; SAFATLE, Vladimir. **Ética e pós-verdade**. Porto Alegre/São Paulo, 2017.

FERNANDES, Claudemar Alves. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do Ensino Médio no

contexto da nova ordem do progresso. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.293-308, abr.-jun., 2017.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARCIA, Teise. A gestão escolar no contexto da privatização da Educação Básica. **Política e gestão educacional** (ONLINE), v. 22, p. 1355-1376, 2018.

GIANCHINI, Liana Christina. **O velho discurso do novo: (re) significação em torno da noção de língua no ENEM**. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos. UFFS, Chapeco, 2014.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017.

MÉSZÁROS. István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas: Pontes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **As formas do Silêncio: no movimento dos sentidos**. 4. ed. Campinas: editora da UNICAMP, 1997.

\_\_\_\_\_. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2001.

PACÍFICO, Soraya Maria Romano **Argumentação e autoria: o silenciamento do dizer**. Tese de Doutorado em Ciências. FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, SP, 2002.

\_\_\_\_\_. **Argumentação e autoria nas redações de universitários: Discurso e silêncio**. Curitiba: Appris, 2012.

\_\_\_\_\_. As posições de autor e leitor no jogo discursivo. In: TFOUNI, Leda Verdiani. **Múltiplas faces da autoria**. Ijuí-RS: Unijuí, 2008, p. 237-254.

\_\_\_\_\_. **O direito à argumentação no contexto escolar**. In: PIRIS, Eduardo, Lopes; OLÍMPIO-FERREIRA, Moisés (org). **Discurso e argumentação: em múltiplos enfoques**. Grácio Editor, 2016.

\_\_\_\_\_. **Professor e autoria: interpretação sobre o Ler e o Escrever**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

PFEIFFER, Claudia Regina Castellanos. **Que autor é este?**. Dissertação de mestrado em Linguística – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1995.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1988.

RODRIGUES, Suzy Lagazzi. **Texto e Autoria**. In: ORLANDI, Eni Puccinelli; RODRIGUES, Suzy Lagazzi. **Discurso e Textualidade**. Campinas: Pontes, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ROMÃO, Lucília Maria Sousa; PACÍFICO, Soraya Maria Romano. **Efeitos de leitura: sujeitos e sentidos em movimento**. Ribeirão Preto – SP: Alfabeta, 2010.

\_\_\_\_\_; **Era uma vez uma outra história: leitura e interpretação na sala de aula**. São Paulo: DCL, 2006.

SANDRI, Simone. Reforma do Ensino Médio e tendências para formação e/ou carreira docente. **Revista Temas & Matizes**, v. 11, n. 21, p. 127 – 147, jul./dez. 2017.

SILVA, Leilane Ramos da; FREITAG, Raquel Meister Ko. (Org). **Linguagem, interação e sociedade: diálogos sobre o Enem**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2015.

VELASCO, Diego Bruno. **Narrativas de histórias do Brasil no ENEM: disputas curriculares pela hegemonização do conhecimento escolar**. Tese de Doutorado em Educação. UFRJ, Rio de Janeiro, 2018.

VICENTINI, Monica Panigassi. **A redação do ENEM e a redação no 3º ano do Ensino Médio: efeitos retroativos nas práticas de ensino de escrita**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. UNICAMP, Campinas, SP, 2015.



## ENTRE A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE A BIOTECNOLOGIA E A ESCRITA DA RESENHA ACADÊMICA NA SALA DE AULA: UMA ANÁLISE DE APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO SOCIAL

EULÁLIO, Marcela de Melo Cordeiro (UFPB)<sup>1</sup>

REGINA, Clara (UFPB)<sup>2</sup>

EULÁLIO, Micaela de Melo Cordeiro (UFPB)<sup>3</sup>

### Considerações iniciais

[...] *escribir no es un procedimiento que incida de forma automática sobre el aprendizaje. Para hacerlo, el que redacta precisa estar enmarcado en un contexto que lo lleve a coordinar sus nociones previas con ciertas exigencias retóricas.* (CARLINO, 2003, p.411).

Escrever não é um procedimento que surge de maneira automática, sem que o indivíduo esteja, de fato, inserido no contexto, da maneira como preceituado por Paula Carlino e ilustrado na epígrafe. Na academia, demandam-se a apropriação da linguagem científica e a compreensão de discursos e linguagens disciplinares, isto é, as especificidades discursivas peculiares às variadas disciplinas, gerando o que é investigado como culturas disciplinares (HYLAND, 2012; 2014). Tais culturas se diferenciam pelos movimentos retóricos mais comuns nos gêneros, pela linguagem mais subjetiva ou mais impessoal, pelo uso mais ou menos frequente de modalizadores argumentativos em seus textos, dentre outros aspectos.

Nesse sentido, para que os estudantes sejam inseridos nas suas culturas disciplinares, os professores não somente das disciplinas específicas, como também daquelas que visam trabalhar com a escrita

---

1 Doutoranda em Linguística, do Programa de Pós-Graduação em Linguística (Proling), da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: celinha.lettras@hotmail.com.

2 Doutoranda em Linguística, do Programa de Pós-Graduação em Linguística (Proling), da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: clararegina.r.s@gmail.com.

3 Mestre em Biologia Celular e Molecular, do Programa de Pós-Graduação em Biologia Celular e Molecular (PPBCM), da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: micaelatrovao@gmail.com.

de gêneros acadêmicos, necessitam elaborar estratégias que os orientem nesse processo de alfabetização acadêmica<sup>4</sup> ou, mais especificamente, alfabetização disciplinar<sup>5</sup>.

Em contrapartida, docentes universitários esperam receber discentes que saibam escrever na/para a academia, segundo as práticas do discurso científico; lastimam-se de alunos recém-ingressos que não sabem escrever ou escrevem mal (CARLINO, 2003). No entanto, ainda que, em um cenário ideal, alunos dominassem modalidades proficientes de escrita, o ingresso ao Ensino Superior se imbrica à necessidade de operar novas dessas modalidades, porque a cada vez que se precise escrever em outro ambiente discursivo, depara-se com novas habilidades a serem apreendidas.

Como discute essa autora, enquanto no Ensino Básico os alunos estão adaptados a reproduzir os conhecimentos apresentados pelos docentes; no Ensino Superior, esses estudantes precisam não só buscar os conhecimentos, mas, sobretudo, aprender a vê-los de uma maneira crítica. Os discentes precisam aprender a pesquisar em fontes confiáveis e científicas, fundamentar suas ideias a respeito dos temas discutidos nas disciplinas, além de se apropriarem da linguagem pertinente ao ambiente em que ingressaram. Diferentemente do que pensam alguns docentes, os alunos mobilizam uma necessidade de escrever, da maneira apropriada, um discurso ainda a ser familiarizado por eles.

Tendo em vista essas reflexões, na disciplina intitulada *Língua Portuguesa*<sup>6</sup>, lotada na Unidade Acadêmica de Física e Matemática, do Centro de Educação e Saúde, de uma Universidade Federal brasileira, foi realizado, no semestre 2018.1, o *Colóquio de Escrita Científica*, a fim de incentivar os alunos no processo da produção de gêneros acadêmicos (resumo e resenha), na cultura disciplinar dos referidos discentes.

A partir da consideração de essa disciplina ter, em sua grande maioria, não apenas alunos do curso de Ciências Biológicas recém-

---

4 O termo *alfabetização acadêmica*, usado por Carlino (2003) e Navarro (2017), diz respeito à inserção dos alunos nos letramentos acadêmicos.

5 O termo *alfabetização disciplinar*, trabalhado por Navarro (2017), refere-se, neste trabalho, à tentativa de inserir os alunos em suas respectivas culturas disciplinares.

6 No processo de reformulação dos Projetos Curriculares de Curso, em 2019, o nome desta disciplina mudou para *Leitura e produção de gêneros acadêmicos*. Neste trabalho, usa-se o nome antigo, uma vez que foi o utilizado no projeto de realização do evento, documentado na unidade de lotação da disciplina.

ingressos no Ensino Superior, mas também de Nutrição, Química, Matemática e Farmácia, a sua professora, durante o planejamento do evento, em diálogo com os profissionais dessas áreas, pensou em um tema que englobasse todos os alunos, de modo a inseri-los, produtivamente, nas leituras, discussões e produções escritas. Por isso, o tema selecionado para o evento em questão foi *Escrita científica e biotecnologia em debate*, dada a possibilidade de discuti-lo com profissionais da área de biotecnologia, sem deixar de lado as reflexões em torno dos gêneros acadêmicos envolvidos em tal processo.

Embora o evento, como relatado na próxima seção, tenha sido concretizado em dois momentos, um direcionado à discussão do tema e produção do gênero resumo acadêmico e outro pensado na discussão do tema e produção do gênero resenha, neste trabalho, foca-se apenas no segundo momento. Dito isso, em que pese a característica avaliativa da resenha, a professora organizou um debate com dois pesquisadores da área envolvida, de modo a orientar os alunos no processo da seleção das ideias centrais de um texto e, principalmente, na construção de posicionamento de ser contra ou a favor do conteúdo temático focalizado.

Diante disso, neste capítulo, questiona-se: o *Colóquio de Escrita Científica* pode ser considerado uma possibilidade metodológica de ensino/aprendizagem incentivadora no processo de alfabetização acadêmica/disciplinar? Como as discussões presentes no evento contribuíram para as produções das resenhas elaboradas pelos discentes?

Na busca de responder tais questões, objetiva-se analisar um processo de escrita do gênero resenha acadêmica a partir da construção de conhecimento sobre a biotecnologia. De modo específico, objetivam-se: (1) descrever o referido evento como uma proposta de ensino/aprendizagem à alfabetização acadêmica; (2) verificar e interpretar os aspectos discursivos e textuais do referido gênero, produzido em decorrência do evento em foco.

Para cumprimento desses objetivos, parte-se das considerações sobre alfabetização acadêmica, à luz das reflexões de Carlino (2003) e Navarro (2017), e sobre culturas disciplinares, baseados em Hyland (2012; 2014) e Pereira (2019). Em especial, seguem-se os princípios teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), de Bronckart (1999; 2006; 2019), ao se pensar na formação social

do indivíduo, bem como na abordagem descendente no processo de análise das produções dos alunos. Nesse quadro teórico, o pensamento e a linguagem fazem parte do desenvolvimento histórico do humano, bem como o pensamento verbal acontecer na interseção entre pensamento e linguagem/ fala caracterizam o legado da epistemologia Interacionista Social (VYGOTSKY, 1984, 1987, 1988).

Em termos de organização, além das considerações iniciais e finais, este capítulo é desenvolvido em dois outros tópicos. No tópico teórico-metodológico, desenvolvem-se algumas considerações em torno da organização do Colóquio de Escrita Científica e das produções de resenhas dele decorrentes. No tópico teórico-analítico, faz-se uma análise do evento e dos textos produzidos, pensando-se na importância do contexto de produção na inserção dos alunos em suas diferentes culturas disciplinares.

### **A organização do colóquio e a produção de resenhas: o empreendimento metodológico de uma pesquisa em Linguística Aplicada**

O percurso metodológico empreendido, neste trabalho, situa-se no campo da Linguística Aplicada (LA), devido à complexidade de uso linguístico em uma disciplina de Ensino Superior, em que alunos e professora, de diferentes culturas disciplinares, precisavam construir conhecimento para além da aprendizagem sobre escrita acadêmica. Tal empreendimento acontece com os autores que fazem LA, ora citados (BRONCKART, 1999; 2006; 2019; CARLINO, 2003; HYLAND, 2012; 2014; NAVARRO, 2017; PEREIRA, 2019), e com o entendimento de que o contexto investigado reverbera problematizações linguísticas em situação autêntica de uso, como se entende em LA (CAVALCANTI, 2004, CAVALCANTI; MOITA LOPES, 1991, KLEIMAN; CAVALCANTI, 2007, MOITA LOPES, 1996; 2006).

No geral, a pesquisa desenvolvida é qualitativa. Em primeiro lugar, porque se analisam duas resenhas e suas condições de produção, através de um método indutivo (DENZIN; LINCOLN, 2008); parte-se da observação desses dados, para a investigação do gênero em estudo e, sobretudo, do seu processo de ensino/ aprendizagem. Em segundo lugar, porque a análise é desenvolvida mediante flexibilização de escolha dessas duas resenhas, como uma

amostragem representativa de um *corpus* (STRAUSS; CORBIN, 2008)<sup>7</sup>. Com tais dados, esta pesquisa é documental (CELLARD, 2008), por analisar documentos (as resenhas), ainda que não publicados em quaisquer lugares, possíveis de serem disponibilizados à extensão do contexto social de que faz parte.

Posto isso, neste tópico, realiza-se uma contextualização sobre a organização do *Colóquio de Escrita Científica*, acerca da temática da Biotecnologia, assim como sobre o processo de escrita das resenhas originadas a partir da discussão da temática em questão. Para tanto, no primeiro subtópico, explicam-se os processos imbuídos na realização do evento, incluindo suas atividades; no segundo, relata-se a escolha do tema e; no terceiro, apresenta-se o contexto da solicitação e produção das resenhas, após o evento citado.

### **Atividades do Colóquio de Escrita Científica**

Uma das grandes dificuldades de se ensinar línguas para fins específicos na academia é o fato de cada área possuir sua própria cultura, ou seja, sua especificidade na maneira de produzir e divulgar conhecimento (HYLAND, 2012; 2014; PEREIRA, 2019). Isso se torna ainda mais difícil quando os professores das outras áreas julgam o trabalho com leitura e escrita como de responsabilidade apenas do professor de línguas. Nesse ponto, reside a problemática de que, embora seja o profissional em questão quem apresenta os conhecimentos envolvidos no processo de aprendizagem dos gêneros em sala de aula, há peculiaridades linguísticas e discursivas nas diversas áreas existentes no meio acadêmico-científico.

Por conseguinte, dadas as especificidades de profissionais de áreas diferentes mobilizarem seu conhecimento, é papel do professor de leitura e produção de gêneros acadêmicos considerar a área de formação dos seus discentes, mesmo que em sua disciplina não haja alunos só de uma área. Diante dessa circunstância, em que o professor necessita se colocar no lugar do aluno e reconhecer suas necessidades, Silva (2012), por meio do ensino de língua para fins específicos, defende a eficácia de uma educação linguística, em que o professor parta dos conhecimentos prévios dos seus alunos para promover conteúdos relevantes, com finalidade específica, de maneira que o

---

7 O processo de geração destes dados é relatado no decorrer deste capítulo.

aprendizado linguístico se inter-relacione a atividades na cultura da área do saber a que pertencem ou servem (SILVA, 2012, p.7).

Isso significa que, na universidade, o ensino da escrita passa a eleger, como intuito didático, as relações entre a língua e a linguagem, assim como as situações comunicativas que circundam os ambientes acadêmicos dos alunos. Por isso, é fundamental o docente planejar estratégias que o possibilite trabalhar o aprimoramento desses estudantes na escrita de gêneros acadêmicos, procurando discutir temas e textos das áreas em que eles estão inseridos; por consequência, facilitando o processo de ensino-aprendizagem.

Diante dessa reflexão, surgiu a ideia do *Colóquio de Escrita Científica*, em uma disciplina de Língua Portuguesa, com alunos<sup>8</sup> não só de Ciências Biológicas, mas, também, de outros cursos, quais sejam, Nutrição, Química, Farmácia e Matemática, como já dito anteriormente. Ao necessitar introduzir esses alunos no processo de leitura e escrita dos gêneros acadêmicos, a professora viu a possibilidade de realizar um evento que incentivasse a discussão de uma temática, neste caso, a biotecnologia, que estivesse, de certa maneira, presente em todas estas áreas. É importante ressaltar que, diante de uma circunstância como esta, de diferentes cursos, de áreas em que a escrita, humanidade e sociabilidade não eram necessidades primeiras, os alunos precisam não só ler os textos e resumi-los ou resenhá-los, mas, principalmente, gostar de ler e de escrever sobre a temática que lhes é apresentada.

Para desenvolver o evento, a professora estruturou um plano que envolvia: estudo do gênero em sala de aula, discussão da temática e produção do texto. Em uma disciplina como a focalizada neste trabalho, é interessante que, antes de aprender a resenha (gênero avaliativo), os alunos conheçam o resumo, a fim de desenvolver capacidades de paráfrase e sumarização a partir do texto científico. Ainda, a estruturação do evento considerou o fato de que tais alunos dizerem não ler com frequência e preferirem a leitura de artigos científicos, embora existisse o incentivo da professora para leitura de livros e outras referências indicadas.

---

<sup>8</sup> A disciplina era ofertada em diferentes turnos para alunos de cursos diferentes; nesse meio, as turmas eram mistas. No semestre 2018.1, as turmas participantes do Colóquio computavam, aproximadamente, 70 alunos.

Nesse sentido, o primeiro momento do Colóquio, *Discussão sobre a biotecnologia a partir do reconhecimento do gênero artigo científico*, realizado no dia 25 de maio de 2018, teve como objetivo introduzir os alunos na discussão da temática abordada, assim como no reconhecimento do artigo científico, para se produzir o resumo acadêmico, denominado *abstract* (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010). Após uma introdução do tema a partir do que seria modificação genética e para que serviria, os palestrantes discutiram o artigo selecionado (a ser lido e resumido pelos alunos). Foi o momento em que os palestrantes relacionaram a discussão às respectivas áreas, mostrando a existência e função da biotecnologia: na Farmácia, no processo de produção de medicamentos; na Nutrição, no processo de conservação de nutrientes de alguns alimentos, dentre outras questões envolvidas em outros contextos. Na sequência, houve a discussão do texto; o momento em que a professora de línguas aproveitava também para pontuar aspectos relativos à estrutura do artigo científico, ideias centrais e movimentos retóricos que sinalizavam a estrutura e produção do resumo.

No segundo momento do evento, *Transgênicos: uma tecnologia em constante debate*, realizado no dia 4 de julho de 2018, ocasião em que a professora estava trabalhando o gênero resenha, o propósito já não era mais introduzir a temática, nem reconhecer o artigo científico, uma vez que isso já havia sido realizado, mas, sim, apresentar para os alunos o processo da argumentação, da avaliação no gênero resenha. Era preciso mostrar que, no ambiente científico, existem ideias discordantes e não necessariamente inadequadas, desde que haja fundamento teórico para tal. Nesse ínterim, os palestrantes selecionaram um texto intitulado *A biotecnologia dos transgênicos: precaução é a palavra de ordem*, em que os pesquisadores apresentavam prós e contras, no que se refere ao uso dos transgênicos, e se dividiram, de maneira que um defendia os prós em torno da tecnologia apresentada e o outro defendia os contras, claro, de forma fundamentada, apresentando exemplos de pesquisas desenvolvidas. Este foi um momento de muita aprendizagem não só para os alunos, mas, sem dúvidas, também para os professores, visto que os alunos também traziam experiências de seu cotidiano para exemplificar os pontos positivos ou negativos da Biotecnologia, transparecendo o seu interesse pelo debate.

Além de trazer a temática para discussão, o propósito do evento foi, a partir disso, incentivar a produção escrita; procurando engajar os estudantes no ato de ler, avaliar e indicar ou não um texto de sua área. A professora pôde enfatizar a função e o contexto de produção das resenhas acadêmicas, geralmente, produzidas por especialistas de uma determinada área. Embora os alunos ainda não ocupassem a posição de especialistas da área da Biotecnologia, também por causa do recente ingresso em suas respectivas culturas disciplinares, foi possível, inseri-los na posição de contato com um assunto que faz parte de seus cursos, como pode ser visto no tópico seguinte.

### **A Biotecnologia nas diferentes áreas**

O ensino da língua para fins específicos pode ser desafiador em uma turma multidisciplinar, ou seja, que envolve alunos de diferentes cursos (Ciências Biológicas, Nutrição, Química, Farmácia e Matemática). Neste trabalho, como já dito anteriormente, foi pensada uma temática que envolvesse todas as áreas, podendo enriquecer as discussões em sala de aula com o conhecimento que cada aluno, dentro de sua área, trazia sobre o tema em discussão.

A biotecnologia é um conjunto de técnicas aplicadas à biologia, responsável pela manipulação de organismos vivos ou seus componentes, para a geração de produtos aplicados na saúde, indústria e agricultura (BARCELOS *et al.*, 2018). Devido à ampla gama de aplicações, Kafarski (2012) desenvolveu um código de cores para diferenciar as principais áreas da biotecnologia: branco (industrial), verde (agrícola), azul (marinho e de água doce), vermelho (farmacêutico), marrom (biotecnologia do deserto) e roxo (patentes e invenções); desenvolveu um dos mais recentes campos, ainda emergente de entomologia aplicada, biotecnologia para insetos, que cobre o uso de insetos na descoberta de medicamentos, entre outros.

Como se pode observar pela própria definição, a biotecnologia é interligada à biologia (uma área ampla), ao ser utilizada na biologia molecular, celular e genética, assim como na bioinformática (possíveis áreas de atuação para o biólogo). Na biologia molecular, a título de ilustração, vê-se o estudo de biomoléculas com importantes papéis biológicos, a serem utilizadas na produção de fármacos, com usos bem



conhecidos, a exemplo do Captopril, remédio que combate a hipertensão arterial. O estudo da peçonha de *Bothrops jararaca* possibilitou a descoberta de biomoléculas com atividades anti-hipertensivas, como é o caso do Captopril, mundialmente conhecido (SANTOS, *et al.*, 2016).

Atualmente, o estudo das toxinas é de grande importância no meio científico, considerando o importante papel biológico que estas desempenham. Assim, investigar as características biológicas e químicas dessas toxinas possibilita novas descobertas e design de fármacos. Isso mostra o quanto a biotecnologia está presente, também, na farmácia e química, levando o debate, proposto neste trabalho, a direções de grande relevância.

Pôde-se relacionar a biotecnologia não somente às áreas da biologia, química e farmácia, que estão tão interligadas aos estudos de biomoléculas para desenvolvimento de medicamentos, como, também, à nutrição (na utilização, por exemplo, da engenharia genética para melhorar o valor nutricional dos alimentos) e à matemática (muito presente no desenvolvimento de softwares, ferramentas de bioinformática para estudo das biomoléculas).

Em nutrição, a aplicação da biotecnologia nas plantas tem sido, nos últimos anos, bastante direcionada para aumentar a qualidade nutricional dos alimentos. Desse modo, a biotecnologia pode ser utilizada para suprir deficiências nutricionais, como a vitamina A (a exemplo do Golden Rice). Como também, pode ser usada para reduzir o conteúdo de fatores antinutricionais, os quais reduzem ou impedem a utilização de um elemento nutritivo (COSTA, 2004).

Foi possível, também, analisar a relação entre a digitalização da vida e a lógica matemática, a exemplo do Projeto Genoma Humano, destinado ao mapeamento do genoma humano e à identificação de todos os nucleotídeos que o compõem. Assim, há uma relação fundamental entre matemática e ciência moderna, especialmente, na cibernética e na biologia molecular (FERREIRA, 2003).

Com isso, nota-se como o tema em questão, Biotecnologia, é interdisciplinar e o quanto cada discente tinha a oferecer no que diz respeito às suas futuras áreas de formação. Em outras palavras, a temática abordada revela o quanto cada aluno pode amadurecer dentro de uma disciplina que ofereça condições propícias para tal desenvolvimento, trazendo não só o conhecimento dos discentes

sobre o tema, ao longo do debate e durante a elaboração das resenhas, mas, sobretudo, suas perspectivas futuras de como cada um pode atuar na biotecnologia, fazendo uso dos conhecimentos de sua formação. Trazer profissionais com entendimento no assunto foi fundamental para nortear um debate tão importante e tão rico em informações, ligando as várias áreas do saber aqui apresentadas (ciências biológicas, química, farmácia, nutrição e matemática) e esclarecendo sobre os vários cenários de atuação que a citada biotecnologia apresenta.

### **Produção da resenha**

Antes da realização do segundo momento do Colóquio, houve o trabalho com o gênero resenha em sala de aula, em que a professora levou resenhas de áreas diferentes, fez a leitura e discussão com os alunos. Foram incentivados a reconhecer a estrutura do gênero, incluindo os elementos como obra resenhada, resenhista, apreciação da obra, indicação ou não do texto, entre outros aspectos. Também importou observar com os alunos que, dependendo da área, a resenha apresentava particularidades que podiam se originar de normas da área específica do resenhista ou de normas próprias do contexto em que a resenha foi publicada.

Após discutir e reconhecer os elementos constitutivos do gênero a partir de sua leitura, a professora apresentou para os alunos modelos do gênero com embasamentos teóricos diferentes. Para Motta-Roth e Hendges (2010), a resenha apresenta quatro movimentos retóricos (apresentação, descrição, avaliação e (não) recomendação). Para Araújo (1996), apresenta os mesmos movimentos retóricos, embora o processo da avaliação esteja presente, também, na descrição. Além de os modelos comprovarem a relativa estabilidade dos gêneros (BAKHTIN, 2003), ainda é importante ressaltar que, embora tenham sido apresentados esses dois modelos em sala de aula e a professora tenha necessitado usá-los como padrão para o contexto de produção em questão, os alunos precisavam adequá-los ao contexto de produção em foco. Por isso, o mais importante, no processo de ensino do gênero resenha, foi enfatizar para os alunos como se faz uma descrição da obra, situando-a para o leitor, assim como o que significa o processo da avaliação nesse texto;

considerando-se a necessidade de se aclarar o gerenciamento de vozes na escrita, para que o leitor compreenda o que foi dito pelo autor da obra ou pelo resenhista.

Da discussão sobre o gênero a partir de sua própria leitura e apresentação de modelos teóricos, solicitou-se a produção. Foram realizadas três produções e respectivas reescritas, mesmo que apenas duas dessas produções, realizadas depois do evento, tenham como enfoque a temática discutida. A primeira produção sobre o tema decorreu da seguinte solicitação:

Com base nas discussões realizadas em sala de aula sobre o **gênero resenha**, assim como nos textos lidos, elabore uma resenha que contenha **apresentação, descrição, avaliação, (não) recomendação** do texto intitulado A biotecnologia dos transgênicos: precaução é a palavra de ordem, do pesquisador Gilcean Alves da Silva. (Fonte: material coletado do contexto de pesquisa).

A segunda e última produção foi realizada a partir desta solicitação:

Com base nas discussões realizadas em sala de aula sobre o gênero resenha, assim como nos textos lidos, elabore uma resenha que contenha apresentação, descrição, avaliação, (não) recomendação do texto intitulado Transgenia é ferramenta para maximizar retornos dos pesquisadores Jean-Louis Bétot, Marc Gibrand e Pierre Silvie. (Fonte: material coletado do contexto de pesquisa).

Em face dessas informações, é realizada a análise de duas resenhas, uma da primeira solicitação e outra da segunda, de uma mesma aluna<sup>9</sup>. Sobre esta aluna, primeiramente, é importante ressaltar que não é usado o seu nome de registro civil, mas, sim, um nome fictício<sup>10</sup>, considerando a importância de preservação de sua

---

9 Esta aluna, e demais alunos deste contexto, assinou um termo de consentimento e livre esclarecido, autorizando a análise de seus textos.

10 A escolha do nome se justifica pela resiliência da aluna na disciplina, após matricular-se pela segunda vez. Assim, criou-se uma metáfora em forma de nome próprio,

imagem. Seu texto foi escolhido por ela ter sido uma discente que apresentou muitas dificuldades no processo da escrita, tendo, inclusive, desistido da disciplina no semestre anterior. Contudo, no semestre em questão, apresentou uma melhor desenvoltura em suas produções, após participação no Colóquio e nas discussões em torno dos gêneros abordados.

### **Uma tentativa de incitar a integração dos alunos em suas culturas disciplinares**

Antes de analisar as resenhas, é interessante pensar na significação de integrar alunos em suas culturas disciplinares. Nos últimos vinte anos, Carlino (2013) tem refletido sobre estas questões, mostrando a necessidade de reconhecimento da alfabetização como um processo contínuo: entre o momento de aquisição do código escrito, nas séries iniciais, e a inserção em novos contextos, como o acadêmico, em que é fundamental uma adequação a novas formas de linguagem.

Tais reflexões fazem a autora, inclusive, demonstrar o quão relevante é pensar os processos de leitura e escrita como instrumentos necessários, nas mais diversas disciplinas do conhecimento; de modo que os alunos não só aprimorem sua escrita acadêmica, sendo alfabetizados em tal universo, mas, sobretudo, insiram-se em suas respectivas culturas escritas das disciplinas.

Diante de tal pensamento, seria imprescindível que, independente da formação ou área de atuação, todos os professores atuassem na integração dos alunos nesse processo de alfabetização acadêmica e disciplinar. Os profissionais das áreas específicas são, também, responsáveis por auxiliar os alunos nesse processo de formação da escrita acadêmica.

Por isso, ao avaliar os textos apresentados a seguir, é observado como o evento ora exposto, responsável por inserir a temática e sua respectiva discussão em sala de aula, pode ter auxiliado no desenvolvimento da escrita da aluna. Ao se saber da escrita como um processo em constante aprimoramento, a análise desenvolvida se ancora nos postulados do ISD (BRONCKART, 1999; 2006; 2019). Além do contexto de produção, melhor dizendo, dos parâmetros objetivos (físicos) e socio subjetivos (social), analisa-se a infraestrutura do

texto, identificando aspectos relacionados à planificação textual do gênero resenha. Uma das dificuldades mais comuns nesse gênero é o gerenciamento das vozes nele presentes, isto é, a voz do autor da obra e a voz do resenhista. Ademais, algo imprescindível é o atendimento ao conteúdo temático do texto, pensando-se nas ideias mais relevantes. No caso aqui investigado, o propósito é pensar de que maneira o Colóquio pode ter influenciado nesses parâmetros do contexto de produção, assim como no atendimento ao conteúdo temático, quando se averigua os textos apresentados.

Na procura de entender melhor isso, ressalta-se que, do ponto de vista do ISD, toda atividade de linguagem é considerada coletiva e social, posto que, no processo do agir comunicativo, compartilham-se os conhecimentos adquiridos a partir de nossas experiências vividas, os pré-construídos, ao mesmo tempo em que se fazem representações do mundo objetivo/físico, mundo social/normas e mundo subjetivo/agir dramaturgico. Toda essa circunstância envolvida, no processo das práticas da linguagem, está, por sua vez, imbricada ao processo da produção do texto. Isso ocorre porque, quando alguém elabora um texto, as representações dos mundos citados são mobilizadas, gerando o contexto de produção – como dito, visto sob o ponto de vista objetivo e sociosubjetivo –, como também o conteúdo temático, a saber, os temas verbalizados no texto. Diante disso, a seguir, as resenhas são vistas sob estes aspectos.

### **Parâmetros objetivos**

Antes da análise dos dois textos de Vitória, é preciso, primeiramente, lembrar que o Colóquio foi um evento com o propósito de incentivar os alunos à escrita de resenha sobre um texto da área deles; integrando, assim, os conhecimentos a respeito de gêneros acadêmicos e o conteúdo temático das áreas disciplinares presentes na disciplina Língua Portuguesa citada.

É importante lembrar ainda que todo o processo envolvido na escrita do gênero foi norteado por uma temática em comum às áreas em foco; em outra situação, teria sido possível aprofundar as especificidades de cada uma dessas culturas. Para que existisse, de fato, uma alfabetização disciplinar, esta atividade deveria ter ocorrido em um contexto próprio do aluno. Em vez de ocorrer no contexto de

produção sala de aula de Língua Portuguesa, o mais apropriado teria sido no contexto de produção da sala de aula de uma disciplina da área dos alunos que trate a respeito da Biotecnologia, de modo que existisse não só o aprimoramento da escrita acadêmica, como também a aprendizagem do conteúdo (NAVARRO, 2018).

Diante da presente realidade, considerando os parâmetros objetivos, as resenhas são analisadas pelos seguintes elementos: lugar de produção (sala de aula do Centro de Educação e Saúde), momento de produção (terceira unidade da disciplina Língua Portuguesa – produção inicial e final, respectivamente), emissora (aluna do curso de Matemática) e receptora (professora responsável pela disciplina).

Na primeira resenha, a aluna, diante do contexto físico de produção, dispensa informações objetivas no texto que, para ela, parecem desnecessárias, dado que a professora é a destinatária e conhece o texto resenhado, sendo a pessoa responsável pela solicitação da resenha.

#### Quadro 1: Primeira resenha

ALVES, Gilcean Silva. **A BIOTECNOLOGIA DOS TRANSGÊNICOS: PRECAUÇÃO É A PALAVRA DE ORDEM**. Holos, 2004. 9 p.

Por Vitória

Os transgênicos são organismos vivos, geneticamente modificados, cujo material genético é alterado pelo homem através da transferência de genes de outras espécies. Os Organismos Geneticamente Modificados (OGMs) tomaram-se alvos de muitas especulações. Assunto muito pesquisado, pois além do uso dos transgênicos trazerem benefícios, também acarreta malefícios. Por este motivo, estão sendo bastante analisados, com o intuito de obter-se um conhecimento mais seguro e assim, ter uma melhor aceitação. Logo, percebemos que **o objetivo deste estudo**, do presente artigo, foi buscar analisar os pontos positivos e negativos deste tema, que é “atual” (Desde a década de 70) e polêmico.

**O pesquisador**, após introduzir o tema da sua pesquisa, relata um pouco sobre “O homem e o processo de produção de alimentos”, citando fatos do passado, com o intuito de mostrar ao leitor o processo de transformação dos alimentos, o domínio do homem para com a agricultura, e também a relação entre o homem e Deus, como Criador de tudo. **Alves** fala sobre o surgimento dos Organismos Geneticamente

Modificados (OGMs), que teve origem em 1973, através de pesquisas dos cientistas Coher e Boyer. Na década de 70, com o desenvolvimento da engenharia genética, ocorreram mudanças, e foi possível ultrapassar a barreira das espécies.

Transgênicos e OGMS são ditos como “sinônimos”, porém são técnicas diferentes. Os OGMS são organismos que foram modificados com a introdução de um ou mais genes de um ser vivo da mesma espécie. Diferentemente dos transgênicos, que são seres vivos modificados geneticamente, recebendo genes de um ser vivo de espécie diferente.

**O professor separou minuciosamente** os principais riscos e benefícios dos OGMS:

**a) Benefícios:** 1- Aumento da produtividade das colheitas; 2- Tolerância das plantas a condições adversas de solo e clima; 3- Aumenta a produção de fármacos; 4- Aumento do potencial nutricional dos alimentos; 5- Alta resistência às pragas; 6- Redução do uso de agrotóxicos e 7- Síntese de plásticos e outros materiais.

**b) Malefícios:** 1- A geração de novas pragas de plantas daninhas; 2- Danos a espécies não-alvos; 3- Alteração da dinâmica dos ecossistemas; 4- Produção de substâncias tóxicas; 5- Perda da biodiversidade; 6- Oligopolização internacional do mercado de sementes.

Outro ponto destacado **pelo autor**, em relação aos transgênicos, é a questão da segurança alimentar, destacando dois pontos importantes: A toxidade e a alergia. No Brasil os alimentos transgênicos chegam de forma ilegal e precisam passar por um processo de legalização. **O autor** conclui que a falta de informações verídicas sobre os benefícios e malefícios é uma consequência natural, pois falta este conhecimento. **E de fato, podemos concluir que sem este saber, o ser humano está sujeito a complicações na saúde, pode ocasionar impactos no meio ambiente, na economia, e até no meio político. Pesquisa muito interesse e informativa. Biólogos, estudantes, agricultores em geral, deveriam ter conhecimento deste assunto que é tão importante para o meio social, e também as donas de casa, pois alguns alimentos informam através de um símbolo em sua embalagem, se contém ou não transgênico.**

Fonte: Elaboração própria, com exposição da resenha de Vitória.

No processo de construção de sua escrita, a aluna faz uma apresentação do conteúdo temático abordado na obra resenhada, a ser relacionado ao texto fonte: “Os transgênicos são organismos vivos, geneticamente modificados, cujo material genético é alterado

pelo homem através da transferência de genes de outras espécies. Os Organismos Geneticamente Modificados (OGMs) tornaram-se alvos de muitas especulações.”.

Apesar de a construção “o objetivo deste estudo” ser um movimento retórico recorrente em gêneros acadêmicos diversos (a exemplo de artigos e ensaios científicos), na resenha em análise, a construção aponta para o contexto de produção do seu texto fonte, conforme especificado com a sequência “do presente artigo”. Ambas as construções são encadeadas a outras informações (transgênicos e OGMs: benefícios e malefícios; pontos positivos e negativos; tema da década de 70, atual e polêmico) apresentadas de modo genérico no parágrafo. Isso porque tanto se encontram na introdução e são desenvolvidas no decorrer do texto, quanto são informações que o leitor da resenha já conhece: da própria solicitação de escrita, com o título do texto a ser lido e avaliado, e da exposição da referência bibliográfica precedente à resenha. Embora, na introdução, Vitória não apresente o nome do autor e informações sobre ele, várias informações, no decorrer do texto, sobre sua autoria norteiam um entendimento do texto-fonte pela menção ao autor e suas ações: *o pesquisador relata; Alves fala; o professor separou minuciosamente; o ponto destacado pelo autor e o autor conclui.*

Ao se saber que outras análises sobre essas resenhas são desenvolvidas no decorrer deste tópico, no que diz respeito à última produção da aluna, nota-se um avanço sobre o seu reconhecimento em torno da necessidade de citar o autor e título do texto resenhado, mesmo não estando em um contexto que atenda, realmente, à função do gênero resenha.

### Quadro 2: Última resenha

BÉLOT, Jean-Louis. GIBAND, Marc. SILVIE, Pierre. **“Transgenia é ferramenta para maximizar retornos”**. Disponível em: <<http://www.esalq.usp.br>>. Acesso em: 25 jul. de 2018.

Por Vitória

A transgenia é uma ferramenta utilizada na agricultura, que permite a incorporação de genes em plantas produtivas, ampliando as possibilidades de melhoramento genético das plantas. **Considerando tal importância para a agricultura, os pesquisadores Jean-Louis Bélot, Marc**



**Giband e Pierre Silvie**, buscaram estudar o melhoramento genético através do tema **“Transgenia é ferramenta para maximizar retornos”, tendo como base de estudo A planta do algodão geneticamente transformada.**

O estudo foi dividido em quatro tópicos importantes, visto que, é de grande relevância a organização de tais pontos para uma melhor leitura e compreensão por parte dos leitores. O primeiro tópico é: “características disponíveis”, onde os autores relatam que são duas as categorias de algodão transgênicos cultivadas comercialmente, mostrando as variedades resistentes a insetos, e resistentes a herbicidas. E a expectativa que a transgenia pode proporcionar ao Brasil, no futuro.

No segundo tópico os autores relatam sobre a resistência a insetos, levando em consideração as pragas que atingem os algodoeiros no Brasil. Ressaltam também sobre a expectativa dos produtores em relação a redução do uso de inseticidas e aumento da produtividade; e os riscos ligados a evolução de suscetibilidade de insetos-alvos. Daí vem o terceiro tópico, sobre a resistência a inseticidas, no qual os pesquisadores expõem alguns inseticidas que podem ou não serem usados pelos fazendeiros em suas produções.

Por fim, no quarto e último tópico: “vantagens e limitações”. São pontos importantíssimos, pois são vistas as vantagens do agricultor que usa a transgenia como ferramenta. As expectativas estão voltadas principalmente para o controle das pragas que atacam as lavouras. Pensando em economia, os custos de produção serão reduzidos, melhorando a competitividade do algodão. Porém há também aqueles contratempos, pois o uso dos transgênicos também têm seus pontos negativos, como, por exemplo, o processo de introdução em uma nova variedade pode demorar a ter um retorno entre quatro e cinco anos, o que poderia ocasionar perdas aos produtores apressados.

Diante de todos esses dados e informações da pesquisa, é de suma importância a leitura deste artigo para agricultores, biólogos e demais pessoas da área. Sendo considerada uma pesquisa que pode fornecer conhecimentos sobre os benefícios e/ou malefícios pelo uso da transgenia, levando em consideração que para o produtor, é uma ferramenta complementar a ser incorporada no cultivo e, que pode maximizar retornos.

Como se vê na última resenha 11, Vitória não está escrevendo o gênero para leitores desconhecedores do texto avaliado. Contudo, diferentemente da resenha anterior, no primeiro parágrafo desta resenha, a aluna, além de fazer uma contextualização do tema, como na resenha anterior, insere uma apresentação dos pesquisadores e do texto resenhado. Ainda que esta seja uma mudança pontual de parâmetro objetivo, de que haja uma confusão entre o que é título e tema, ocorre um progresso no atendimento à infraestrutura do gênero resenha. Primeiro por ser de suma importância fazer a inserção do nome do autor e da obra resenhada (MACHADO; LOUSADA, ABREU-TARDELLI, 2005; MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010). Segundo por denotar uma aprendizagem diante dos parâmetros físicos de produção escrita.

### **Parâmetros socio subjetivos**

Sobre os parâmetros socio subjetivos, quais sejam, pensar na função social do gênero em análise, é importante ponderar que o Colóquio teve uma participação no tocante a conscientizar os alunos, não só no que diz respeito ao que eles iriam ler e avaliar, mas, principalmente, no tocante à função social do resenhista que avalia um tema de sua própria área ou de sua própria especialidade. Igualmente, o evento mostrou aos alunos a necessidade de saber argumentar e fundamentar a crítica realizada no texto, haja vista que não se deve apenas dizer que é ou não indicado, mas, especialmente, porque é ou não indicado ou porque o texto é ou não adequado a determinados critérios de avaliação.

Nesses parâmetros, os aspectos avaliados são: lugar social (ambiente acadêmico), posição social da emissora (aluna graduanda de Matemática), posição social da receptora (professora Substituta de Língua Portuguesa da Universidade Federal em foco), objetivo (enquanto resenha, o objetivo é apresentar, descrever, avaliar e recomendar ou não o texto resenhado), conteúdo temático (sumarização e paráfrase das ideias centrais de um texto a ser resenhado, considerando-se a infraestrutura do gênero a ser construído).

---

11 Os destaques realizados, nas duas resenhas expostas, são de responsabilidade das autoras deste artigo.

De início, observando a primeira escrita da aluna, em termos da função social do gênero, pensando na escrita acadêmica de uma maneira geral, sem considerar necessariamente a sala de aula física, percebe-se que Vitória possui dificuldade em situar o texto resenhado e o seu autor, de modo que o leitor possa sentir dificuldades em entender qual o texto resenhado no contexto em questão, como foi visto no primeiro exemplo do tópico anterior. No entanto, como foi dito, isso pode se justificar pela compreensão da aluna do contexto objetivo (físico), o que não se pode deixar de considerar.

Em contrapartida, ela atende à função social do gênero quando, mesmo de maneira tímida e ainda imatura, faz uma avaliação do artigo resenhado, como se destaca no trecho “**O professor separou minuciosamente** os principais riscos e benefícios dos OGMS [...]”. Além disso, analisa-se o excerto seguinte:

**E de fato, podemos concluir que sem este saber, o ser humano está sujeito a complicações na saúde**, pode ocasionar impactos no meio ambiente, na economia, e até no meio político. **Pesquisa muito interessante e informativa. Biólogos, estudantes, agricultores em geral**, deveriam ter conhecimento deste assunto que é tão importante para o meio social, e também as donas de casa, pois alguns alimentos informam através de um símbolo em sua embalagem, se contem ou não transgênico.

Fonte: Primeira resenha de Vitória

Como se percebe nesta parte, a discente apresenta o seu ponto de vista a respeito do conteúdo temático, assim como avalia a pesquisa como interessante e informativa, indicando-a a biólogos, estudantes e agricultores em geral. Mesmo que a avaliação ou a demonstração de seu saber em torno do tema ainda sejam superficiais, por ser, claramente, uma estudante em formação, ela compreende a função social do gênero: de o resenhista avaliar e recomendar um texto-fonte.

Sobre o conteúdo temático, embora Vitória compreenda o objetivo de se elaborar a resenha, apresenta dificuldades no gerenciamento de vozes do texto, ocasionando uma confusão de ideias, por exemplo, no excerto “Outro ponto destacado **pelo autor**, em relação aos transgênicos, é a questão da segurança alimentar, destacando dois pontos importantes: A toxidade e a alergia. **No Brasil os alimentos transgênicos chegam de forma ilegal e precisam passar**

**por um processo de legalização. [...]**”, em que, por não citar o autor novamente ou utilizar um termo como “segundo tal pesquisador”, a aluna pode fazer seu leitor pensar que esta seria uma ideia sua (resenhista) e não do texto.

Outra questão a se observar em torno do conteúdo é a discente não deixar clara a composição do texto avaliado, de modo que o leitor, além de não poder saber (caso da última resenha, porque na primeira Vitória explicita que o texto-fonte é um artigo) que se trata de um artigo, capítulo, livro, entre outros, pode não saber quantos tópicos e/ou capítulos apresenta. Dessa maneira, cabe ao leitor imaginar: em que parte de seu texto, o pesquisador aborda sobre este ou aquele conteúdo temático.

Diferentemente disso, em sua última produção, a aluna percebe a necessidade de apresentar a organização do texto ao leitor, além de, como já apontado, as informações a respeito dos autores e qual a obra apresentada. Como se identifica, no parágrafo: **“O estudo foi dividido em quatro tópicos importantes**, visto que, é de grande relevância a organização de tais pontos para uma melhor leitura e compreensão por parte dos leitores. **O primeiro tópico é:** “características disponíveis”, [...]

”, a discente informa a organização geral do texto lido (quatro tópicos), assim como começa a expor o conteúdo temático, de maneira breve, de cada um deles.

Em alguns momentos, permanece a dificuldade no gerenciamento de vozes, como é perceptível no quarto parágrafo da resenha, em que a aluna mostra, inicialmente, que o artigo apresenta vantagens e limitações sobre o uso dos transgênicos, mas, em seguida, começa a apresentar o conteúdo temático a respeito dessas questões sem citar os autores, como se pode observar no seguinte trecho:

Por fim, **no quarto e último tópico: “vantagens e limitações”**. **São pontos importantíssimos, pois são vistas** as vantagens do agricultor que usa a transgenia como ferramenta. **As expectativas estão voltadas** principalmente para o controle das pragas que atacam as lavouras. **Pensando em economia, os custos de produção serão reduzidos**, melhorando a competitividade do algodão. **Porém há também aqueles contratemplos, pois** o uso dos transgênicos também têm seus pontos negativos, como, por exemplo, o processo de introdução em uma nova variedade pode demorar a ter um

retorno entre quatro e cinco anos, o que poderia ocasionar perdas aos produtores apressados.

Fonte: Última resenha de Vitória

Tais ideias são apresentadas como se fossem da resenhista e não do autor da pesquisa resenhada, configurando-se, pois, como uma dificuldade no manuseio do conteúdo temático. No momento em que afirma **“São pontos importantíssimos, pois são vistas as vantagens do agricultor que usa a transgenia como ferramenta.”**, percebe-se uma avaliação da Vitória, configurando-se uma ideia sua. Todavia, posteriormente, ela apresenta ideias dos autores sem a devida indicação.

Finalizando as observações em torno dos parâmetros socio subjetivos, compreende-se ainda que a resenhista atendeu à função social do gênero resenha, ao fazer a avaliação da pesquisa e a devida recomendação, o que pode ser percebido em:

Diante de todos esses dados e informações da pesquisa, **é de suma importância a leitura deste artigo para agricultores, biólogos e demais pessoas da área.** Sendo considerada **uma pesquisa que pode fornecer conhecimentos sobre os benefícios e/ou malefícios pelo uso da transgenia**, levando em consideração que para o produtor, **é uma ferramenta suplementar** a ser incorporada no cultivo e, que pode maximizar retornos.

Fonte: Última resenha de Vitória

Nota-se, com isso, que Vitória apresentou um avanço em sua escrita, o que pode ser compreendido pela organização do conteúdo temático apresentado no texto ou no reconhecimento da necessidade de se apresentar título e autores do texto resenhado. Por ser uma aluna, especialmente da área da Matemática, seu desenvolvimento em torno da temática, por mais que seja uma temática também envolvida em sua área, no entanto menos esperada, surpreende frente às escritas anteriormente realizadas. Isso comprova a importância do evento realizado, no que diz respeito à discussão do tema, posto que, mesmo sendo uma aluna iniciante no processo da alfabetização acadêmica, acompanhou o evento, compreendendo as discussões, lendo os textos e realizando as resenhas e, progressivamente,

demonstrando compreensão da função do gênero e do conteúdo temático tão debatido e apresentado.

### **Considerações finais**

Faz-se importante aqui, primeiramente, recuperar as questões que nortearam o desenvolvimento deste trabalho, isto é: o *Colóquio de Escrita Científica* pode ser considerado uma possibilidade metodológica de ensino/aprendizagem incentivadora no processo de alfabetização acadêmica/disciplinar? Como as discussões presentes no evento contribuíram para as produções das resenhas elaboradas pelos discentes?

Em resposta a tais questionamentos, ressalta-se, a priori, que o evento apresentado pode ser considerado uma possibilidade metodológica no processo de ensino/aprendizagem, porque mobilizou aprendizagens significativas de entendimento de contextos e gêneros de textos na alfabetização acadêmica dos alunos e, sobretudo, sua inserção nas respectivas culturas disciplinares. No entanto, também se reflete sobre o quão mais proveitoso teria sido este evento se as turmas não fossem mistas. Se por um lado, teve-se a oportunidade de dialogar com diferentes áreas, o que é fundamental, ou seja, enxergar a temática sob diferentes perspectivas; por outro lado, em termos de ensino da escrita, se fosse apenas uma área, poder-se-ia ter uma discussão mais aprofundada, em dada cultura disciplinar específica, como, por exemplo, a Biologia. Isso comprova a necessidade de se pensar a escrita, no Ensino Superior, como uma prática nas disciplinas específicas, de modo que os alunos não aprendam somente os conteúdos, mas, também, desenvolvam sua escrita, de forma situada, em um ambiente que propicie a alfabetização acadêmica e disciplinar.

No que diz respeito ao segundo questionamento, depreende-se que o evento supriu, de certa maneira, a discussão de conteúdo não proporcionada pela disciplina Língua Portuguesa. Sem dúvidas, por mais que estudasse, a professora não teria como explicar o conceito de Biotecnologia, pensando na modificação genética e na inversão do DNA, por exemplo. São informações técnicas que somente um profissional da área poderia explicar aos alunos, de forma a fazê-los

entender o texto discutido, trazendo experiências das diferentes áreas para enriquecimento da discussão.

Em síntese, ao apresentar a discussão da temática, por meio do evento, e as posteriores produções das resenhas, pelos alunos, resultantes de tal evento, este trabalho reverbera a necessidade de que, em vez de apenas reclamarem por que os alunos escrevem mal (CARLINO, 2003), os professores precisam ofertar a eles um contexto que desperte a sua criatividade e sensibilização para o processo da escrita. Portanto, um contexto que os insira disciplinarmente e os permita questionar seu próprio papel de humano.

## Referências

ALVES, Gilcean Silva. A biotecnologia dos transgênicos: precaução é a palavra de ordem. **HOLOS**, v.2, 2004. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/33>. Acesso em: 25 de jul. 2020.

ARAÚJO, A.D. **Lexical Signalling: a study of unspecific-nouns in book reviews**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

BARCELOS, Mayara C. S. *et al.* The colors of biotechnology: general overview and developments of white, green and blue areas. **FEMS Microbiology Letters**, 2018; V. 365, 21.

BÉLOT, Jean-Louis. GIBAND, Marc. SILVIE, Pierre. Transgenia é ferramenta para maximizar retornos. Disponível em: <http://www.esalq.usp.br>. Acesso em: 25 jul. de 2018.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: Educ, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul. *Ação, discurso e racionalização: a hipótese de desenvolvimento de Vygotsky revisitada*. In: MACHADO, Anna Rachel, MATENCIO, M.L.M.(Orgs). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006. p. 59-89.

BRONCKART, Jean-Paul. **Théories du langage: Nouvelle Introduction Critique**. Bruxelas: Édition Mardaga, 2019, pp. 277-296.

CAVALCANTI, Marilda. **Applied Linguistics: Brazilian perspectives**. AILA Review. Amsterdam. v. 17. p. 23-30, 2004.

- CAVALCANTI, Marilda; MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, n. 17. p. 133-144, 1991.
- CARLINO, Paula. Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. **Educere, investigación**, año 6, nº 20, enero - febreo - marzo, 2003, p. 409-420.
- CARLINO, Paula. Alfabetización académica diez años después. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 18, n. 57, 2013, p. 355-381.
- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. (Org.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-317.
- COSTA, Neuza M. B. Biotecnologia aplicada ao valor nutricional dos alimentos. **Biotecnologia. Ciência e Desenvolvimento**, 2004, n. 32.
- DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- FERREIRA, Jonatas. The production of biotechnological memory and its cultural consequences. **Rev. Bras. Ci. Soc**, 2003; V. 18, no. 53.
- KAFARSKI, Pawel. Rainbow code of biotechnology. **Revista Chemik**, n. 8, 2012, p. 814-816.
- HYLAND, Ken. ESP and Writing. In: PALTRIDGE B.; STARFIELD, S. (eds.). **The Handbook of English for Specific Purposes**, 2012. doi:10.1002/9781118339855.ch5.
- HYLAND, Ken. English for Academic Purposes. In LEUNG, C.; STREET, B. (eds.). **The Routledge Companion to English Studies**. London: Routledge, 2014.
- KLEIMAN, Angela B.; CAVALCANTI, M. (Org.). **Linguística Aplicada suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- MACHADO, Anna Raquel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Resenha**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/ aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.



NAVARRO, Frederico. De la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar. In.: IBÁÑEZ, R.; GONZÁLEZ, G. (Eds.). **Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente: Leer y escribir para aprender**. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 2017, p.7-15.

NAVARRO, F. Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. In.: ALVES, M. A.; BORTOLUZZI, Iansen (Eds.). **Formação de Professores: Ensino, linguagens e tecnologias**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, p.13-49.

PEREIRA, Regina Celi Mendes (Org.). **Cultura disciplinar e epistemes: representações na escrita acadêmica**. João Pessoa: Ideia, 2019.

SANTOS, Ieda Regina, et al. Sérgio Henrique Ferreira: quando a curiosidade é a força motriz. **Centro de Pesquisa em Doenças Inflamatórias - CRID**, 2016. Disponível em: < <http://crid.fmrp.usp.br/site/2016/08/16/sergio-henrique-ferreira-quando-a-curiosidade-e-a-forca-motriz/> >. Acesso em: 18 de julho de 2020.

SILVA, Elizabeth Maria da. **Professora, como é que se faz?**. Campina Grande: Bagagem, 2012.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semiónovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987 [1934].

VYGOTSKY, Lev Semiónovich et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

## ALTERAÇÃO DAS REGRAS SOBRE AFASTAMENTO DA GESTANTE E LACTANTE DE ATIVIDADES INSALUBRES

COSTA, Lillian Duarte Jorge Bezerra (UFPB)<sup>1</sup>

### Introdução

Atividades insalubres são aquelas que expõem o empregado a agentes nocivos à sua saúde e que ultrapassam o seu limite de tolerância. A insalubridade é uma característica do que não é higiênico ou saudável para o trabalhador, sobretudo para gestantes e lactantes que têm a seu favor a Constituição Federal, que em seu artigo 7º, incisos XXII e XXIII, reza que o trabalhador tem direito a um ambiente equilibrado e livre de agentes perigosos ou insalubres, com redução dos riscos inerentes e respeito às normas de saúde e segurança. No mesmo sentido, tem-se o artigo 225 da Constituição Federal que impõe ao Poder Público o dever de defender um meio ambiente equilibrado para a sadia qualidade de vida e preservação de futuras gerações.

Em maio de 2016, promulgou-se a Lei 13.287 onde foi acrescentado dispositivo à Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, artigo 394-A, ficando disciplinado que: “A empregada gestante ou lactante será afastada, enquanto durar a gestação e a lactação, de quaisquer atividades, operações ou locais insalubres, devendo exercer suas atividades em local salubre”. Essa legislação, por sua vez, entrou em vigor na data de sua publicação, ou seja, 11 de maio de 2016, e, portanto, o dispositivo já deveria ser obedecido por todos os empregadores do país. Tal dispositivo legal era claro e cogente ao dizer que a trabalhadora gestante ou lactante era dispensada de atividades insalubres, devendo ser transferida para exercer suas funções laborais em ambientes salubre, logo, grávidas e lactantes não podiam continuar trabalhando em atividade considerada insalubre sob nenhuma hipótese.

Destaca-se que o parágrafo único do artigo 394-A da CLT foi vetado pelo Executivo, pois ainda previa que: “A empregada gestante

---

<sup>1</sup> Bacharel em Direito pela Universidade Federal da Paraíba.

ou lactante teria direito ao recebimento do salário integral enquanto durasse seu afastamento temporário, inclusive com o recebimento do adicional de insalubridade”. Esse dispositivo foi vetado sob alegação do Executivo de que as empresas não tiveram tempo para se adequar aos afastamentos das empregadas cumulados com salário integral e com o adicional de insalubridade.

Com a Reforma Trabalhista, Lei 13.467/2017, no que tange ao adicional de insalubridade, o artigo 394-A disciplina que as gestantes e lactantes podem trabalhar em ambientes insalubres em graus mínimo e médio. Caso contrário, cabem a elas o ônus de provar seu afastamento por meio de atestado médico orientando tal recomendação. No entanto esse tema vem sendo alvo de muitas mudanças e discussões.

Por força da Medida Provisória (MP) de nº 808/2017, que foi publicada numa edição extra do Diário Oficial da União, em 14 de novembro de 2017, e assinada pelo ex-Presidente da República Michel Temer, essa alteração da Reforma Trabalhista que permitia que grávidas e lactantes trabalhassem em ambientes insalubres chegou a não valer por um período de quatro meses, mas o texto perdeu a validade por não ter sido votado pelo Congresso Nacional e o dispositivo inicial trazido pela Reforma, artigo 394-A da CLT voltou a vigorar, sendo então possível que as grávidas e lactantes trabalhassem em ambientes insalubres. Essa alteração por sua vez foi questionada no Supremo Tribunal Federal (STF), por meio de Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN) nº 5938.

Logo, objetiva-se, com esse trabalho, verificar as alterações das regras sobre o afastamento da gestante e lactante do ambiente insalubre e seus impactos frente ao mercado de trabalho; analisar onde está disciplinado e quem tem direito ao recebimento do adicional de insalubridade; identificar a relação da gestante e lactante com o ambiente insalubre e, por fim, analisar a insalubridade após a Reforma Trabalhista. Visualiza-se, dessa forma, a importância deste estudo para a sociedade, uma vez que trará para os leitores, sobretudo para as gestantes e lactantes, que trabalham em ambientes com diversos graus de insalubridade, uma visão crítica sobre tal questionamento.

Portanto, o presente artigo trata de uma pesquisa documental e bibliográfica, de caráter descritivo e dedutivo onde serão utilizados materiais extraídos da doutrina, legislação, artigos científicos e base

de dados da internet. Ao final vão existir argumentos que nos auxiliarão na abordagem do assunto, além de contribuir para uma visualização mais clara quanto aos aspectos dessas mudanças no cenário de trabalho da mulher e dessa forma levar ao leitor uma possível conclusão.

### **Contornos históricos e legais sobre a mulher gestante e lactante**

No que se refere ao aspecto sociológico e histórico de normas de proteção à mulher pode-se abordar que no final do século XVIII e durante todo o século XIX aconteceu na Inglaterra a Revolução Industrial. Um dos seus legados foi a oportunidade de trabalho e um elemento indispensável para o sucesso da atividade industrial na Inglaterra foi a oferta abundante de mão de obra nas fábricas onde não existiam limites para a sua exploração.

Segundo Cizoto (2016), a Revolução Industrial trouxe como característica principal a substituição do trabalho artesanal pela máquina. Porém, essa mudança incorreu na exploração de homens, mulheres e crianças que trabalhavam 16 horas em galpões insalubres por baixos salários que mal cobriam as necessidades básicas. Furtado (2016) ensina que, com a Revolução Industrial, o trabalho em ambientes fechados, confinados nas fábricas, o êxodo rural, as questões urbanas de saneamento e de miséria se juntaram a outro grande problema que eram as péssimas condições de trabalho, alterando o perfil de adoecimento dos trabalhadores, sobretudo das mulheres e crianças, que passaram a sofrer acidentes e desenvolver doenças nas áreas fabris, a citar o tifo europeu, mais conhecido como febre das fábricas.

Segundo descrevem Alves e Oliveira (2010, p.360),

A jornada de trabalho costumava variar de 12 a 18 horas diárias. Além disso, era comum o trabalho de crianças e mulheres em condições subumanas e para garantir a sobrevivência todos os membros da família tinham que trabalhar nas fábricas. Documentos oficiais britânicos descrevem casos de trabalhadores que vendiam seus filhos para trabalhar nas fábricas bem como havia jornais que exibiam anúncios oferecendo crianças para aluguel.

Oportuno destacar que não havia legislação trabalhista nem direitos sociais como o descanso remunerado, limitação de horário de

trabalho, férias, aposentadorias, pois esses direitos só foram surgindo no final do século XIX. “Dentro das fábricas, os trabalhadores estavam sujeitos a multas e punições severas” (ALVES, 2010, p. 360). A desobediência não era tolerada e trabalhadores eram obrigados a se submeter a rígidas condições de trabalho que eram impostas. Segundo Perrot (1988, p.68),

Os regulamentos preveem todo um elenco de sanções: essencialmente multas em caso de faltas, atrasos, falhas de fabricação, mas também por deterioração das máquinas, brigas dentro ou na frente da fábrica, cachimbos mal apagados, bagunças, disputas, grosserias, conversas obscenas, maneiras indecentes, embriaguez, falatórios, deslocamentos fora do serviço, insolência em relação aos chefes, escritos nas paredes etc.[...].

Ressalta-se que esses regulamentos adotados para os empregados, durante a Revolução Industrial, eram muito rígidos e que não havia alternativas para essa classe de trabalhadores. Seguir as ordens dos superiores era garantir a sobrevivência de uma família. “Antes do surgimento das primeiras leis restringindo o trabalho feminino e infantil, os patrões davam preferência à contratação de crianças e mulheres, que recebiam bem menos que os homens” (ALVES, 2010, p. 360). Segundo relato de Quincey (1975, p. 451 apud ALVES, 2010, p. 360),

Aumentou muito o número de trabalhadores porque os homens foram substituídos no trabalho pelas mulheres e sobretudo porque os adultos foram substituídos por crianças. Três meninas com 13 anos de idade e salário de 6 a 8 xelins por semana substituem um homem adulto com salário de 18 a 45 xelins.

De acordo com Alves a forma encontrada pelos trabalhadores para resistir à degradação das condições de trabalho e de vida foi a destruição das máquinas, movimento que na Inglaterra ficou conhecido como ludismo. O nome do movimento foi uma homenagem ao primeiro trabalhador que se revoltou contra as máquinas, Ned Ludd. O ludismo não foi um movimento de operários fabris, mas de

artesãos qualificados, cujas habilidades estavam sendo substituídas pelas máquinas. Os artesãos e comerciantes exigiam uma lei eliminando a maquinaria das fábricas pois esta prejudicava-os.

As ações judiciais e os apelos não surtiram efeitos, não restando outra alternativa senão a revolta e a partir de 1811, o movimento de destruição das máquinas espalhou-se por toda a Inglaterra e contava com o apoio da população pobre, dos camponeses e comerciantes locais. Em 1812, o governo inglês instituiu uma lei que punia com a morte quem destruísse as máquinas. No entanto a busca por direitos não parou e “em 1834, a classe operária britânica formou a primeira central de trabalhadores e em 1847 o movimento conseguiu redução da jornada de trabalho para dez horas em toda a Inglaterra” (ALVES, 2010, p.361).

Houve manifestação de mulheres em 1857, segundo Kodama, numa fábrica em Nova York, onde operárias não suportando mais as condições precárias de trabalho decidiram entrar em greve por melhores condições salariais, bem como, por equiparação com a dos homens. A manifestação foi reprimida com violência e 130 trabalhadoras morreram carbonizadas. Por esse motivo nasceu o “8 de março” e a data é considerada referência de muita luta, sendo transformada no Dia Internacional da Mulher.

E é através da história das Constituições brasileiras ser possível compreender a luta das mulheres por igualdade de direitos. Segundo Queiroz (2019, p.1), “a primeira Constituição de 1824 que foi outorgada por Dom Pedro I somente considerava cidadão os homens”. Por seu turno, a Constituição Federal do Brasil de 1934 discorreu pela primeira vez sobre legislação protecionista em face da mulher ao dizer no seu art. 121, § 1º, “h” que a legislação observará os preceitos sobre assistência médica e sanitária à gestante, assegurando inclusive a esta o descanso antes e depois do parto. É perceptível ao ler seu texto que na seara trabalhista proibia qualquer tipo de discriminação salarial baseada nos critérios de sexo, idade, nacionalidade ou estado civil. É notório também um avanço nas diretrizes eleitorais ao permitir a adoção do voto secreto e direto para aqueles maiores de 21 anos, incluindo as mulheres. Ainda segundo Queiroz (2019, p.1), “nas Constituições de 1946, 1967 e 1969 não houve crescimento significativo para as mulheres”.

No entanto, foi com a Carta Magna de 1988 que se elevaram vários direitos à categoria de norma constitucional e trouxe, nos seus artigos 7º ao 11, conquistas aos trabalhadores urbanos e rurais, a citar: salário mínimo fixado em lei, garantia do décimo terceiro salário, tendo como base seu valor integral na remuneração, repouso semanal remunerado, estipulação da jornada de trabalho, licença a gestante com duração de cento e vinte dias, sem prejuízo no emprego e no salário, dentre outros.

A Constituição Federal de 1988 afirma, no seu artigo 5º que “todos são iguais perante a lei, sem discriminação de qualquer natureza, garantindo aos brasileiros e estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”. O inciso I deste artigo é categórico ao afirmar que homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações. No entanto, diferenças justificáveis entre homens e mulheres, sobretudo fisiológicas, privilegiam o trabalho da mulher, principalmente no tocante à proteção à maternidade e ao período de lactação, onde se percebe que a condição física das mulheres em comparação com a dos homens é mais delicada.

A Carta Magna de 1988 traz um tratamento diferenciado à mulher enquanto mãe. Segundo Delgado (2016, p. 892/893), “A maternidade possui aparato legislativo especial pela Carta de 88, autorizando condutas e vantagens superiores ao padrão deferido ao homem- e mesmo à mulher que não esteja vivenciando a situação de gestação e recente parto”. Portanto, o início e o desenvolvimento de uma gestação são percebidos como fenômenos complexos e durante esse estágio ocorrem alterações psicológicas, orgânicas e fisiológicas que repercutem diretamente na vida da mulher e no seu ambiente de trabalho.

De acordo com Correia (2018, p.280), “Durante o estado gravídico é garantida à gestante ser dispensada do horário de trabalho pelo tempo necessário para realização de, no mínimo, seis consultas médicas e exames complementares. A transferência de função também é assegurada quando a condição de saúde exigir tal feito”.

Para conferir igualdade de tratamento, a Constituição de 88, trouxe diversas medidas tais como a proteção do mercado de trabalho da mulher bem como proibição de diferença de salários, de exercício de função e de critério de admissão de funções por motivo de sexo,

idade, cor ou estado civil previstos no artigo 7º, incisos XX e XXX respectivamente. As normas de proteção à gestante e maternidade não comportam transação, ou seja, o sindicato dos trabalhadores não poderá firmar acordo ou convenção coletiva para restringir direitos da empregada gestante e lactante.

Isso posto, inspiradas nos princípios revolucionários de igualdade e liberdade, as mulheres devem continuar a lutar contra toda forma de flexibilização da legislação trabalhista que tente diminuir seus direitos já tutelados pela Constituição Federal. Segundo Perry (2002, p.437) a francesa e revolucionária Olimpia Gouges afirmava já em 1791: “Mulher, acorda! A força da razão faz-se ouvir em todo o universo: reconhece teus direitos! [...]”.

### **Meios de proteção à gestante**

No que se refere aos meios de proteção à empregada gestante e lactante podemos destacar a proteção do trabalho da mulher pois a igualdade de tratamento entre homens e mulheres é garantia explícita e imposta constitucionalmente pelo artigo 5º, inciso I da Constituição Federal de 88. Há, portanto, diferenças justificáveis que privilegiam a mulher em detrimento aos homens no tocante à proteção, à maternidade e à condição física mais frágil das mulheres, se comparada à dos homens. De acordo com o entendimento do professor Correia (2018, p. 280),

Historicamente, o trabalho exercido pela mulher foi desprestigiado, com pagamento de salários menores e em condições mais precárias, além, ainda, da elevada jornada de trabalho, se comparado ao trabalho realizado pelos homens. Além disso, importante destacar que a redação anterior do parágrafo único do art. 372 da CLT determinava que as normas de proteção do trabalho da mulher não eram aplicadas na hipótese de trabalho prestado às pessoas da família da mulher, sob direção do esposo, do pai, da mãe, do tutor ou do filho.

Fica evidente que esse dispositivo passado era discriminatório e remetia à submissão da mulher aos próprios membros da família, não



tendo assegurado direitos básicos de proteção. Por questões óbvias esse artigo 372 da CLT não foi 24 recepcionado pela Constituição Federal de 1988 e em adequação à Carta Magna, a Reforma Trabalhista revogou o parágrafo único do artigo 372 da CLT. Quanto ao afastamento da gestante e lactante de local insalubre, observa-se que em maio de 2016, foi promulgada a Lei nº 13.287/2016, que acrescentou o art.394-A à CLT para proibir o trabalho de gestante e lactante em atividades, operações ou locais insalubres. É o que se pode observar por meio da CLT, na Seção V do Capítulo de Proteção do Trabalho da Mulher referente à proteção da maternidade. A redação do dispositivo dizia que:

Art.394-A, CLT (Redação anterior à Reforma Trabalhista). A empregada gestante ou lactante será afastada, enquanto durar a gestação ou lactação, de quaisquer atividades, operações ou locais insalubres, devendo exercer suas atividades em outro local (BRASIL, 1943). Parágrafo único (VETADO).

É perceptível, ao ler essa redação acima, um escudo de proteção às mulheres no que se refere ao período gravídico e de lactação corroborando o que preconizava o ordenamento jurídico vigente assim como, incorporando as práticas sociais já difundidas em outros países.

Ainda no entendimento de Miessa e Correia no seu livro (2019), a Lei 12.287/2016 trouxe um aumento significativo na proteção das gestantes e lactantes ao retirar todas as mulheres grávidas de atividades em ambientes insalubres, protegendo as futuras gerações. As empresas, por sua vez, que não tomassem providência para realocar essa categoria de trabalhadoras, poderiam ser autuadas pela fiscalização do Ministério do Trabalho e Emprego ou ser investigadas pelo Ministério Público do Trabalho e, ainda no futuro, terem de pagar indenização por danos morais à empregada que deveria ter sido afastada das funções.

No que se refere a proteção à maternidade pode-se afirmar que durante o período gestacional a mulher precisa de cuidados adicionais não só na área da saúde, mas também sociais e empregatícios. Segundo Correia (2018, p.280) “os direitos que

asseguram a maternidade tranquila não são voltados apenas para as gestantes, mas para toda a sociedade”. Diante desse entendimento não é razoável que empresas não admitam mulheres casadas ou gestantes, pois configuraria ato discriminatório. As normas que tratam da proteção à gestante não comportam transação, ou seja, o sindicato dos trabalhadores não poderá firmar acordo ou convenção coletiva para restringir direitos da empregada. Correia (2018, p. 280) afirma que “é assegurada a transferência de função da empregada quando as condições de saúde o exigirem”. No caso de aborto não criminoso, comprovado por exame médico oficial, a mulher também encontra proteção no âmbito trabalhista. Segundo Correia (2018, p. 280) “a mulher terá direito a um repouso remunerado de duas semanas, ficando-lhe assegurado o direito de retornar à função que ocupava antes do seu afastamento”. No que se refere aos intervalos para amamentação o artigo 396 da CLT diz que até que a criança complete 6 meses de vida, a mulher terá o direito a dois intervalos de meia hora cada um deles para a realização da amamentação. Essa mesma norma protetiva foi estendida para as empregadas adotantes por meio da Lei 13.509/2017.

A Licença maternidade é assegurada constitucionalmente e compreende o afastamento remunerado da gestante durante 120 dias. Vale salientar que a supressão ou redução da licença-maternidade não pode ser objeto de convenção ou acordo coletivo de trabalho nos termos do artigo 611-B, XIII, CLT, acrescentado pela Reforma Trabalhista:

Artigo 611-B, CLT (acrescentado pela Lei 13.467/2017).  
Constituem objeto ilícito de convenção coletiva ou de acordo coletivo de trabalho, exclusivamente, a supressão ou a redução dos seguintes direitos:

(...)

XIII- licença-maternidade com duração de cento e vinte dias (BRASIL, 1943).

A estabilidade da gestante no entendimento de Correia, no seu livro (2018, p. 289), a estabilidade no emprego proíbe que o empregador dispense sem justa causa a empregadora gestante, desde

a confirmação da gravidez até cinco meses após o parto. A empregada somente perderá o direito à estabilidade se cometer falta grave, prevista no artigo 482 da CLT e conforme jurisprudência majoritária não é exigida a instauração de inquérito para apuração de falta grave:

INQUÉRITO JUDICIAL PARA APURAÇÃO DE FALTA GRAVE - INTERESSE DE AGIR - EMPREGADA GESTANTE. 1. Consoante o disposto no art. 853 da CLT, reputado violado pelo Agravante, para a instauração do inquérito para apuração de falta grave contra empregado garantido com estabilidade, o empregador apresentará reclamação por escrito à Vara do Trabalho ou Juízo de Direito, dentro de 30 dias, contados da data da suspensão do empregado. 2. No caso, o Regional manteve a sentença que extinguiu o feito sem a resolução de mérito, salientando que afigura-se desnecessário o ajuizamento de inquérito judicial para a apuração de falta grave de empregada gestante, ou seja, portadora de garantia provisória de emprego. 3. O entendimento adotado pelo Regional não viola o art. 853 da CLT invocado no recurso de revista e reiterado no agravo de instrumento, o qual trata do procedimento a ser observado no 27 inquérito a que se refere o art. 494 da CLT, que, por sua vez dispõe apenas sobre a estabilidade decenal. Mesmo se considerarmos que é necessário o ajuizamento de inquérito para a apuração de falta grave cometida por outros empregados estáveis, não há como estender essa exigência para a empregada gestante que apenas detém garantia provisória de emprego. Tampouco resta violado o art. 4º, I, do CPC, uma vez que o Colegiado de origem interpretou de forma razoável a norma contida nesse dispositivo, incidindo o óbice da Súmula 221, II, do TST. 4. No que tange à violação do art. 5º, XXXV, da CF, o apelo não merece prosperar, na medida em que a ofensa ao referido dispositivo é, em regra, reflexa, não atendendo, portanto, a exigência contida no art. 896, c, da CLT. Agravo de instrumento desprovido. (TST - AIRR: 1577400620055150001 157740-06.2005.5.15.0001, Relator: Ives Gandra Martins Filho, Data de Julgamento: 11/06/2008, 7ª Turma, Data de Publicação: DJ 13/06/2008).

Em síntese, essa garantia de estabilidade da empregada gestante ao trabalho desde o descobrimento da gestação até o 5º mês após o parto permitiu mais segurança às mulheres, tranquilizando-as e proporcionando uma gestação isenta de preocupações no que concerne os seus vínculos de trabalho, gerando bem-estar para a mesma e para o feto.

Com relação ao meio ambiente de trabalho, inicialmente, cabe destacar, que é permitido às mulheres prestarem serviços em locais insalubres e também em locais perigosos e no período noturno, assim como nos demais trabalhadores do sexo masculino, pois essa proibição para as mulheres não mais existe. É interessante frisar que é vedada qualquer tipo de discriminação em razão do sexo, estado civil etc.

De acordo com Correia (2018, p. 296):

A empregada tem proteção pré-contratual, como proibição da exigência de teste de gravidez enquanto requisito para preenchimento da vaga de emprego. E ainda, a mulher terá direito à reintegração ou indenização no caso de dispensa discriminatória. No mesmo sentido, é vedada a discriminação quanto ao sexo no que toca à remuneração. O artigo 461 da CLT pós Reforma Trabalhista é categórico ao afirmar que “sendo idêntica a função, a todo trabalho de igual valor, prestado ao mesmo empregador, no mesmo estabelecimento empresarial, corresponderá igual salário, sem distinção de sexo, etnia, nacionalidade ou idade”.

Quando o foco é voltado para “dignidade humana”, na organização da sociedade brasileira, o conceito de meio ambiente assumido pela Constituição Federal no artigo 225, é essencial para manter a integridade física e qualidade de vida dos empregados, pois de acordo com o caput deste artigo, “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” (BRASIL, 1988).

No que se refere ao trabalho da gestante e lactante em ambiente insalubre e objeto de estudo deste trabalho, a redação

anterior à Reforma Trabalhista afirmava que a empregada gestante ou lactante seria afastada, enquanto durasse a gestação e a lactação, de quaisquer atividades, operações ou locais insalubres, devendo exercer suas atividades em local salubre. Esse artigo foi inserido na CLT, em maio de 2016, por meio da Lei 13.287/2016 e proibia o trabalho de gestantes e lactantes em ambiente insalubre independente do grau de insalubridade.

Tal legislação entrou em vigor na data de sua publicação. Ocorre que o parágrafo único do artigo 394-A da CLT foi vetado pelo Executivo e previa anteriormente que a empregada gestante ou lactante teria direito ao recebimento do salário integral enquanto durasse seu afastamento temporário bem como o recebimento do adicional de insalubridade.

Artigo 394-A, CLT (Redação anterior à Reforma Trabalhista). A empregada gestante ou lactante será afastada, enquanto durar a gestação e a lactação, de quaisquer atividades, operações ou locais insalubres, devendo exercer suas atividades em local salubre. Parágrafo único (VETADO). Afirmava que durante o afastamento temporário previsto no caput, ficava assegurado à empregada gestante ou lactante o pagamento integral do salário que vinha percebendo, incluindo o adicional de insalubridade (BRASIL, 1943).

O que se extrai do pensamento de Correia (2018) é que, de início, a Lei 13.287/2016 trouxe vasta proteção a todas as gestante e lactantes, pois retirou as mulheres grávidas de atividades em ambientes insalubres, dando proteção inclusive as futuras gerações. No entanto as empresas não tiveram tempo para se adequar às medidas impostas pela lei como, por exemplo, construir novas áreas administrativas ou até mesmo se adequar aos possíveis afastamentos. É bem verdade que essa nova regra não trouxe nenhuma norma intertemporal, portanto, em um hospital, por exemplo, a administração deveria afastar imediatamente as médicas, enfermeiras, técnicas e auxiliares de enfermagem que se encontrassem grávidas.

Oportuno dizer que a época, caso as empresas e os hospitais, por exemplo, não tomassem essas medidas de ajuste, poderiam ser autuadas pela fiscalização do Ministério do Trabalho e Emprego.

Segundo Correia (2018, p. 297) “há posicionamento que sustenta que o afastamento da gestante do ambiente insalubre pode gerar o efeito reverso ao previsto pelo legislador, ou seja, redução na contratação de mulheres em idade fértil”. Em resumo, o afastamento da gestante ou da lactante de locais insalubres sem ter regulamentação mais bem esclarecida pode trazer efeitos negativos para as mulheres no que tange a sua contratação para o mercado de trabalho.

Segundo relatório divulgado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), o número de jovens que não trabalham, não estuda ou recebe treinamento está aumentando no mundo, e as mulheres enfrentam mais que o dobro de chances de serem afetadas por essa situação. Diante de tal cenário surge o questionamento de que a contratação feminina em relação a masculina poderia diminuir drasticamente em virtude dessa discussão que paira em torno do artigo 394-A da CLT. O artigo citado acima tinha a seguinte redação conferida pela Lei 13.287/2016: “A empregada gestante ou lactante será afastada, enquanto durar a gestação e a lactação, de quaisquer atividades, operações ou locais insalubres, devendo exercer suas atividades em local salubre”.

O polêmico tema foi então regulamentado pela Reforma Trabalhista, Lei 13.467/2017, passando constar a seguinte redação:

Art. 394-A. Sem prejuízo de sua remuneração, nesta incluído o valor do adicional de Insalubridade, a empregada deverá ser afastada de:

I - atividades consideradas insalubres em grau máximo, enquanto durar a gestação;

II - atividades consideradas insalubres em grau médio ou mínimo, quando apresentar atestado de saúde, emitido por médico de confiança da mulher, que recomende o afastamento durante a gestação;

III - atividades consideradas insalubres em qualquer grau, quando apresentar atestado de saúde, emitido por médico de confiança da mulher, que recomende o afastamento durante a lactação.

Parágrafo único. (VETADO).

§ 10 .....

§ 20 Cabe à empresa pagar o adicional de insalubridade à gestante ou à lactante, efetivando-se a compensação, observado o disposto no art. 248 da Constituição Federal, por

ocasião do recolhimento das contribuições incidentes sobre a folha de salários e demais rendimentos pagos ou creditados, a qualquer título, à pessoa física que lhe preste serviço.

§ 30 Quando não for possível que a gestante ou a lactante afastada nos termos do caput deste artigo exerça suas atividades em local salubre na empresa, a hipótese será considerada como gravidez de risco e ensejará a percepção de salário maternidade, nos termos da Lei no 8.213, de 24 de julho de 1991, durante todo o período de afastamento.

Variadas foram as mudanças, mas uma, em especial, abriu os olhos dos operadores do direito, qual seja: a modificação do Art.394-A da Consolidação das Leis do Trabalho- CLT que regula o trabalho da grávida e da lactante no local de trabalho insalubre. É perceptível uma discriminação entre a gestante e a lactante, consoante o inciso I, pois, no caso de atividade insalubre em grau máximo, a gestante deverá ser afastada do trabalho, ao passo que, de acordo como inciso III, a lactante não goza de tratamento semelhante. Segundo Mallet (2013) ensina em seu livro, o novel dispositivo viola o princípio da igualdade e traz situação discriminatória para a lactante, posto que a lactante merece, no mínimo, o mesmo tratamento conferido à gestante. Assim, o que é permitido, e deve ser estimulado, é a diferenciação do trabalho da mulher gestante e lactante em locais insalubres em relação a outros trabalhadores.

Se compararmos as duas normas, ou seja, Lei 13.287/2016 e a Lei 13.467/2017 vislumbraremos que desde que exista atestado médico por parte da lactante, a mesma pode se submeter a ambientes insalubres em grau máximo, o que não era permitido pela legislação anterior (Lei 13.287/2016). Destaca-se que neste ponto houve profundo retrocesso para as lactantes no que se refere a possibilidade de se trabalhar em ambiente insalubre.

### **Casos de afastamento das atividades insalubres para a gestante e lactante**

De acordo com a nova redação do artigo 394-A da CLT, o afastamento das atividades insalubres para a gestante e lactante persiste, no entanto, os efeitos são diversos em relação ao grau de insalubridade entre essas empregadas. Para as gestantes que

trabalhem em grau máximo de insalubridade, o afastamento é obrigatório. Caso a gestante trabalhe num ambiente de grau mínimo e médio de insalubridade, o afastamento só será possível se a mulher apresentar atestado médico feito por profissional médico da confiança da gestante. Para as lactantes é possível o trabalho em qualquer grau de insalubridade, ou seja, graus mínimos, médio ou máximo. O afastamento para essa categoria, por sua vez, somente seria possível caso a lactante apresentasse assim como as gestantes, um atestado médico recomendando tal afastamento e essa recomendação deveria ser feita também por profissional médico da confiança da lactante.

Para Correia (2018, p.298) “o atestado recomendando tal afastamento é emitido por médico de confiança da empregada gestante ou lactante, o que, em tese, evitaria a ocorrência de fraudes caso o atestado fosse emitido por médico da empresa”. Percebe-se que a decisão de afastar ou não a gestante de atividade insalubre em grau mínimo ou médio será do profissional médico da confiança da mulher. O que nos faz questionar se esses médicos teriam, em tese, condições técnicas de emitir com segurança tal afastamento.

Com relação a insalubridade e seus graus podemos dizer que a Constituição Federal no art. 7º, inciso XXIII, define que são direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social o adicional de remuneração para as atividades penosas, insalubres ou perigosas. Salientando que as atividades insalubres são aquelas que expõem o empregado a agentes nocivos à sua saúde e que ultrapassam o seu limite de tolerância. De acordo com o ensinamento de Furtado em seu livro (2016), são consideradas atividades ou operações insalubres as que se desenvolvem acima dos limites de tolerância e o exercício de trabalho nessas condições assegura ao trabalhador a percepção de adicional, incidente sobre o salário mínimo da região, equivalente a 40% (quarenta por cento), para insalubridade de grau máximo; 20% (vinte por cento), para insalubridade de grau médio e 10% (dez por cento), para insalubridade de grau mínimo.

A Constituição Federal de 88 reconhece os acordos e convenções coletivas de trabalho no seu artigo 7º, inciso XXVI, no entanto, o professor e Procurador do Trabalho Henrique Correia (2018) entende que os instrumentos de negociação coletiva não podem prevalecer sobre as normas de ordem pública, de caráter cogente,



que, portanto, versam sobre direitos indisponíveis. E para ele é o caso das normas de segurança e saúde no trabalho, pois elas passaram a ter status constitucional desde a Carta Magna de 1988. Observa-se que a mudança legislativa é prejudicial aos trabalhadores, pois abre a possibilidade de um tema tão delicado como o trabalho em ambiente insalubre ser regulamentado por sindicato e empresa. Nesse sentido, a dignidade humana é valor fundamental da República e as normas de proteção à saúde do trabalhador, sobretudo, gestante e lactante, são meios mínimos de proteção de direitos fundamentais.

Conforme visto anteriormente, antes da Reforma Trabalhista, a redação anterior do artigo 394-A da CLT, trazida pela Lei 13.287/2016, dispunha sem ressalva que a empregada gestante ou lactante deveria ser afastada, enquanto durar a gestação e lactação, de qualquer atividade insalubre. Ocorre que, no dia 13 de julho de 2017, foi sancionada a Lei 13.467/2017 que introduziu no Brasil a chama “Reforma Trabalhista”. Muitas foram as mudanças trazidas pela Reforma, mas uma, em particular, gerou polêmica entre os operadores do direito: a modificação do Art.394-A da Consolidação das Leis do Trabalho- CLT que regula o trabalho da grávida e da lactante no ambiente insalubre. Assim, a regra emanada pela Reforma é que a empregada gestante trabalhará em condições de insalubridade em graus mínimos e médio normalmente, salvo se apresentar atestado médico proibindo tal atividade e caso o ambiente tenha um grau de insalubridade máximo, o afastamento dessa gestante será obrigatório independente de liberação médica.

Já com relação às lactantes, segundo a aludida previsão celetista, independentemente do enquadramento em graus mínimo, médio ou máximo de insalubridade a que esta mulher esteja exposta, ela deverá se apresentar ao trabalho e exercer suas atividades normalmente, a menos que, apresente atestado médico recomendando tal afastamento.

Por sua vez, os impactos da Reforma afastaram de modo obrigatório as gestantes que trabalhem em contato com agente insalubre em grau máximo. Para aquelas gestantes e lactantes que são submetidas a insalubridade em graus mínimo e médio, o afastamento será possível com a apresentação de atestado de médico de sua confiança. Vale ressaltar que antes da Reforma Trabalhista a mulher gestante ou lactante era afastada da atividade insalubre, qualquer que

fosse o grau da insalubridade. Oportuno se faz lembrar que o outro impacto trazido pela Reforma seria que diante de uma impossibilidade de transferência da gestante ou lactante para um lugar salubre a empresa pagaria a percepção do salário-maternidade durante o período de afastamento. Contudo, antes da Reforma não havia previsão nesse sentido.

A mudança trazida pela Reforma Trabalhista foi questionada no Supremo Tribunal Federal (STF) por meio da Ação Direta de Constitucionalidade nº 5938 (ADIN) sob a relatoria do ministro Alexandre de Moraes, ajuizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores Metalúrgicos (CNTM) em face do que está disposto no artigo 394- A, incisos II e III da CLT. No dia 29 de maio de 2019 foi julgado pelo Plenário do Supremo Tribunal Federal o mérito da aludida ADIN nº 5938 para definição de possibilidade ou não do trabalho de gestante e lactante em ambientes insalubres. Pela razoabilidade, o STF declarou, por 10 votos a 1 a inconstitucionalidade do citado dispositivo celetista trazido pela Reforma Trabalhista no artigo 394-A da CLT.

Observa-se, com os votos dos Ministros, que a aludida disposição legal apresentava um retrocesso para os direitos e garantias das mulheres e menores, não podendo, dessa forma, se sustentar no ordenamento jurídico. A aspiração do legislador deve ser de fomento ao trabalho seguro e digno, não podendo desconsiderar o período de vulnerabilidade a que estão expostas as empregadas gestantes e lactantes. Desse modo, agiu a Suprema Corte com muito bom senso, ratificando a importância das normas de saúde e segurança do trabalho em detrimento da flexibilização imposta pela Reforma Trabalhista.

Diante do exposto, entende-se que a Suprema Corte ao julgar como procedente a ADIN nº 5.938 que trata da inconstitucionalidade da expressão contida nos incisos II e III do artigo 394-a da CLT, a citar: “quando apresentar atestado de saúde, emitido por médico de confiança da mulher, que recomende o afastamento durante a gestação e lactação” (DOU de 4-6-2019), agiu com bom senso, beneficiando as gestantes e lactantes no que se refere às normas de saúde e segurança no trabalho. Conclui-se, portanto, que os valores sociais conquistados no decorrer de décadas e expressados na Carta Magna de 1988, referentes aos direitos dos trabalhadores, especificamente no que toca às gestantes e lactantes, foram

preservados ao se decidir que gestantes e lactantes devem ser afastadas de ambientes insalubres, sejam em graus mínimo, médio ou máximo, independentemente de atestado médico, fortalecendo assim a essência da Constituição Cidadã que é a dignidade da pessoa humana.

## **Conclusões**

A proposta fundamental deste manuscrito foi tentar mostrar as idas e vindas da legislação trabalhista acerca do ambiente insalubre para gestantes e lactantes. É inegável que o tema é extremamente polêmico por se tratar da flexibilização de direitos já consagrados.

A dignidade humana é de grande relevância para o trabalhador e não pode ceder a uma legislação que enfraquece a parte hipossuficiente da relação de emprego, que é o trabalhador, haja vista que as normas de proteção à saúde do trabalhador são meios mínimos de proteção de direitos fundamentais. Não é difícil perceber que a Reforma Trabalhista é bastante incongruente pois a Constituição de 1988 traz um tratamento completamente diferenciado à mulher, especificamente quando a mesma é mãe.

Conclui-se com o presente trabalho que prevalece atualmente a proteção à saúde e à vida da mulher e da criança em relação a quaisquer outros direitos e interesses envolvidos, ou seja, a decisão cautelar do STF suspende os efeitos da norma inicial que autorizava o trabalho insalubre pela gestante ou lactante. Ocorre que essa situação ainda pode ter novo entendimento. Porém o que prevalece é o afastamento, em especial, dessa classe trabalhadora enquanto durar o período gravídico e a amamentação.

## **Referências**

**BRASIL. Constituição Da República Federativa do Brasil de 1988.** Presidência da República Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em 17.05.2020.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** – Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934. Pesquisa em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao34.htm). Acesso em 17.05.2020.

BRASIL. Distrito Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5.938. 2019.** Pesquisa em: <https://stf.jusbrasil.com.br>. Acesso em 17.05.2020.

BRASIL. **Confederação Nacional dos Trabalhadores Metalúrgicos (CNTM).**

BRASIL. **Planalto – Presidência da República.** Pesquisa em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/Mpv/mpv808.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Mpv/mpv808.htm). Acesso em: 17.05.2020.

BRASIL. **Orientação Jurisprudencial da SDI-1.** Redação original - Inserida em 26.03.1999. Pesquisa em: [http://www3.tst.jus.br/jurisprudencia/OJ\\_SDI\\_1/n\\_s1\\_161.htm#TEMA165](http://www3.tst.jus.br/jurisprudencia/OJ_SDI_1/n_s1_161.htm#TEMA165). Acesso em: 16.05.2020.

CIZOTO, Sonelise. **Homem, cultura e sociedade.** Londrina: Educacional S.A, 2016.

CORREIA, Henrique. **Direito do Trabalho.** 12º ed. Salvador: Juspodivm, 2018.

DELGADO, Mauricio. **Curso de Direito do Trabalho.** São Paulo: LTr, 2016.

FURTADO, Rodrigo. **Medicina do Trabalho.** Salvador: Sanar, 2016.

KODAMA, Teresa. **Cartilha de orientação sobre os direitos trabalhistas da mulher.** São Paulo: OAB, 2012.

MALLET, Estevão. **Igualdade e Discriminação em Direito do Trabalho.** São Paulo: LTr, 2013.

OLIVEIRA; ALVES. **História e Conexões.** São Paulo: Moderna, 2010.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PERRY, Marvin. **Civilização ocidental: uma história concisa.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

QUEIROZ, Marília. **A importância das mulheres nas evoluções das constituições brasileiras.** 2019. In: Lumos Jurídico. Pesquisa em:

<http://www.lumosjuridico.com.br/2019/06/24/a-importancia-das-mulheres-nas-evolucoes-das-constituicoes-brasileiras/>. Acesso em: 17.05.2020.

## EDUCAÇÃO (IN)SENSÍVEL NA AMAZÔNIA DO SÉC. XX: VIVÊNCIAS DE ALFREDO, DO CAROCINHO DE TUCUMÃ AO GINÁSIO

MACHADO, Leomax Cardoso (UFPA) <sup>1</sup>

### Introdução

[...] o raio também vai me abrindo um caminho”  
(JURANDIR, 2009, p.34)

Em um primeiro momento (antes do desencanto), tomamos de empréstimo uma passagem de *Primeira Manhã* (2009) em que Alfredo demonstra o “encanto” e o “sonho” frente ao “novo”, o lugar: “cheirava a sapato novo”, depois, em outro trecho; em um garimpo sente-se “sem rumo” “[...] a pé, e devagar, [para] aproveitar as pernas”. Neste sentido, a partir da epigrafe apresentamos de forma descritiva as delicadas e finas ironias tecidas pelo escritor Dalcídio Jurandir<sup>2</sup> com objetivo apresentar algumas vivências do processo Formativo e Educativo de Alfredo. Sobre a égide dos “raios” de uma formação do (in)sensível na/da Amazônia do séc. XX a partir das percepções de leituras de seus romances, pertencentes ao Ciclo Extremo Norte<sup>3</sup>, optamos pelas leituras dos romances: *Chove nos*

---

<sup>1</sup> Prof. de Letras- Língua Portuguesa pela (UFPA-2009) com Mestrado em Educação (UEPA-2017) é doutorando em Educação no (PPGED-UFPA/2020-2024) e Prof. Substituto na Universidade Federal do Pará-UFPA, Campus Universitário do Tocantins-CUNTINS da Faculdade de Educação-FAED. E-mail: leomaxmachado@hotmail.com || leomaxmachado@gmail.com e leomax.machado@cameta.ufpa.br

<sup>2</sup> Filho de Alfredo Pereira e Margarida Ramos, Dalcídio Jurandir Ramos Pereira nasceu na Vila de Ponta de Pedras, situada na Ilha de Marajó, no estado do Pará, em 10 de janeiro de 1909. Em 1916, começou a sua viagem pelo mundo da leitura, lendo os livros se tornou poliglota e amante da literatura russa, inglesa, francesa e as nacionais que lhe deram pulsos fortes e bases para escrever a sua saga romanesca publicando 11 livros, além de atuar como jornalista, redator, diretor, correspondente, romancista, cronista e comunista.

<sup>3</sup> **Ciclo Extremo Norte.** São romances de teor universais, uma vez que desnudam diante do leitor conflitos humanos, o conflito entre eu e o eu, eu e outro, o eu e o mundo sobre os ambientes, espaços e tempos reais, psicológicos/memorialísticos em distintos aspectos que os levam a conflito. Presentes sobre as seguintes obras: **Chove nos campos de Cachoeira.** Rio de Janeiro: Vecchi, 1941. **Marajó.** Edição crítica. 2ª edição. Belém: CEJUP, 1991. **Três Casas e um Rio.** 3ª edição.

*Campos de Cachoeira* (1941), por ser o romance embrião ao considerar o nascimento do protagonista-Alfredo, *Três Casas e um Rio* (1958) ao percebermos os anseios e os desejos de Alfredo em ir para Belém estudar e fugir da realidade pobre e miserável descritas sobre as ilhas do interior do arquipélago marajoara.

No romance *Belém do Grão-Pará* (1960), o contexto apresentado pelo protagonista são as diversidades de vivências e experiências em ambientes urbanos e periféricos de Belém-PA. Bem como, se compreende no romance *Passagem dos Inocentes* (1963), as implicações humanas, as dores do eu frente as novas realidades sobre as abordagens permanentes, denunciativas e formadoras de Alfredo em Belém. E por fim, tomemos de empréstimo os horizontes de leituras do romance *Primeira Manhã* ([1968],2009) considerado o divisor d'águas para a formação, encanto, descoberta, desencanto e decepção de Alfredo sobre uma educação que não lhe vale o diploma e lhes enche de “entrelugares”.

Este trabalho se ancora sobre as bases teóricas e metodológicas voltadas ao campo da crítica do romance, literatura, educação e discurso, sobre as percepções de leituras de Lukács (2000-2015), Bakhtin (2003, 2010, 2015), Moretti (2009), Jurandir (1940-1960-1963-[1967] 2009) e Lüdke e André (1986) no campo da pesquisa. Essas percepções teóricas e metodológicas nos guiam em busca de auxiliar para os estudos e análise sobre os textos/obras nos romances dalcidianos. Para Lukács (2015, p. 124) “a vida faz-se criação literária, mas com isso o homem torna-se ao mesmo tempo o escritor de sua própria vida e o observador dessa vida como uma obra de arte criada. Essa dualidade só pode ser configurada liricamente”.

Nesse aspecto, considera que o herói romanesco tem a alma maior que o mundo e que a desilusão é a riqueza da alma, “renuncia a todo papel na configuração do mundo exterior” (LUKÁCS, 2015, p. 123), ao mesmo tempo em que considera que “o romance é a forma da aventura do valor próprio da interioridade; seu conteúdo é a história da alma que sai a campo para conhecer a si mesmo, que busca aventuras para por elas ser provada e, pondo-se à prova, encontrar a

---

Belém: CEJUP, 1994. **Belém do Grão Pará**. Belém: EDUFPA. Rio de Janeiro: Casa Rui Barbosa, 2004. **Passagem dos Inocentes**. São Paulo: Falangola, 1984. **Primeira Manhã**. Belém: EDUEPA, 2009. **Ponte do Galo**. Rio de Janeiro: Martins, 1971. **Os Habitantes**. Rio de Janeiro: Arténova, 1976. **Chão dos Lobos**. Rio de Janeiro: Record, 1976. E por fim, **Ribanceira**, Rio de Janeiro: Martins, 1978.

sua própria essência”. (LUKÁCS, 2015, p. 91). No caso do romance dalcidiano, cabe ressaltar as experiências de Alfredo.

Em busca de compreendermos as percepções de leituras descritas de forma explícitas e implícita nos romances do escritor, é necessário acornar-se sobre a sua dialética existencial apresentado pelo protagonista Alfredo em seus “mundos”, lugares, vivências, sonhos, trocas de saberes, experiencializados do carocinho de tucumã (Marajó) até as arapucas da cidade (Belém). É a partir dessa ideia que se menciona:

O entendimento dialético do conhecimento como processo inclui não só a possibilidade de conhecer, no curso da história, novos conteúdos, novos objetos, os quais não conhecemos até agora, mas também de que surjam novos conteúdos, que só serão conhecidos por intermédio de princípios do conhecimento também novos [...] Compreender o processo de conhecimento de modo dialético, como processo, temos de compreender também esse processo concomitantemente como *parte* do processo social objetivo de desenvolvimento. Isto é, temos de compreender que o “o que”, “como”. O “até onde” etc. do conhecimento são determinados pelo estágio de desenvolvimento do processo objetivo de desenvolvimento da sociedade. (LUKÁCS, 2015, p. 91-92)

Nesses moldes, a teoria do romance é “a problemática da forma romanesca é a imagem especular de um mundo que saiu dos trilhos”. Dessa forma, optamos pela seguinte terminologia: a “dialética em [que] tudo se transforma”, pois, é concebida como movimento e qualidade de todas as coisas. Por exemplo, o processo de transformação de uma causa ou luta interna como fenômeno entre a sociedade e a natureza frente a uma dada realidade.

Para Bakhtin (2003<sup>4</sup>-2010<sup>5</sup>-2015<sup>6</sup>), retomamos aspectos presentes em obras como *Estética da criação verbal*, nos interessa por se ocupar de aspectos *do romance de educação*, presente no capítulo II do referido livro e tem como proposta apresentar alguns pontos significativos que nos auxiliaram no e com os diálogos e provocações para percebermos o nosso objeto de estudo. O tema “A imagem do

---

4 *Estética da criação verbal* (2003).

5 *Questões de Literatura e de Estética* (2010).

6 *A teoria do romance* (2015).



homem em formação” no romance, é o nosso foco principal, por compreendermos que as leituras dos elementos substanciais para a formação dos homens exigem grandes variáveis e grandezas constantes. Essas grandezas ou elementos ganham força com o tipo de Romance de Formação, classificados como: Romance Aventureiro ou Idílico, Romance Cíclico, Romance Biográfico ou Autobiográfico, Romance Didático-Pedagógico e o Romance de Formação Histórico que no geral é um processo de (*Bildungsroman*/Romance de Formação).

Neste sentido, usaremos as provocações de leituras de Bakhtin sobre o romance de formação, de um tempo e espaços de tramas e dramas de um protagonista sobre o *romance aventureiro ou idílico* se observa claramente a “trajetória do homem entre a infância e a mocidade. [Entre] a maturidade e a velhice, nos revelando, todas as mudanças interiores, substanciais, de carácter e das concepções de mundo que o homem se processa, com a mudança de idade”. (BAKHTIN, 2003, p. 220).

Para Moretti (2009, p. 183-184) é fundamental as considerações sobre a *Cultura do romance*:

Oscilando entre engano e crueldade, entre doença e remédio, o romance encontra um compromisso duradouro nas construções razoáveis do “verossímil”; no período máximo esplendor, digamos entre Austen e Dostoiévski, no mundo romanesco se apresenta como um mundo no qual se pode acreditar – restabelece, em outras palavras, uma imagem tranquilizadora do mundo, produto de uma classe que cada vez mais reconhece a si mesma e cada vez mais relega o “bizarro” sobre si mesmo; mas embora forneça à burguesia o mais convincente dos espelhos, a vocação do romance não é tranquilizar: é de preferência, a de verter o impossível no real, ou de descobrir no real o absoluto, sem nunca encontrar paz.

A narrativa de ficção formula as próprias e as leis sobre as quais se desenvolve, cabe ao receptor conhecê-las enquanto possíveis normas e aos receptores, cabe ainda a tarefa de ressignificá-las. No que se refere ao carácter dinâmico das transformações, bem como, do acúmulo de experiências que geram mudanças qualitativas no protagonista Alfredo frente todos esses eventos, lugares, passagens, vivências a serem inferidas frente ao seus modos de vida, passando

pelas experiências que o levam à caminhos diferentes na busca de realizá-lo enquanto sonho de ser primeiranista no Liceu, em “ser ginasião”. A novidade aos olhos de Alfredo se constrói sobre uma nova visão de mundos, lugares, entrelugares, o além, ao apesar em suas inúmeras dificuldades enquanto sujeito frente “as arapucas” de uma realidade urbana e periférica de uma Belém dos anos 1920 à 1950, do século XX. Em decadência e profundas crises educativas, socioculturais e de ideológicas de consciência humana frente ao poder escravizador e alienador do capital.

No entanto, nossa investigação se ancora em uma proposta de método dialético, formulado à partir dos princípios metodológicos das percepções de leituras Lukácsianos e Bakhtinianos, nos quais, seus conceitos teóricos e metodológicos, são relevante este trabalho, ambas as leituras, perfazem níveis de criticidade a partir de suas abordagens sobre a dialética existente nos romances em estudo, suprimindo nossas indagações, verticalizando-o e horizontalizando-o os diferentes campos de interpretações que se aplica sobre os distintos romances de Dalcídio Jurandir e os conflitos de seu protagonista Alfredo sobre diversos campos físicos, psíquicos, sociais, formativos, culturais, identitários, temporais, simbólico, espaciais, memorialísticos, histórico, imaginários, linguísticos uma vida social.

Para Bakhtin (2015, p.52) a unidade dialética congrega os princípios da “interação das partes”; as leis do movimento ou singularidade; a mudança qualitativa. A unidade e a luta dos contrários assumem uma unidade oposta que reflete e refrata a realidade: “o discurso surge no diálogo como sua réplica viva, forma-se na interação dinâmica com o discurso do outro no objeto. A concepção do seu objeto pelo discurso é dialógica”. Frente a isso, assumir tais posicionamentos diante desse objeto de investigação, nos faz assumir que a linguagem é parte integrante da dialogicidade do romance.

Sobre esses romances, perfazem nossas coletas de dados, se define os instrumentos de coleta, análise voltados a uma pesquisa bibliográfica, documental, caracterizada como o próprio nome sugere, por um levantamento de documentos técnicos-científicos disponibilizados por meio de materiais que servem como documentos físicos ou digitais. Segundo Lüdke e André (1986, p. 38) a pesquisa documental ainda é pouco explorada pelos trabalhos de pesquisa. A trama narratológica do protagonista, é fundamental para que se tenha

uma compreensão de sua trajetória frente aos romances e, é importante que se revise os mesmos em busca de instigar à compreensão e os níveis de leituras sobre diferentes campos de interpretações.

Neste sentido, com objetivo de compreender, discorrer e apresentar algumas vivências do processo Formativo e Educativo de Alfredo, sob a exigência dos “raios” de uma formação do (in)sensível na/da Amazônia do séc. XX, é que se detém este artigo. Nossas indagações estão centradas sobre o protagonista Alfredo<sup>7</sup>, apresentando-se como um protagonista que nos levam a questionar os tramas, dramas do eu, ser, outro no mundo ao enxergar de uma realidade das pessoas comuns, da gente do pé-no-chão, de valorizar as suas histórias de vida, as suas culturas, saberes, identidades, imaginários e principalmente as problemáticas voltadas a crise de uma educação, formação e saberes citadas de formas irônicas a partir de um viés estilístico-literários sobre uma ideologias e de um fazer política que questiona, denuncia e descrever a partir da ficção a verossimilhança com a realidade que nos suga, atarasa, deforma as vidas, vozes, gentes, realidades e vivências invisíveis, silenciadas ao norte e ao interior de nosso Brasil.

Afim de compreendermos esses espaços e tempos de um universo amazônico ou de expressão amazônica que se tece as angustias e denúncias do escritor-romancista Dalcídio Jurandir ao guiar em seu protagonista-Alfredo as profundas passagens do ficto-facto de uma ideologia política do processo imperial ao republicano, sobre as forças do capital e do regimes militares, frente uma crise constante dos meios socioculturais, educativos e formativos já questionada pelo autor em plano séc. XX e tão presente em nossa contemporaneidade enquanto crises sociais e educativas que passam a descrever e mencionar sobre o tópico: O educar e o educar-se em Alfredo.

### **O educar e o educar-se em Alfredo**

Há de sabermos que os romances de Dalcídio Jurandir (1909-1979) apresentam uma densa trama, ao mesmo tempo em que prima

---

7 Protagonista de 9 (nove) romance do 10 apresentados no Ciclo Extremo Norte de Dalcídio Jurandir

por uma narrativa lenta, monótona e profunda sobre o eu diante do mundo, no qual, conduz os leitores à acompanharem suas distintas histórias, dramas e tramas frente a um enredo que se multiplicam no decorrer dos seus romances, textos/obras, tempos, espaços do séc. XX. Ao entender um dos recursos que o autor explora é o flashback, isso porque grande parte do romance explora a memória das personagens e o protagonista-Alfredo, é a chave de encontro dessa narrativa, menino ansioso, inquieto, sonhador, atento as vozes que situam e recriam o seu próprio universo. Universo este, de diversos “mundos”, “lugares” e entre-lugares de imaginações psíquicas, ficcionais e representativas de saberes educativos e socioculturais que ultrapassam os limites do eu frente a relação e interação com o outro no mundo.

Alfredo das feridas agudas, das dores da alma, da angústia humana e das duras realidades dos ambientes urbanos, campestre e interioranos. Ainda menino é em *Chove nos campos de Cachoeira* (CcC) como: filho de mãe preta D. Amélia, e pai branco, Major Alberto: “vinha dos campos queimados, a terra preta do fogo e os gaviões caçavam no ar os passarinhos tontos” (CcC,p.14) estonteante era a vida em Cachoeira, na qual Alfredo (re)cria, de modo bem original, o seu mundo em um carocinho de tucumã.

No folhear dos catálogos de Major Alberto, Alfredo sentia folhear a sua vida, queria ser diferente, queria ter pernas limpas, não se aceitava como sujeito ao ser ferido, feio, febril que lhes cansavam e os deixavam mofino no fundo da rede. O menino doentil e frágil, aos cuidados de sua mãe, sobrevive diante de altas febres que lhe dava de modo constante, um exemplos de exclusão, negação, as margens de um (in)sensível de educação e formação, tidos como metáfora dos homens e mulheres do e ao Norte de nosso país. Negado, excluído, Implicava por ser moreno “mas se ofendia quando o chamavam de branco. Achava uma caçoada de moleque (CcC, p. 19).

Alfredo sofre discriminação e preconceito, tantas vezes visto como menino estranho à sua realidade, por não fazer parte da realidade de muitos meninos(as) que não possuíam um chalé. Por ser filho de um major em Cachoeira, Alfredo é visto como hipócrita, rebelde e filho de doutor. Por isso, não vivenciava as constantes experiências dos meninos(as) de sua tão presente realidade em cachoeira, apresentamos essa passagem no fragmento a seguir:

Henrique não estava caçoando. Para ele era tão natural que Alfredo parecesse branco. Não mora num chalé de madeira, assoalhado e alto? Era filho do Major Alberto, tinha sapatos. Alfredo não comia passarinho balado. Quantas vezes Henrique não matou a fome com um passarinho de espeto? (CcC, p. 19)

Em meio a essa vastidão de mundos, Alfredo busca modificar a sua realidade. Em um episódio em Araquiza quase morre depois de ter escorregado da beira de um poço, como se morte quisesse tragá-lo de qualquer forma, ameaçado com frequência pela morte, decide lutar e resistir contra a sua realidade, não queria ter o mesmo fim de seu do irmão que morrer afogado. No entanto, a morte continua a espreitar a vida do menino, Alfredo passa por diversas situações trágicas e tem que encarar as dificuldades para poder conquistar as suas vitórias, seus sonhos, enquanto menino sobrevive dos/nos campos da/na Amazônia.

A partir de “mundos” criados ficcionalmente por um “caroço de tucumã” que lhe servia de refúgio para sufocar a instigantes realidade, caótica, lenta, monótona e quase sem movimento em cachoeira. O caroço de tucumã, era a “válvula de escape”, fingir ou (re)criar realidades em busca de sair da angustiante vida marajoara e transportá-lo de corpo e alma para os “mundos”, os entre-lugares”, o “faz-de-conta” de Alfredo, (re)cria espaços, histórias, vivências a partir de sua imaginação em busca de suportar as suas dores que vai do ser no tempo, da relação do eu e outro, entre o eu e o mundo. O sonho ou devaneio de Alfredo passa a ser criado a partir de um outros “mundos”, desconhecidos para si próprio, mas que marca toda a sua infância:

com aquela cidade cheia de torres, chaminés, palácios, circos, rodas giratórias que lhe encham o sonho e o carocinho. De olhos abertos para o telhado, pensa na sua ida para Belém. Seu grande sonho pe ir para Belém, estudar. A única vez que esteve na cidade era ainda bem pequeno. Mas tem lembrança de tudo que viu (CcC, p.84).

O protagonista sonha em um dia viajar para Belém. A cidade tem algo mágico que desperta em Alfredo muitos sonhos, por ser, na

sua percepção, uma cidade diferente de tudo que já havia imaginado, ouvido e visto em jornais, nos catálogos do Major, nas falas, nas conversas e nas vozes sobre os distintos mundos, espaços e tempos de “gentes”, suas diferentes culturas, Alfredo ficava no vazio de suas lembranças à imaginar, era o que restava.

Um fragmento que representa as dores e a vontade de fugir desse lugar, de terra queimada e seca, porém pode ser visto pelas descrições narrativas, durante o delírio das constantes febres:

Alfredo chorava, se lamentava, mordida o lençol, ainda cheirando a febre na rede, ficava estúpido e sem forças, coçando feridas com um súbito desejo de sangrá-las mais, abri-las, ficar todo em carne viva, em feridas, querendo fugir de Cachoeira, desaparecer de casa, partir nem que fosse para o Instituto Lauro Sódre (CcC, p.185).

Alfredo ganha a credibilidade do Major Alberto, pois, o seu carocinho de tucumã passava a ser seu amuleto da sorte. Então, poderia imaginar que o sonho fosse realizado:

E o carocinho de tucumã fez Major escrever uma carta ao intendente pedindo dinheiro, mandando falar nos estudos de Alfredo e depois Major vai à cozinha e diz:

- Arruma a minha roupa que vou levar o Alfredo para Belém, Amélia.
- Mas como? Como? Se Alfredo não tem ainda roupa?
- Bolsa! E é preciso luxo? Para tudo vocês arrumam dificuldades (CcC, p.222).

Alfredo parecia “doido para sair de Cachoeira, ir para o colégio. A Anglo-Brasileiro era já um sonho perdido” (CcC, p.198), não contentava em estar em qualquer lugar Cachoeira, ilha de Marajó, ficcionalmente Belém. Nesse contexto, Alfredo e seu amuleto de sorte ficam distantes, separam-se por motivos do tempo, na tentativa de conquistar novas áreas, ou melhor, conquistar Belém.

No romance *Três Casas e um Rio* (1958), há presença forte e marcante de Alfredo na trama e no drama das disposições ficcionais. Assim, a vida de Alfredo se intercrusa com as histórias de outras personagens: D. Amélia, Eutanázio, Lucíola, e principalmente, Sebastião, tio de Alfredo. Esse romance foi escrito em 1956 e tece as

angústias de Alfredo à espera da viagem para estudar em Belém, coberto de conflitos, vivências, andanças e imaginação. Retrata no fragmento a seguir: (Jurandir, 1994, p.144) ao discorrer sobre um reflexo de mundos desconhecidos por Alfredo sobre as “fronteiras” da vida de Marajó à Belém/PÁ, é entendida como:

Deitou-se ao comprido na fontezinha, olhando o fundo da vala. A água descia vagarosamente sobre a lama, arrastando resíduos misteriosos, uma pena de pássaro, uma asa, pequenos naufragos como formigas, sapinhos, mosquitos acompanhando o curso, folhas, reflexos e vozes de outros países diluídas naquele murmúrio leve, por vezes indistinto. Assim, o mundo através daquele leito de vala pareceu complicado, com mil e uma fronteiras, descomunal como o desconhecido mundo das cidades, a Ásia, a África. Imaginava, por isto, o mundo inteiro visto de cima de uma ponte sobre a lua ou da cauda de um cometa.

A trama gira em torno de “Alfredo, Andreza e Mariinha”, deusas enaltecidas pelo campo da memória. Em *Belém do Grão-Pará* (BGP, 1960), Alfredo tem parte de seu desejo realizado, esse romance fala de uma nova realidade, a vinda de Alfredo para Belém. O sonho imaginado pelo caroço de tucumã se torna realidade. Sua chegada é mais explícita no 3ª capítulo dessa mesma obra. O personagem vem “morar de favor”, na casa de parentes, na residência da família Alcântara, em decadência, na conhecida rua Gentil Bittencourt. Vem com a missão de estudar e “ser alguém na vida”. Neste aspecto, percebemos o nível de ansiedade de Alfredo ao desembarcar no Cais do Porto de Belém:

B'lém, B'lém, Belém, Belém', repetia Alfredo baixinho, imitando Andreza em Cachoeira quando falava da cidade.

“B'lém, B'lém”, já vestido, pronto para desembarcar. Mas esperava a mãe. Seguro nos cabos do barco “São Pedro”, murmurou:

— Oh, mas esta mamãe custa...  
E sentia com a própria impaciência o encanto daquela demora.  
(BGP p. 31).

Já em Belém, o menino recorda as tias, as lembranças de Cachoeira vêm à memória. Alfredo é um observador minucioso, guarda tudo em sua memória para ser descrito como saberes em sua caminhada. O fascínio de Alfredo por Belém ao “[dependura-se] pelo cordame e gritou para dentro da camarinha: — Mamãe, um automóvel! O carro irrompera na curva do bonde, buzinou entre as lojas e as canoas, desaparecendo”. (BGP, p. 32). O primeiro contanto com a cidade de Belém é descrito da seguinte forma:

Alfredo, então, avançou pela proa e saltou na calçada, pisando o chão da cidade. Viu que andava sobre paralelepípedos. Numa dessas pedras levada pelo Alfer, “moço” da lancha “Atatá”, se apoiava a trempe do fogão da nhá Porcina. Por entre as pedras no chão da cidade grelava capim. Que luz a do seu olhar cheio de uma cidade que era só sua, não daqueles barqueiros, nem de sua mãe nem daquela gente alheia e indiferente que passava. Sua. Mas no ruído, nas vozes do Ver-o-Peso e no íntimo rumor de suas emoções, caía como água de fonte a voz de Andreza: B'lém (BGP, p.32-33).

A chegada de Alfredo é, simplesmente a realidade de muitos meninos e meninas que vem do interior à morar na cidade na tentativa de construir uma nova vida. Fatos estes, questionados pelo matuto, do sítio, o tio bimbis na cidade:

Estaria andando direito como menino da cidade? Escutara a Dadá dizer em Cachoeira: “Ah, conheço rapaz da cidade pelo modo de andar. O andar é outro. Também na cidade saberiam logo descobrir os que vinham do sítio, tios bimbis no caminhar e no admirar tudo? Os meninos, sobretudo, por certo bem vestidos e donos de Belém, com a curiosidade afiada, gostariam de olhá-lo, ouvi-lo pasmar diante do automóvel, imitar-lhe o andar, descido o beijo de matutice (BGP, p.33).

A realidade urbana aos olhos de Alfredo é um deslumbramento. Assim vemos na seguinte passagem:



Deveria fingir indiferença, mostrar que era menino habituado a ver Belém. Mas durou pouco essa prudente resolução. Deixou-se caminhar pela pracinha deserta, entregue ao seu deslumbramento. E livremente estaria pronto para exclamar de novo sobre o que visse, pedras da rua, o tequeteque com o seu armarinho às costas, tabuleiros de pupunha, quiosques, o que ia vendo, pela primeira vez, homens em bicicletas, colegiais, engraxates, meninos tão sozinhos, donos de seus pés, a apanhar bonde, e bichos, lojas, aqueles anúncios ah, grandes, por cima das casas. E de um fundo de mangueiras, se entreviam pedaços de telhados e cores de palacetes, sobradões, a estátua. (BGP, p.33).

Em Belém, Alfredo mora em muitas casas. Primeiro reside na casa dos Alcântaras, depois na casa de D. Cecé, sua tia, irmã de D. Amélia. Essa trajetória é narrada em *Passagem dos Inocentes* (1967). Essa rua é descrita como lugar periférico, com muita lama. Uma rua que sempre fica “alagada” com as fortes chuvas, um lugar escuro, um lugar distante das avenidas calçadas em Belém. *Passagem dos Inocentes*, que dá nome ao romance, na verdade, era uma passagem central que dava acesso a importante Estrada de Nazaré.

No quarto capítulo do romance observamos as diferentes paisagens de Belém. Momento em que Alfredo menciona os inferninhos (prostíbulos) e as obscuridades da cidade. Na saída da Passagem dos Inocentes para o colégio Barão, o filho de major Alberto observa as cenas da cidade. Nesse trajeto encontra com antigos, casarões, escolas, vilas, gentes, ruas, até chegar ao grupo escolar Barão do Rio Branco, localizado na Estrada Generalíssimo Deodoro, a conhecida e antiga Dois de Dezembro, localizada na antiga Estrada de Nazaré. Há um episódio na obra em que Alfredo sai da casa de D. Cecé, localizada na Passagem dos Inocentes e vai morar na casa do elegante Coronel Belarmino, na José Pio, local de residência temporária. Sob os cuidados de D. Dudu, conhecida pelo nome de Domingas Amaral, sobrinha do Coronel Belarmino, encarregada de cuidar do casarão do tio. Assim lemos no fragmento de Jurandir (1968) edição EDUEPA, (PM.2009, p.101) que:

De pé, d. Dudu, avançou o queixo, feito um dente de dragão, um queixo que é uma clava contra o mundo:

- tirava um pedaço da casa você hospedado aqui? O esse da tua rede ia roer tanto a escápula do quarto? Mando fazer outra escápula se assim for o sucedido. Tirou o lugar dum outro?

-Da outra? Queria dizer: a outra?

Alfredo arriscou a pergunta, pôs-se de guarda, remexeu o pirão. Mei-pataca.

Em *Primeira Manhã* ([1968], 2009) narra o primeiro dia de aula Alfredo no Ginásio. Quando ia para o ginásio não gostava de ir de ônibus, preferia ir caminhando, aproveitava para apreciar as novidades e observar as paisagens.

Quando devia estar saindo, era que entrava no Liceu a voz mudada, já marmanjo para o primeiro ano. Tarde, mas que remédio? A uma légua e meia esse Ginásio, distante mil carocinhos, mil viagens, Gentil, Estrada de Nazaré, Passagem dos Inocentes, agora a pé da José Pio. Tinha o gosto de conquistá-lo semelhante ao beijo que a mãe não lhe deu naquela noite do Muaná. Afinal, ginasiano, mãe, tios, avô, pretada da Areinha (PM, 2009, p.99).

O destino de Alfredo se confunde com o de muitas crianças vindas do interior do universo amazônico.

O raio abriu a porta do Ginásio, entreabre a janela. Tarde no Ginásio, bom tamanho entre os primeiranistas mirins? Entrava, a moleira amadurecendo, entrava homem, este diploma não lhe deu a Dolorosa? Trazia consigo a penca de menino e menina de Cachoeira e do Muaná, Raimundinho dos pastéis, Antônia da Areinha, Andreza (sem Andreza até agora!), Luciana (me mandem pro Ginásio, que eu quero), deles e delas carregado, para entrar no Liceu, por isso o coração pesava mais, ia ligeiro, o passo rangia mais. (PM, 2009, p.100).

Portanto, neste tópico, se compreende uma tentativa de situarmos os resultados de educar e educar-se de Alfredo frente as vivências e experiências de uma educação do (in)insensível na Amazônia paraense e o protagonista por Alfredo sobre os fragmentos apresentados dos romances *Chove nos Campos de Cachoeira* (1941) até o romance *Primeira Manhã* (1968) nos faz traçar esse perfil de saberes, vivências e experiências de Alfredo. Assim, a nossa ideia foi demarcar

a trajetória de um processo educativo e formativo em Alfredo, saindo da fase do carocinho de tucumã até alcançar o Ginásio.

Sob “o trato ou condição” (PM. p.100) ou sobre “o efeito do raio” (JURANDIR, 2009, p.41), tidos como metáfora de conhecimentos, liberdades, experiências, formações, saberes, educação, mudanças, fases, etapas, transformações do eu no mundo, oportunidades, mudanças, novos espaços e lugares, tempos, entrelugares, vidas e realidade, sentimento, dor, desejo, sonhos e decepções. Por fim, ressaltarmos que seus romances descrevem distintas possibilidades de educação, formação e saberes socioculturais que nos leva a “um raio para cegar o mundo e deixar-me sair em nudez plena” (JURANDIR, 2009, p.98).

O protagonista vem vagando do “Carocinho de Tucumã ao Ginásio”, vaga por Belém, entre o centro e a periferia, com “perneiras rangendo-lhes”, que acabam por se tornar parte do corpo o protagonista em suas peregrinações “Debaixo deste rangido, neste culote enorme, o quepe um tanto alheio à cabeça”, o ginasiano “a pé rangendo a marcha, cheirava a cáqui novo” (PM. p.31), O raio abriu a porta do Ginásio, entreabre a janela [...] estrava, a moleira amadurecendo, entrava homem, este diploma não lhe deu a Dolorosa? Trazia consigo a penca de menino e menina de Cachoeira e do Muaná [...] (PM. 2009, p.34-35)

### **Considerações finais**

Este artigo tem como intenção responder algumas reflexões do processo de ensino, formação e educação do (in)sensível na/da Amazônia, sobre os romances do escritor Dalcídio Jurandir (1909-1979) a partir das análises descritivas de seu protagonista-Alfredo, possibilitou questionar, compreender, mencionar e sugerir indagações sobre uma educação sobre uma estética-literária e ficcional presentes nos romances que descreve um espaço e tempo dos anos 20 até os 50, do século XX. Ecos vindas do norte de nosso país frente a crise de uma educação já denunciadas no interior do universo Amazônico e sufocado por um contexto Imperial e Republicano, sobre duras repressões ideológicas do estado, alinhadas as forças do Regime

Militar e as concepções ideológicas de uma política em constante e profundas crises.

No entanto, as reflexões dessas ideologias instauram-se nas instituições educativas conflitos de epistemológicos e os saberes do senso comum que Alfredo enfrenta sobre seus lugares sob a prosa-ficção de rebento modernista, socialista e comunista no interior do Brasil. E o universo de interpretações pautados por um olhar que mira à realidade de uma Belém em decadência, sob a ótica da miséria causada pelo pós-ciclo da Borracha no Pará nos serve como uma das problemáticas de abordagens.

Neste aspecto, cabe ressaltar algumas perguntas que ficam em abertos para os leitores em forma de questionamentos: O processo educativo em crise desde séc. XX descritas nos romances já anunciavam a crise que estamos vivendo hoje? O que poderemos fazer? Como agir? Quais práticas temos que fazer para mudarmos essa realidade? Qual o papel da sociedade? Qual o seu enquanto cidadão? Como solucionar essas problemáticas? Qual é o papel da educação? Que tipo de educação temos e queremos? Quem queremos formar, educar e educa-se? Quais as suas realidades e problemáticas? Por fim, o protagonista Alfredo questiona o modelo de educação no Brasil de maneira incisiva, o protagonista vê uma educação se esvaír pelo tempo e espaços vívidos: “que é isto; aprender? Aprender? Saber? (PM.p.37).

Portanto, entendemos que Alfredo em sua *flânerie* pelos campos e zonas rurais de (Ilhas, campos e margens de rios) e sua chegada à cidade e zonas urbanas e periféricas de (Belém, com seus bairros e periferias), se soma a compreendermos os seus espaços educativos e formativos distintos, nos quais, o protagonista se formou sobre o “perambular” “vagâncias” de Alfredo pelas zonas rurais, urbanas e periféricas de uma Belém em decadência. Ao despertar uma tensão, crise e constante faces, múltiplos sentidos que transitam entre o real e o psicológico, entre a escola ideal e a escola real, entre ciência e vivências. Foi a partir desse paradoxo do (in)visível, do (in)sensível que as percepções de educação dalcidianas ganham espaço sobre esse “miúdos” fragmentos carregados de culturas e distintos horizontes de leituras, ao nosso ver, são indagações que não se fecham sobre as delicadas e profundas denúncias protagonizadas por Alfredo, se abre ao campo das interpretações nos romances.

Por fim, enquanto a sociedade não compreender que deve investir e colaborar para que se tenha uma educação de qualidade, estaremos fadados a “criar” profissionais frustrados, obsoletos, irresponsáveis, duvidosos, negacionista e que não passam de meros expectadores das ruínas da humanidade. Alfredo se depara com uma educação que “perde tanto tempo” adquirindo as fórmulas do crescimento cognitivo, pessoal e sociocultural que se distanciam dos diferentes saberes que formam, educam e transformam os sujeitos no meio social. “Isto aqui foi uma escolha ou errei a porta?” (M.P, 1967, p.19).

Alfredo o “matuto do sítio, tio bimba, cria de igapó” (PM, 2009,p.34) [segue] “Pro Ginásio vou eu, sem pai fazendeiro nem mãe casada no juiz... (PM,2009, p.33) [a] “pé rangendo a marcha, cheirava a cáqui novo, este cheiro de ginásio verde de quem vai descobrindo no casarão tão feio aquele seu colégio, muito belo, na raiz da montanha ou dentro do carocinho de tucumã.(PM,p.43) É “desde caminhar dos infernos” (PM. 2009, p.133) [sobrea as] “delicadas merdas sociais” (PM. 2009, p.111) [no] “garimpo sem rumo” (PM.2009, p.34) [que] “Sigo sem rumo ou vou na Ponte do Galo” (PM.2009, p.35) [a] “pé, e devagar, [para] aproveitar as pernas. (PM. 2009, p.207)

*“[...] As feras não estão na selva nem na jaula,  
é aqui dentro de nós que estão,  
devorando-nos [...]”  
(JURANDIR, 2009, p.207).*

### Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética:** a teoria do romance. 6.ed. São Paulo. Unesp: Hucitec, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I:** A estilística. /Trad. Prefácio, Notas e Glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. - São Paulo: editora 34, 2015(1ª Edição). 256p.
- JURANDIR, Dalcídio. **Chove nos campos de Cachoeira.** Rio de Janeiro:

Vecchi, 1941.

JURANDIR, Dalcídio. **Marajó**. Edição crítica. 2ª edição. Belém: CEJUP, 1991.

JURANDIR, Dalcídio. **Três Casas e um Rio**. 3ª edição. Belém: CEJUP, 1994.

JURANDIR, Dalcídio. **Linha do Parque**. Rio de Janeiro: Martins, 1959.

JURANDIR, Dalcídio. **Belém do Grão Pará**. Belém: EDUFPA. Rio de Janeiro: Casa Rui Barbosa, 2004.

JURANDIR, Dalcídio. **Passagem dos Inocentes**. São Paulo: Falangola, 1984.

JURANDIR, Dalcídio. **Primeira Manhã**. Belém: EDUEPA, 2009.

JURANDIR, Dalcídio. **Ponte do Galo**. Rio de Janeiro: Martins, 1971.

JURANDIR, Dalcídio. **Os Habitantes**. Rio de Janeiro: Artenova, 1976.

JURANDIR, Dalcídio. **Chão dos Lobos**. Rio de Janeiro: Record, 1976.

JURANDIR, Dalcídio. **Ribanceira**, Rio de Janeiro: Martins, 1978.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa**. Marli E.D.A. André. São Paulo: EPU, 1986 (Temas básico de educação e ensino).

LUKÁCS, George. **A teoria do romance**. Trad. José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: 34, 2000.

LUKÁCS, G. Dostoiévsky. In: **Dostoiévsky: a collection of critical essays**. René Wellek (Org.). New Jersey: Prentice Hall, 1962, pp. 146-158.

MORETTI, Franco. **O romance**,<sup>1</sup>; A cultura do romance (Org.). Trad. Denise Bottamann; São Paulo: Cosac Naify, 2009.

## LINGUAGEM MUSICAL E INCLUSÃO: APRENDIZAGENS CONSTRUÍDAS POR ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

JESUS, Beatriz Oliveira de (UEMS)<sup>1</sup>

YAMIN, Giana Amaral (UEMS)<sup>2</sup>

RODRIGUES, Juliane Vieira (UEMS)<sup>3</sup>

### Delineando caminhos

Ao investigar a atuação de graduandas do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)<sup>4</sup>, em projetos de extensão, Valenzuela (2017) confirma que a *inclusão* de crianças com deficiência na escola regular demanda recuperar concepções e práticas. Por esse motivo, para superar o ato de *integrar*, as licenciandas têm sido desafiadas a planejarem metodologias que favoreçam a *inclusão*, ou seja, almejam oferecer oportunidades para todas as crianças - um direito estabelecido por documentos oficiais (BRASIL, 2008).

Perceber a importância de garantir a presença de *múltiplas linguagens*, que compõem nossa cultura, no cotidiano das instituições, foi outra aprendizagem importante construída pelas extensionistas, ao evidenciarem o significativo envolvimento de alunos nas atividades desenvolvidas. Como consequência, elas aprimoraram metodologias para favorecer que todas as crianças se expressem por meio da dança, poesia, músicas, histórias, jogos, desenhos, pinturas, palavras, movimentos, dobraduras, modelagens, dramatizações, colagens, esculturas, entre as diversas linguagens que conduzem possibilidade para expressão/criatividade, como orienta Finco (2018).

Relacionada às reflexões mencionadas, a inclusão do menino Luís Davi às atividades do projeto de extensão “Múltiplas linguagens no cotidiano de crianças e de professoras em formação” foi uma experiência significativa para as estudantes da UEMS e, por isso, será

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul; E-mail: bia.oliveiradejesus@gmail.com.

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul; Curso de Pedagogia, Unidade Universitária de Dourados. giana@uems.br.

<sup>3</sup> Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul; Curso de Letras, Unidade Universitária de Cassilândia. julianevieira1278@gmail.com.

<sup>4</sup> Unidade Universitária de Dourados (MS).

tematizada nesta discussão. Luís Davi pode ser apresentado como uma criança carinhosa, alegre, inteligente, cheia de vida/energia para enfrentar o Transtorno de Espectro Autista (TEA) e a doença renal crônica. Somado a isso, com apoio familiar, clínico e educacional, ele se adapta às imposições da Ambliopia. Isso significa que a qualidade de sua visão depende da intensidade de comprometimentos das funções e, também, engloba a percepção de luz até a redução da acuidade/campo visual e relaciona-se ao estado emocional, às circunstâncias e às condições de iluminação (BRASIL, 2007).

Oriundo da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), Luís Davi foi acolhido como aluno regular em uma instituição pública de Dourados (MS), no ano de 2017, no Primeiro ano do Ensino Fundamental (EF). Na ocasião, como demonstrou extrema aversão a sons, pouco interessou-se pelas atividades do projeto. Contudo, dois anos depois, a receptividade em relação às atividades que focalizavam a música foi, gradualmente, revertida, pela atuação das professoras da instituição, o que motivou as estudantes da UEMS a planejarem atividades para incluí-lo em vivências, em diálogo com os interesses das demais crianças da turma na qual ele estava matriculado<sup>5</sup> (Segundo ano do EF).

As futuras professoras partiram do princípio de que a música contribuiria para o desenvolvimento de Luís Davi, apoiadas em pesquisadores, como Oliveira e Parizzi (2017), que apontam o potencial da referida linguagem para desencadear interação de crianças autistas com os pares, bem como para promover a aquisição de linguagem e de habilidades motoras. Como resultado, Luís Davi revelou ao coletivo UEMS que desejava viver a música com intensidade. Inclusive, oralizava desejo de viver experiências dessa natureza. Para atendê-lo, o planejamento foi adaptado de forma que todas as vivências oferecidas à sua turma fossem permeadas por músicas.

### **Caminhos percorridos: aportes teóricos e metodológicos**

No decorrer do desenvolvimento do projeto de extensão, um estudo de caso de abordagem qualitativa avaliou quais aprendizagens, ligadas à docência, as estudantes, extensionistas da UEMS,

---

5 O projeto desenvolvido na ocasião era “A linguagem musical na Educação Infantil: uma contribuição à implantação da Lei 11.769/08” (2017-2018).



construíram por terem acreditado no potencial das múltiplas linguagens para promover a inclusão de Luís Davi. A metodologia da pesquisa abarcou a realização de estudos teóricos/documentos para ampliar conhecimentos acerca da contribuição de atividades permeadas de linguagens na escola e de questões alusivas ao espectro autista e de sujeitos com baixa visão, tendo como base os estudos de Leontiev (s.d), Vigotski (1998), Sarmiento e Pinto (1997), Finco (2018), Louro (2006 e 2015), Brasil (2008, 2007), dentre outros.

A teoria Histórico-Cultural direcionou o estudo, o que demandou a adoção de uma concepção de criança como sujeito histórico, social, ativo e cultural, o qual quanto mais se apropria da cultura, mais aprende. As atividades protagonizadas pelas estudantes da UEMS foram mediadas por elementos da cultura visando à ampliação do desenvolvimento de funções psicológicas superiores das crianças (LEONTIEV, s.d).

O planejamento desenvolvido foi direcionado por conceitos da teoria russa, como o de mediação. Desse modo, coube ao coletivo UEMS construir metodologias, identificar formas para organizar grupos de trabalho e selecionar experiências que garantissem a todas as crianças da turma a apropriação de saberes. Também foi importante o estudo prévio de experiências a serem trabalhadas com as crianças para garantir a ampliação do repertório cultural dos envolvidos, de forma a se apropriarem de conhecimentos organizados pela humanidade.

Dessa forma, para conhecermos as aprendizagens ligadas à docência, construídas pelas estudantes, desvendamos os *sentidos* das reflexões materializadas por elas nos relatórios. Com Vigotski (1998), aprendemos que o *sentido* da palavra tem preponderância sobre o significado, definido como a soma dos acontecimentos psicológicos que a palavra desperta na consciência. De acordo com o autor, o *sentido* é um todo complexo, fluido, dinâmico e zonas de estabilidade desigual. Uma palavra extrai o seu sentido do contexto em que surge, mas, quando o contexto muda, o seu sentido se altera, embora o significado mantenha-se estável. Importante sinalizar que o sentido da palavra se modifica com as situações extraverbais e são dependentes do contexto histórico-cultural no qual estão inseridas; assim, os dados ora apresentados, em outra ocasião, com diferentes interlocutores,

poderão indicar nova leitura, pois como aponta Bakhtin (2011, p. 404): “Cada palavra do texto se transfigura em um novo contexto”.

Para materializar o projeto de extensão, o trabalho desenvolvido pelo coletivo UEMS na escola centralizou os alunos no processo, o que incluiu observar e respeitar suas vozes, reações, desejos e sinais corporais. As opiniões das crianças – antes, durante e depois das vivências – foram respeitadas, conforme indicam autores da Sociologia da Infância, como Sarmiento e Pinto (1997). Para os autores, por serem sujeitos históricos e de direitos, as crianças constroem identidade pessoal e coletiva nas interações, nas relações e nas práticas cotidianas que vivenciam. Entre outras, reconheceu-se que elas usam múltiplas linguagens para brincar, imaginar, experimentar, narrar e produzir cultura (SARMENTO e PINTO, 1997).

As estudantes e a coordenadora do projeto de extensão da UEMS consideraram que as crianças se expressam por meio de múltiplas linguagens e essas promovem o seu desenvolvimento integral e a construção da autonomia. Perceberam que, para se apropriarem de conhecimentos, as crianças desenham, pintam, esculpem, cantam, além de o movimento favorecer a externalização de ideias e sentimentos. Por isso, para desenvolver as atividades, as estudantes extensionistas criaram espaços para que as manifestações infantis fossem compreendidas nas diversas formas de expressão.

Entre a paleta de linguagens disponíveis às crianças para serem utilizadas a fim de criarem uma relação com o mundo, a *música* encantou Luís Davi. Por isso, foi inserida de forma especial no planejamento da turma. Essa linguagem permite que as crianças compreendam e construam seu cotidiano. Além de promover inclusão, a música reúne pessoas (com e sem deficiências) e atua como potencial terapêutico reabilitando e afetando o indivíduo em seus aspectos físico, mental, emocional e social (LOURO, 2006, 2015). Por esses motivos, documentos oficiais sugerem que alunos com baixa visão participem de atividades que envolvam criatividade e cooperação – como as que exploram expressão corporal, dramatização, arte e música – com pouca ou nenhuma adaptação (BRASIL, 2007).

Dessa forma, oportunizou-se às crianças, participantes, cada qual com suas especificidades, cantarem, desenharem, pintarem, ouvirem, dançarem, caminharem, pularem, abraçarem, apontarem,

silenciarem-se, falarem e sorrirem. Viveram momentos individuais/coletivos direcionadas por um planejamento que procurou efetivar a inclusão de todas, inclusive, a de Luís Davi. Durante as atividades, receberam a mediação da intervenção e do olhar das estudantes/professoras, utilizaram sistemas alternativos de linguagem e recursos que valorizaram formas de expressão múltiplas. O cronograma do projeto, organizado de forma longitudinal, foi desenvolvido com ações concomitantes, já que a sistematização de reuniões da equipe avaliava o encontro semanal vivido com as crianças e, ao mesmo tempo, projetava o planejamento vindouro. Na mesma ocasião, também eram efetivadas a elaboração de relatórios e a organização de imagens.

A metodologia da investigação ainda abarcou a realização de entrevista com a professora apoio de Luís Davi e a consulta a relatórios do coletivo UEMS, o qual era responsável pelo projeto de extensão (quatro estudantes e a professora do Curso de Pedagogia, coordenadora do projeto). Os relatórios resultaram da observação individual do processo e de avaliações coletivas, as quais desocultaram os caminhos de desenvolvimento/aprendizagem da turma e registraram o planejado e o vivido. Também foram analisadas imagens filmadas que eternizam a participação de Luís Davi nas vivências para otimizar a sensibilidade estética e favorecer a descrição das cenas a partir de um olhar sensível para captação da substância dos acontecimentos, como indica Ostetto (2017).

Os dados registrados, ao longo do ano de 2019, após terem sido organizados e analisados, respondem a nossa questão de pesquisa, pois revelam algumas das aprendizagens ligadas à docência, construídas pelas estudantes, tendo como eixo norteador as experiências vividas por Luís Davi em relação à música, com as pessoas, com as atividades propostas e com o seu corpo.

### **Luís Davi e a música**

No ano de 2019, o projeto de extensão desenvolvido pelo coletivo UEMS, do curso de Pedagogia, da Unidade Universitária de Dourados, ocorria semanalmente na escola e envolvia diferentes turmas, cujo objetivo era o de oferecer às crianças vivências com diferentes linguagens para promover a ampliação do seu repertório

cultural. As atividades propostas à turma do Segundo Ano do EF, especificamente, receberam “olhar especial”, voltado à inclusão e integraram um cardápio de brincadeiras cantadas, histórias musicadas/sonorizadas e a exploração de ritmos com instrumentos e de longo alcance sonoro - como tecidos, bacias e latas. Como resultado, as crianças conheceram estilos musicais e estabeleceu-se um diálogo entre as brincadeiras e a literatura.

Devido ao interesse de Luís Davi, a música foi elencada como o “carro chefe” do projeto em todos os momentos, desde o acolhimento até as brincadeiras e histórias. A cada encontro, as atividades, embora diferenciadas, respeitavam uma sequência de desenvolvimento. Inicialmente eram exploradas canções com instrumentos musicais e materiais, após ocorria a contação ou leitura de histórias, seguida de brincadeiras cantadas/ritmadas. Para finalizar, o planejamento previa brincadeiras com música orquestrada ou massagem.

**Imagem 1:** experiência com ritmos. Acervo do projeto, 2019.



O projeto de extensão marcou a rotina de Luís Davi com tanta intensidade que ele memorizou o dia semanal reservado aos encontros. Em determinada ocasião, quando as estudantes reuniram-se para planejar “[...] ele entrou pela porta chamando: “PIBEX!!<sup>6</sup>”. A

---

<sup>6</sup> Sigla para Programa Institucional de Bolsas de Extensão Universitária estampada na camiseta das estudantes e da coordenadora do projeto UEMS.

professora contou que ele estava há duas semanas sem ir à escola e estava sentindo saudades. Então, ela decidiu levá-lo até nós” (Relatório, Beatriz, 2019). Essa expectativa de Luís Davi foi registrada no diário de notas das estudantes e revela seu encantamento pela música. Certa ocasião, quando atendiam a uma determinada turma, o menino foi conduzido ao espaço onde as estudantes estavam para participar de um ensaio e, ao ouvir a voz dos membros do grupo,

[...] gritou: " Começou o PIBEX !!" . Ele participou da brincadeira junto com a professora. Ela o deixou à vontade para se expressar. Luís Davi balançava o corpo de um lado pro outro e rodava pelo espaço. Quando tivemos que desligar a música (o salão seria usado), Luís Davi se mostrou descontente: parou de se mexer e quis ir em direção à porta. Sua professora queria que ele permanecesse na fila, mas ele não queria (Relatório, Natália, 2019).

Como a música foi a linguagem eleita por Luís Davi para se comunicar com o mundo, o grupo de estudantes da UEMS enfrentava dificuldades para propor atividades que envolvessem outras linguagens. Em outra ocasião, quando exploravam movimentos com bambolês, “Luiz Davi não quis brincar, não quis entrar na roda e segurar o bambolê, ficou parado. A professora estimulou, mas ele não demonstrou interesse” (Relatório, Danielli, 2019).

Luís Davi tampouco interessava-se por experiências ligadas às artes visuais e recusava atividades de texturas ou modelagem, embora adaptadas. A descrição da cena, inserida a seguir, revela um dos raros momentos em que ele se envolveu em uma proposta diferenciada, utilizando uma bola:

As crianças da turma estão no salão brincando com as bolas de pilates. **A professora de Luís Davi pega uma bola e oferece ao menino.** Ele não é atraído. **Ela insiste:** segura, carinhosamente, as mãos dele e as coloca sobre a bola. **Luís Davi beija a bola e indaga: “PIBEX?”.** A professora responde: “É a bola do PIBEX, olha como ela é grandona, sinte”. O menino recua no início, mas, depois, joga a bola para frente. **Um colega está parado ao lado da professora e de Luís Davi e observa a cena calado.** Ao perceber que Luís Davi mudou de reação e aceitou experimentar o brinquedo, ele **se envolve no brincar. Pega a**

**bola enviada por Luís Davi e devolve para ele. Inicia-se uma brincadeira** (Descrição de cena de vídeo, 2019).

A cena apresentada é extremamente rica e repleta de possibilidades de interpretações de sentidos: revela a mediação acolhedora da professora, a relação afetiva de Luís Davi para com projeto e a interação espontânea do colega de turma para contribuir, revelando que conviver com a diferença gera mudanças positivas não só para as crianças com deficiência, mas também para todas as pessoas envolvidas.

**Imagem 2:** brincadeira com bola. Acervo do projeto, 2018.



Após essa breve ilustração do panorama geral do projeto, na sequência do texto, destacaremos algumas aprendizagens construídas pelas estudantes da UEMS, tendo em vista elas terem protagonizado experiências ligadas à promoção da inclusão.

### **Aprendizagens construídas pelas estudantes**

Inicialmente importa registrarmos que as estudantes da UEMS foram mediadas por profissionais competentes, como as professoras da escola onde ocorria o projeto, as quais, por se preocuparem em promover a inclusão de todas as crianças da instituição, contribuíram para o processo de formação inicial das futuras professoras. Vivendo o “chão da escola” apropriaram-se de inúmeros momentos de

interação/solidariedade com Luís Davi, proporcionados pelas crianças e pelas professoras. Assim, foi possível a participação do menino nas atividades propostas, como acompanhar a fila, sentar no chão, dançar ou brincar.

As crianças estão sentadas no chão da biblioteca para apreciar a história musicada, de Estêvão Marques, “Ei, ei, ei, Vanderlei”. Luís Davi está sentado no colo de uma colega. **Ela apoia o corpo do menino para que ele fique sentado e consiga realizar movimentos dançantes.** Amparado pelo carinho da amiga, enquanto as outras crianças escutam, imóveis, o enredo da história, o menino vive a música com intensidade: balança as pernas, os braços e a cabeça (Descrição de cena de vídeo, 2019, grifos nossos).

As crianças estão na biblioteca, sentadas nos tapetes, toca a música. Luís Davi está sentado no chão. Para que isso ocorra, conta com o apoio do corpo da professora. Ao seu redor estão suas colegas de sala. O menino grita “Vamos lá! É música! É música! É música!”. Ele, balança as pernas no ritmo, entretanto, o que chama atenção é a expressão facial de Luís Davi que demonstra a felicidade do menino, apreciando cada nota, cada melodia (Descrição de cena de vídeo, 2019).

**Imagem 3:** apreciação de história. Acervo do projeto, 2018.



Outra aprendizagem construída pelas estudantes da UEMS, em relação à docência, foi a constatação de que a limitação visual não impede uma criança de sentir/viver ritmos e que essa experiência ocorre de forma individualizada. Exemplo disso foi a “descoberta” da estudante Danielli (2019), ao visualizar “Durante a música *D. Maria do Carimbó* que, enquanto as crianças da turma reproduziam a coreografia, Luiz Davi balançava o corpo no ritmo, parecia animado”.

Já em outro momento do Projeto, quando a maioria das crianças explorava movimentos rítmicos coreografados, utilizando suportes, Luís Davi, por sua vez, vivenciava a experiência com seu corpo, de forma livre, sem suportes, como revelam os excertos:

**Imagem 4:** brincadeira explorando música e movimento corporal. Acervo do projeto, 2018.



As crianças estão sentadas e seguram duas colheres de pau. Está tocando a música “Pega, pega pipoquinha”. Toda a turma bate uma colher na outra para acompanhar o ritmo da música. Porém, Luís Davi apesar de estar com as colheres nas mãos, **utiliza as pernas para reproduzir o ritmo e cantar a música, à**



**sua maneira:** "Pipoca, pipoca, pipoca (Descrição de cena de vídeo, 2019, grifos nossos).

Por coincidência, estava tocando a música "Batom" e, sem nunca ter escutado a melodia, Luís Davi começou a cantar e bater as mãos e pés acompanhando o ritmo, demonstrando felicidade. Aquele dia notei que ele tem facilidade para memorizar músicas e aprender ritmos (Relatório, Beatriz, 2019).

Ele batia palma nos momentos certos. [...] tinha mais ritmo que os colegas. Gritava "É PIBEX!". [...] "Ele adora música, para ele se não tiver música não é PIBEX" (Relatório, Fernanda, 2019).

**Imagem 5:** brincadeira com música. Acervo do projeto, 2018.



As estudantes da UEMS experienciaram momentos reveladores, como discutem Silva e outros (2016), ao observarem, por exemplo, que a música impulsiona o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, além de perceberem que Luís Davi conheceu a si e explorou seu corpo. Verificaram, ainda, que a música favorece a emoção e provoca reações físicas – como a marcação do ritmo, o que permitiu que Luís Davi reagisse/interagisse no/com mundo. Para constituírem-se professoras, aprenderam que a criança foi incluída ao projeto de extensão pelo fato de lhe ter sido permitido viver a música

da forma como ela sentia necessidade, com seu corpo, com instrumentos, com

[...] potencialidades expressivas e comunicativas que se realizam numa linguagem caracterizada por uma estrutura sua e por regras que a criança aprende a conhecer por meio de percursos específicos de aprendizagem; as experiências motoras permitem integrar as diferentes linguagens, alternar a palavra e os gestos, produzir e desfrutar música, acompanhar narrações, favorecer a construção da imagem de si e a elaboração do esquema corporal (FINCO, 2018, p. 58).

Podemos perceber também que as estudantes da UEMS planejaram vivências voltadas à linguagem musical visando a desconstruir propostas que já deveriam estar superadas pelas escolas, como a utilização de músicas padronizadas em festas ou em atividades rotineiras, e constaram o amplo envolvimento das crianças, como revela o excerto a seguir:

[...] após as crianças assistirem na biblioteca ao vídeo dos 10 Sacizinhos, de Fortuna, colocamos a música “A moça que tem piolho”. Eles já conheciam, mas queríamos explorá-la usando o corpo e o Cajon. A Professora coordenadora do PIBEX tocava o Cajon e as crianças batiam palmas. Luís Davi cantava o refrão da música, batia palmas e com as pernas esticadas ele batia os pés no chão. Mas ele não fazia isso aleatoriamente: ele batia as mãos e os pés ao mesmo tempo e no ritmo da música. Em uma parte da música ele ficou muito animado e continuou a bater os pés e também as mãos no chão. A animação dele era tanta que ele começou a balançar o corpo, mas todos os movimentos eram no ritmo da música (Relatório, Danielli, 2019).

Ademais, as graduandas de Pedagogia da UEMS aprenderam que inclusão demanda escuta para tomada de decisões prévias e que o diálogo com os alunos não se limita à oralidade, sendo identificado nos sorrisos, no silêncio e nos movimentos, uma vez que tudo é linguagem, tudo comunica e promove aproximações:

Luís Davi estava sentado no colo da professora e ela sussurrava algo no seu ouvido enquanto eu apresentava a nova canção à

turma. Todas as crianças receberam um **tule**, inclusive ele. Luís Davi estava com as perninhas esticadas, apoiava as costas no adulto. Durante a vivência, ele **balançava as pernas** sem parar e eu fui ficando nervosa, achando que estava desinteressado. De repente ele grita: “Música nova no PIBEX! Viva a professora Giana!” e continuou a entonar essa frase por muito tempo, depois, na forma de canto, criando uma melodia. Ele estava compondo... Mais tarde, a professora nos ensinou que, **quando Luís Davi está feliz ele reage expressando o movimento específico com as pernas**. Fiquei mais tranquila, pois ele estava gostando da atividade (Relatório, coordenadora do projeto, 2019, gritos nossos).

As estudantes da UEMS constataram também que todas as crianças necessitam da mediação de adultos e dos pares para sentirem-se seguras e motivadas, tal qual observado por Bruno (s.d). Foi importante que Luís Davi se sentisse apoiado no ano de inserção à escola pelo fato de não estar familiarizado com as pessoas e com o espaço. Devido ao estabelecimento de vínculos, professoras e estudantes conquistaram a sua confiança, e a música invadiu seu corpo e transformou-se na linguagem fundamental que o ajudou a construir uma relação sócio afetiva. Durante as atividades, a mediação ocorreu de forma específica, com apoio de suportes para marcar o ritmo, como tecidos, caixas ou instrumentos, ou tendo o corpo como guia para que o menino dançando sentisse a música, sozinho, livremente pelo espaço, sempre em segurança.

As estudantes da UEMS também perceberam que, apesar das limitações explicitadas no laudo médico, Luís Davi comunicou-se utilizando diferentes linguagens. Assim como Lemos e outros pesquisadores (2014) destacam a necessidade de analisar as interações sociais nos contextos escolares, as integrantes do projeto visualizaram a importância da atuação mediada, já que as particularidades de Luís Davi foram influenciadas por contextos interativos.

**Imagem 6:** Música e espaço. Acervo do projeto, 2018.



### **(Re)organizando o pensamento**

Como Silva e outros estudiosos (2016) discutem, a música revelou-se às estudantes da UEMS como um importante recurso para superar alguns aspectos do Transtorno do Espectro Autista. Ao promover estímulos de várias áreas do conhecimento, colaborou para a inclusão de crianças participantes do projeto de extensão (com/sem deficiência). As atividades fomentaram o gosto musical de Luís Davi, estimularam a sensibilidade, a memória, o senso rítmico e, ainda, desencadearam narrativas que impulsionaram a imaginação e os momentos de concentração, resultando em afetividade e socialização.

O desafio de atuar na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental oportunizou às estudantes a pensarem como ajudar os alunos a aprenderem a conviver com as diferenças. Também proporcionou planejarem ações calcadas em múltiplas linguagens para ajudar as crianças a desvendarem o mundo de forma a considerar “[...] o afeto, o prazer e o desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem, a música e a matemática”, como postula Finco (2018, p. 237).

Também se guiaram por sinais de insatisfação/aprovação percebidas nas crianças para reavaliarem a metodologia traçada. Observaram, por exemplo, que o agitar de pernas de Luís Davi significava que ele estava satisfeito, não ansioso, ao contrário do que imaginavam inicialmente. Perceberam ainda que envolver uma criança com baixa visão no mundo literário exige que as histórias sejam *embebidas* por música, e que a entonação, em alguns casos, é uma melodia fundamental que atrai e prende a atenção.

Vivendo uma escola permeada de múltiplas linguagens, as estudantes viram a música atuar como guia de Luís Davi, pois oferecia segurança para que ele explorasse os espaços da instituição sem apoio de outrem. E, para explorar a literatura, criaram vivências com fantoches sensoriais/sonoros e instrumentos.

As estudantes também aprenderam que as crianças não devem realizar atividades padronizadas, pois constataram que, para Luís Davi, usar seu corpo era sua forma de apreender o ritmo, embora os colegas manuseassem instrumentos. Isso nos remete à observação de Cardoso e Cunha (2009) de que uma teoria da deficiência deve explicar como as pessoas lidam com as diferenças, principalmente, aquelas às quais o grupo social atribui algum significado de desvantagem/descrédito social. No caso em questão, todas as pessoas que conviveram com Luís Davi tiveram a oportunidade de construir o conceito de normalidade (e não de deficiência).

### **Algumas considerações**

Por meio do projeto de extensão “Múltiplas linguagens no cotidiano de crianças e de professoras em formação”, as licenciandas do Curso de Pedagogia da UEMS, Unidade Universitária de Dourados, apropriaram-se de aprendizagens que enriqueceram as experiências construídas no âmbito da graduação, como a compreensão da essencialidade do professor e a valorização das potencialidades das crianças, como orienta a teoria Histórico-Cultural.

Tendo como referência a dedicação profissional das professoras da escola, as participantes do projeto auxiliaram Luís Davi, como orientam Silva e Silva (2017), a ordenar seu pensamento e a perceber seu corpo, por meio da elaboração de atividades que fizeram-no descobrir emoções e sentimentos. Procuraram, quando necessário,

construir caminhos alternativos de pensamento/ação, como lembram Silva e Silva (2017).

“Minúcias pedagógicas”, as quais, antes, pareciam irrelevantes, tiveram sentidos ressignificados pelas estudantes da Pedagogia, como o cuidado de que, devido às características do Espectro Autista, a rotina das crianças deveria ser respeitada. Por isso, desenvolviam as atividades no mesmo local e avisavam, antecipadamente, a professora, acerca de quaisquer alterações.

Mesmo após a conclusão do curso de Pedagogia, as estudantes da UEMS terão um longo caminho a trilhar para compreenderem/superarem os meandros da inclusão, indecifráveis até mesmo por profissionais experientes. Por ora, estão fortalecidas, apoiadas em memórias que lhes manterão o “brilho no olhar”, que iluminarão o ingresso na trajetória profissional, movidas pela esperança de que poderão “fazer a diferença” e de que conquistas serão possíveis.

Importante registrar, ainda, que a *inclusão* não contemplou todas as crianças participantes do projeto de extensão, algumas foram apenas *integradas*, inclusive aquelas que não apresentavam laudos de comprometimento, contudo, possuíam especificidades e necessidades, a exemplo de alunos adolescentes que, embora desejassem, mostravam-se resistentes à participação de certas propostas devido à diferença etária. Situações como essa revelam que a inclusão é um *alvo* que deve *atingir* todos os alunos, de todas idades e instituições, o que imbuí à função docente e ao Estado ampla responsabilidade.

### Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2007.

Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2018.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual**: da intervenção precoce à integração escolar. 2 ed. Campo Grande (MS): Plus, s.d.

CARDOSO, Beatriz Angélica Alcântara; CUNHA, Eliana Briense Jorge. Preconceitos a serem demolidos superando a patologização das diferenças: os comprometimentos fisiológicos impedem a produção das culturas infantis? In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral (Orgs). **Territórios da infância**: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. 2.ed. – Araraquara (SP): Junqueira & Marin, 2009, p. 85-95.

FINCO, Daniela. Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância. In: **Campos de experiência na escola da infância**: contribuições da pedagogia italiana para inventar um currículo de educação brasileiro. FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem; FARIA, Ana Lucia Goulart de (Orgs.). Campinas (SP) Edições Leitura Crítica, 2015) p. 233-246.

[LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias](#); [SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro](#); AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shirley. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v. 20, n.1, p. 117-130, 2014.

LOURO, Viviane S. Educação Musical Inclusiva: desafios e reflexões. In: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baeta (Orgs.). **Música e Educação**. v. 2. Barbacena: UEMG, 2015. p. 33-49.

LOURO, Viviane S. **Educação musical e deficiência**: propostas pedagógicas. São José dos Campos: Editora do Autor, 2006.

LEONTIEV, Aléxis. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, s.d.

OLIVEIRA, Gleisson do Carmo; PARIZZI, Maria Betânia. Influências da Educação Musical Especial no desenvolvimento vocal de crianças com autismo. In: **I Colóquio de Educação das Vertentes**, n.1, 2017, São João del Rei. Anais. São João del Rei: UFSJ, 2017. p. 1-8.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. No tecido da documentação, memória, identidade e beleza. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org). **Registros na educação infantil**: pesquisa e prática pedagógica. Capinas (SP): Papirus, 2017, p. 19-54

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças, contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Bezerra, 1997.

SILVA, Ana Carolina dos Santos da; ANDRADE, Janaína da Silva de; SCKRICOSKI, Luciana Soares de Andrade; DAVID, Mônica Cristiane. A música como recurso no desenvolvimento biopsicossocial da criança com Transtorno do Espectro Autista. **Ensaios Pedagógicos**, São Paulo, v.7, n.1, p. 14-28, jan/jun. 2001.

SILVA, Cátia Regina Suzano da; SILVA, Jorge César da. Música e autismo: um encontro perfeito: **Musicalização e Expressão corporal em uma Escola de Educação Especial**. Arte Revista, São Paulo, ed. Especial, n. 8, p. 1-22, 2017.

VALENZUELA, Larissa Xavier. **Inclusão de crianças com deficiência: experiências de bolsistas do PIBID Pedagogia UEMS**. Relatório de Iniciação Científica. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Dourados (MS), 2017.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



## SUJEITOS COMUNICANTES SURDOS E REDE SOCIAL FACEBOOK: DIÁLOGOS INTERCONSTITUTIVOS AO ALCANCE DA CIDADANIA COMUNICATIVA

OLIVEIRA, Sonia Maria Queiroz de (UFJF)<sup>1</sup>

DIAS, Carlos Alberto (UFVJM)<sup>2</sup>

### Introdução

Analisar ações comunicacionais realizadas por sujeitos comunicantes surdos na Rede Social *Facebook*, perpassadas na constituição das representações sociais contidas no discurso desses entrevistados ao alcance da cidadania comunicativa, exigiu incorporações de uma ampla gama de possibilidades, considerando que sujeitos comunicantes atuam em interações dinâmicas e complexas: entre humanos, máquinas e novos contextos sociais.

Para o sujeito comunicante surdo, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a principal forma de comunicação; primeira língua natural da comunidade surda, legalmente amparada pela Lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002). As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) apresentam-se como espaços que permitem a veiculação de diversos signos linguísticos, formados basicamente pela linguagem e pela língua. Maria Lucia Santaella nos permite acompanhar seu raciocínio ao falar em ecologia da comunicação ou ecologia midiática, trazendo aos nossos olhares um novo significado para o tema: esse sistema ecológico midiático pode representar maiores e melhores oportunidades comunicativas, maior sociabilidade. Impulsionando a produção, a difusão e a velocidade da informação, esse sistema modifica as dinâmicas de tempo e espaço, influencia comportamentos, atitudes, práticas, enfim, atingindo todos os espaços sociais, inclusive os virtuais, e os novos ecossistemas educativos (SANTAELLA, 2010).

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Juiz de Fora-Campus GV (UFJF); Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação da Universidade Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS); [sonia.queiroz@ufjf.edu.br](mailto:sonia.queiroz@ufjf.edu.br); [oqms@hotmail.com](mailto:oqms@hotmail.com).

<sup>2</sup> Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM); Licenciatura em Matemática e Programa de Pós-Graduação em Administração Pública; [carlos.dias@ufvjm.edu.br](mailto:carlos.dias@ufvjm.edu.br); [carlosdiaspsicologo@gmail.com](mailto:carlosdiaspsicologo@gmail.com).

Nesse sistema, o espaço social virtual ao qual nosso interesse recai, o *Facebook*, é aqui entendido como intersticial, uma espécie de amálgama entre os espaços físico e virtual, onde interações ocorrem em espacialidades híbridas. A partir desse novo ecossistema rede social, até certo ponto considerado educativo, uma questão motivadora do presente estudo foi sendo pensada e repensada, construída por um caminho de sensibilidades de condutas, que aqui apresentamos: como se realizam as ações comunicacionais dos sujeitos comunicantes surdos através das postagens realizadas no *Facebook* da Associação dos Surdos de Governador Valadares e de seus perfis pessoais? Essas ações são perpassadas em suas constituições pelas representações sociais sobre ser surdo? Evidencia-se no discurso desses entrevistados, nas postagens na página da Associação e em seus perfis pessoais, ações voltadas à perspectiva de constituição da cidadania comunicativa?

Essas inquietações foram a gênese do objetivo do presente capítulo. Não há garantias de que serão encontradas respostas definitivas às questões levantadas. Ainda assim, pretende-se, neste estudo, analisar ações comunicacionais através dos usos e apropriações realizadas por sujeitos comunicantes surdos, existentes nas postagens no *Facebook* Asugov GV, perpassadas na constituição das representações sociais da identidade surda, da trajetória de vida e do modo pelo qual essa abordagem explica a inserção desses sujeitos nos espaços familiar, educacional e comunitário.

O percurso metodológico foi sedimentado em uma articulação entre teoria e empiria. Como se trata de uma temática que demanda estratégias sensíveis, multidimensionais, socorreu-nos a transmetodologia, pois entendemos que, para dar conta das realidades socioculturais existentes, essa estratégia dialoga com questões plurais e singulares em um construto ético (MALDONADO, 2002; MALDONADO, 2008; MALDONADO, 2012).

Dois grandes cenários compuseram o percurso empírico da pesquisa: o espaço físico Associação dos Surdos de Governador Valadares (Asugov) e o espaço virtual, considerando o ambiente digital da Rede Social *Facebook*, perfil Asugov GV, e os perfis particulares dos entrevistados. No espaço físico, a observação sem interferências no ambiente e nos processos observados, permitiu aproximações e identificação dos possíveis sujeitos colaboradores da pesquisa, com

quem realizamos entrevistas. Entendemos entrevista, no sentido amplo, como forma de comunicação entre partes, e no sentido restrito, como coleta de informações sobre determinado tema científico; estratégia usada no processo de construção de um trabalho de campo. Para sua realização, este estudo foi submetido e devidamente autorizado pelo Comitê de Ética (Parecer: 3.637.504 - CAAE: 22539819.7.0000.5344.). Durante todo o processo de coleta de dados, contamos com o assessoramento de intérprete em LIBRAS, devidamente habilitado.

No espaço virtual Rede Social *Facebook*, a partir do perfil da Associação e dos perfis pessoais dos participantes, a observação sistemática foi realizada combinada com a etnografia, utilizando a abordagem netnográfica de Kozinet (2014). A análise foi consubstanciada por ‘nodos’ e por ‘vínculos’. Os ‘nodos’ considerados referem-se aos atores: perfil Asugov GV e os sujeitos comunicantes surdos entrevistados. Consideramos como ‘vínculos’, as relações estabelecidas entre esses atores sociais conectados por relação social de amizade virtual, curtindo, comentando e compartilhando informações de interesse comum.

### **Caminhares metodológicos**

O caminho percorrido para a geração dos dados foi dinamizado em *corpus*: *corpus* social da pesquisa, *corpus* discursivo dos entrevistados e *corpus* postagens.

#### *a) Corpus social da pesquisa*

O *corpus* social do perfil Asugov GV foi constituído por um total de 55 (cinquenta e cinco) publicações, ocorridas de junho de 2018 a junho de 2020. A partir dessas publicações, organizamos o quadro a seguir para a construção da análise e apresentação dos resultados, especificamente atentando para as publicações realizadas pelo perfil observado. Nesse processo, categorizamos as postagens sob a perspectiva dos seguintes eixos temáticos: a) político; b) saúde; c) identidade; d) jogos; e) datas comemorativas (festividades); f) violência. Optamos por essa categorização por terem sido esses os assuntos que mais se destacaram nas observações realizadas no perfil Asugov GV, e cujos genes fundantes perpassam a classe de relações

abstratas, subjetivas com referência à sociedade e que mais se aproximam da possibilidade de construção da cidadania comunicativa. Assim, foram dispostos:

**Quadro 1:** Eixos temáticos das publicações perfil Asugov GV

EIXOS	DEFINIÇÕES
Político	A temática corresponde a postagens que envolvam questões relacionadas a reuniões que ocorreram na Associação com candidatos ao legislativo estadual; assembleias da Associação; questões de direito.
Identidade	A temática refere-se a postagens sobre questões de identidade, através de figuras simbólicas representativas do Município de Governador Valadares, ou questões que possam estar diretamente relacionadas ao eu do perfil do postante.
Datas comemorativas	A temática abarca postagens que compartilham notícias e informações de festas, congraçamentos, palestras, festivais, encontros sociais.
Jogos	A temática refere-se a postagens sobre jogos realizados em momento real, disputas de campeonatos, jogos interativos <i>online</i> .
Saúde	A temática refere-se a postagens que abordam campanhas de prevenção diversas, atitudes de sobrevivência, alimentos, exercícios físicos, danças.
Violência	A temática refere-se a postagens que apresentam cenas de violência, explícitas ou implícitas (conteúdo não disponível), com humanos e/ou com animais.

**Fonte:** pesquisa de campo.

Com base na leitura das postagens, observamos os tipos de recursos comunicacionais nelas utilizados. Constatamos que os recursos comunicacionais eram do tipo: texto (pequeno texto escrito em gramática portuguesa e/ou frases curtas); imagens (fotos, desenhos, gravuras); *emojis/gifs* e vídeos. Quanto aos vídeos, esses foram identificados como pertencentes a três categorias, em conformidade com a predominância de recursos empregados: predominância visual (em Libras), predominância em português (com áudio) e predominância em Libras, com legenda em português e/ou com áudio. Para o alcance da lógica dos usos e apropriações na perspectiva de constituição da cidadania comunicativa, o *quantum*

postado em uma interface com o eixo observado pode fornecer indícios para a construção da análise em resposta aos questionamentos motivadores do presente estudo.

**Quadro 2:** Recursos comunicacionais e eixos temáticos Perfil Asugov GV

RECURSOS COMUNICACIONAIS	EIXOS TEMÁTICOS	QUANTIDADE
TEXTO	Político	03
	Identidade	00
	Datas comemorativas	00
	Jogos	00
	Saúde	00
	Violência	00
IMAGENS	Político	08
	Identidade	11
	Datas comemorativas	11
	Jogos	05
	Saúde	02
	Violência	00
EMOJIS / GIFS	Político	00
	Identidade	00
	Datas comemorativas	00
	Jogos	00
	Saúde	00
	Violência	00
VÍDEOS	Político	06
	Identidade	06
	Datas comemorativas	02
	Jogos	00
	Saúde	01
	Violência	00
<b>TOTAL</b>		<b>55</b>

**Fonte:** pesquisa de campo.

Abaixo, o Quadro 3 apresenta o *quantum* dos vídeos postados em conformidade com a predominância de recursos empregados:

**Quadro 3:** Predominância de vídeos, Perfil Asugov GV - 2018/2020

PREDOMINÂNCIA VISUAL (Libras)	PREDOMINÂNCIA PORTUGUÊS/ÁUDIO (com janela/Libras)	PREDOMINÂNCIA LIBRAS	
		Com legenda	Com áudio (música instrumental)
09	01	03	02

**Fonte:** pesquisa de campo.

b) *Corpus discursivo dos entrevistados*

A comunidade<sup>3</sup> Asugov registrou, durante o ano de 2019, um universo de 50 sujeitos comunicantes surdos frequentes na Associação. Desses, apenas 12 se dispuseram a participar das entrevistas individuais. Conforme indicado no Quadro 4, os participantes possuem em média 41,8 anos, sendo a maioria (58%) do sexo feminino. Quanto à escolaridade, 50% possuem o Ensino Médio completo; 34%, o Ensino Fundamental; e 16%, o Ensino Superior. A renda média dos participantes é de 1,08 salários mínimos.

**Quadro 4 –** Entrevistados Asugovianos, Governador Valadares, 2019

Entrevistado	Sexo	Escolaridade	Renda
01) 39 anos	fem	Médio completo	02 SM
02) 39 anos	fem	Fundamental completo	01 SM
03) 26 anos	fem	Superior completo	02 SM
04) 21 anos	fem	Médio completo	S/R
05) 24 anos	fem	Médio completo	01 SM
06) 71 anos	fem	Fundamental completo	01 SM
07) 51 anos	masc	Fundamental completo	01 SM

<sup>3</sup> Optamos pela definição de comunidade como sendo um grupo de pessoas que compartilham de interação social, laços sociais e um formato, localização ou “espaço” interacional comum (KOZINET, 2014).

08) 51 anos	masc	Médio completo	01 SM
09) 58 anos	fem	Superior completo	02 SM
10) 47 anos	masc	Médio completo	S/R
11) 20 anos	masc	Médio completo	01 SM
12) 43 anos	masc	Fundamental incompleto	01 SM

**Fonte:** pesquisa de campo.

A partir dos discursos dos participantes, foram levantadas especificidades identificatórias e/ou semelhanças relacionadas à história de vida de cada um. Abaixo, no Quadro 5, estão registradas as informações que cada comunicante surdo julgou por bem compartilhar durante as entrevistas. Por se tratarem de relatos considerados mais relevantes em cada história de vida, não foi pertinente estabelecer padronizações para o montante das informações registradas.

**Quadro 5** – Especificidades dos relatos, Governador Valadares, 2019

	<b>Relato:</b>
01	Filha de pais ouvintes, esta só foi à escola após os 05 anos de idade. Por ser surda e única na família com surdez, os pais tinham muito medo de possíveis maus-tratos por outrem ou <i>bullying</i> no ambiente escolar. Quando começou a frequentar a escola, não existia língua de sinais. As tentativas foram no sentido de oralizá-la. Somente aos 16 anos, aprendeu Libras. Em casa, por falta da compreensão dos familiares sobre o que é a surdez e ser surda, treinou Libras por muito tempo de forma escondida.
02	Filha de pais ouvintes e irmãos ouvintes. Foi muito estimulada pelos familiares ao aprendizado na forma de oralização. Somente após aprender a falar é que a mãe a deixou sair sozinha. A mãe tinha muito medo de que algo ruim pudesse lhe acontecer. Mais especificamente, temia que se tornasse alvo de abuso sexual por parte de homens.
03	Filha de pais surdos, oralizada. Desde sempre, tem contato com a comunidade surda sinalizante. Ainda na infância, aprendeu com os pais que existiam dois mundos a transitar: o dos ouvintes e o dos surdos. Conversa com familiares na forma oral. Dificuldades

	ocorreram com familiares, contudo os pais a fizeram sobreviver a essas.
04	Foi adotada por uma família ouvinte, e a avó foi uma pessoa marcante na vida da entrevistada. Em geral, os familiares lhe davam reduzida atenção, devido à sua condição de pessoa comunicante surda.
05	A família ouvinte custou a perceber que era surda. Por conta disso, foi alvo de ações violentas oriundas dos próprios familiares, para que correspondesse a contento como criança ouvinte. Manteve-se isolada, pelo máximo de tempo que conseguiu. Quando começou a estudar, no convívio dialógico gestual, comunicava conforme entendia. Estudava em uma escola estadual para ouvintes e inclusiva.
06	A família ouvinte, quando percebeu que ela ouvia muito pouco de um ouvido e que, com o tempo, a surdez total seria inevitável, optou por interná-la em um espaço dedicado ao tratamento de pessoas com doenças mentais. A entrevistada contava com 16 anos nessa época. Foi um período muito ruim, pois ela não entendia o que estava fazendo ali. Via todo mundo com deficiência e sentia que aquele não deveria ser seu lugar.
07	O entrevistado começa relatando sobre como é difícil ser surdo. Tenta conversar com a família (ouvinte), mas ser surdo é muito difícil. Não consegue se comunicar com ninguém, então deixa a conversa pra lá. No serviço, também é assim e, por isso, participa da Associação dos Surdos, porque é muito melhor. A esposa é surda e a filha é ouvinte. Vez ou outra frequenta a Igreja Católica.
08	Pais estrangeiros e ouvintes. Considera ser surdo uma situação muito difícil e angustiante para se comunicar. Somente aos 5 anos de idade conseguiu locomover-se, após muita fisioterapia. Teve muita dificuldade de aprendizado na escola por causa, principalmente, da função motora que não dominava. Sempre quis aprender muito e, no início, pensava que era ouvinte também. A mãe foi quem percebeu que ele não se comunicava. Foi através de outro surdo associado à Asugov que conheceu Libras. A Igreja Católica também foi um lugar de aprendizado.
09	Filha de pais ouvintes. Estudou em escola especializada em Belo Horizonte, até os 15 anos. Retornando para Governador Valadares, estudou em uma escola inclusiva, mas considera esse período escolar muito difícil devido à falta de preparação dos educadores. Aos 19 anos, voltou para Belo Horizonte, onde estudou em escola especializada



	com fonoaudiólogo e aprendeu a falar (oralizada). Retornou a Governador Valadares e teve vontade de parar com os estudos. Trabalhava em uma loja de roupas e, aos 26 anos, casou-se com um sujeito comunicante surdo.
10	Família ouvinte. Revelou que encontra muita dificuldade, barreiras, limitações em ser admitido em um trabalho. Relata ser muito difícil ser sujeito comunicante surdo.
11	Filho de pais ouvintes, o entrevistado trabalha na oficina mecânica do pai. Considera a convivência entre surdos e ouvintes na Associação um ponto positivo. Como negativo, a falta de conversas com os ouvintes na rua e em outros lugares de convivência, por isso nem conversa.
12	Filho de pais ouvintes, mora sozinho na residência dos pais. Os pais, ouvintes, foram morar em Florianópolis e o irmão, ouvinte, é imigrante nos Estados Unidos. Por conta da baixa visão, deixou os estudos. Relatou que comunicar, conversar com surdos e/ou ouvintes é muito difícil, por isso fica na dele, sempre.

**Fonte:** pesquisa de campo.

### c) *Corpus postagens*

As observações exploratórias nos ambientes digitais *Facebook* *Asugov GV* e nos perfis dos participantes foram realizadas mediante o uso de observação sistemática combinada com a etnografia. Essa combinação, denominada “netnografia” é uma forma de pesquisa pós-modernista, amplamente aceita no campo de pesquisa da Teoria da Cultura do Consumo e Marketing (KOZINET, 2014). Optamos por tomá-la emprestada devido à sua ampla variedade de procedimentos fundamentados em pesquisa social (relações sociais) via internet, para melhor conduzir o diálogo sobre os usos e apropriações construtores da cidadania comunicativa. Assim, as respostas necessárias ao alcance do estudo proposto estão diretamente relacionadas às comunidades eletrônicas e à cultura *online* em si, na manifestação de seus elementos (comportamentos, valores ou crenças):

Os cientistas sociais chegam cada vez mais à conclusão de que não podem mais compreender adequadamente muitas das facetas mais importantes da vida social e cultural sem incorporar a internet e as comunicações mediadas por computador em seus estudos (KOZINET, 2014, p. 10).

As produções relativas à linguagem no *status* dos perfis observados, via de regra, foram por *emojis*. Essa ocorrência não está a dizer que haja uma desconexão entre escrita e oralidade, mas sim, conexão entre a escrita e a externalização comunicacional de um pensamento aos pertencentes da cultura surda. A surdez está intimamente correlacionada com o aspecto visual da escrita como uma alternativa semiótica e que, por vezes, é “subestimada no seu valor semiótico e na sua função como instrumento mediador de aprendizagem” (REILY, 2003, p. 164). Nesse sentido, dialogamos com as argumentações de Zilda Maria Gesueli, em seu artigo *Língua de Sinais e Aquisição da Escrita*, de forma análoga em relação ao uso dos *emojis*:

Apesar de nos encontrarmos diante de novas possibilidades no processo educacional do sujeito surdo, a linguagem escrita parece ainda estar em processo de pesquisa, ou seja, ainda buscamos metodologias adequadas de sua utilização no contexto de sala de aula (GESUELI, 2003, p. 148).

A Rede Social *Facebook* é um ambiente complexo. Em nossas observações, ao buscarmos compreender os usos analisando as trajetórias comunicacionais dos sujeitos comunicantes surdos e suas apropriações no ambiente digital *Facebook*, verificamos as lutas pelo reconhecimento dos ‘eus’, das ‘identidades’ desses sujeitos ao lançarem mão de estratégias discursivas, principalmente no que se refere ao uso do recurso comunicacional *emojis*. Para tanto, necessário se fez compreender as postagens, não como uma mera descrição de elementos técnicos, uma simples descrição de dados, mas sim, como Recuero (2009, p. 169) nos ensina, como uma visada agregada à funcionalidade da Rede.

[...] através de perfis e comunidades. Em cada perfil é possível acrescentar módulos de aplicativos (jogos, ferramentas, etc.). O sistema é muitas vezes percebido como mais privado que outros sites de redes sociais, pois apenas usuários que fazem parte da mesma rede podem ver o perfil uns dos outros.

O *corpus postagens* foi pensado como conjunto de palavras, texto e imagens transformados em discurso para significar eventos diferentes para a realização da interpretação derivada dos e ancorada nos eixos temáticos das publicações (Ver quadro 1 e 2).

Como socorro epistêmico-teórico, a transmetodologia possibilitou a interface com o método Análise de Discurso francesa (AD). A opção pela AD justifica-se por entender que cada postagem, em suas predominâncias, revelou-se como um discurso. Nessa perspectiva, a AD se mostra como uma área interdisciplinar, que extrapola a análise encerrada nos limites da língua (escrita), agregando ao discurso e ao nosso estudo os contextos histórico e social, corroborando a identificação da pertinência do uso e dos efeitos de sentido. O diálogo proposto nessa tarefa consubstancia-se em Dominique Maingueneau (2015). Nosso interesse pelo pensamento desse autor se deve ao fato de ele instigar reflexões que trespasam os espaços de discussão, lidando o discurso em suas variadas formas de realizações. Assim, Maingueneau (2015, p. 23) nos ensina que:

Tal polivalência permite que o “discurso” funcione, ao mesmo tempo, como referindo objetos empíricos (“há discursos”) e como algo que transcende todo ato de comunicação particular (“o homem é submetido ao discurso”). Isto favorece uma dupla apropriação da noção: por teorias de ordem filosóficas e por pesquisas empíricas sobre o funcionamento dos textos.

Dessa forma, buscamos as falas e seus respectivos significados (ou efeitos de sentido) nas postagens realizadas pelos sujeitos comunicantes surdos, em consonância com os eixos temáticos estabelecidos. Não se trata de uma análise de rede, mas sim, de uma análise dos discursos postados em diversas formas de expressão (português, *emojis*, *gifs*, imagens, entre outros). Para darmos conta de compreender as postagens analisando cada comentário, fez-se necessário o entendimento do funcionamento dessa dinâmica social. Nesse intento, *online* ou *offline*, os processos de receptividade comunicativa dos sujeitos comunicantes nos fizeram considerar cada sujeito em seu local de fala, integrante daquela sociedade (virtual), incorporador dos discursos, na possibilidade de ressignificar suas ideias, de transformação de conhecimentos; o que acabaria podendo ser socializado por seus pares (MONTEIRO *et al.*, 2006).

Sabe-se que analisar discursos expostos em uma Rede Social não é tarefa fácil, haja vista que se considerarmos as mediações entre esses sujeitos comunicantes surdos, através de suas falas (imagens) expressas em uma realidade unívoca, de certa forma estaríamos contrariando a análise sob parâmetros sociolinguísticos. Contudo, necessário o é considerá-la assim, pois esse *corpus* social discursivo constrói ideias coletivamente sob a perspectiva da realidade da comunidade surda Asugoviana. Para analisá-lo, compreendendo cada comentário postado, recorreremos também aos entendimentos expressos por Monteiro *et al.* (2006, p. 15), que: “[...] por sua vez, entende a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade social. Essa mediação é feita pelo discurso, ou seja, pelas práticas discursivas nas quais o homem se insere, sendo capaz de significar e significar-se”.

## Resultados e Discussão

Para respondermos às questões motivadoras deste estudo, que dizem respeito ao modo como se realizam ações comunicacionais dos sujeitos comunicantes surdos através das postagens realizadas no perfil Asugov GV, se essas ações são perpassadas em suas constituições pelas representações sociais sobre ser surdo, e se evidenciam-se no discurso dos entrevistados, nas postagens na página da Associação e em seus perfis pessoais, ações voltadas à perspectiva de constituição da cidadania comunicativa, circunscrevemos nossas observações ao uso dos *emojis*, nas manifestações existentes nos processos comunicacionais observados. Essas nos direcionaram a analisá-las e compreendê-las sob a perspectiva de ser um conteúdo imagético, que permite a inferência de comunicações relativas às condições de produção e recepção da mensagem, apontando para apropriações comunicacionais dos sujeitos comunicantes surdos Asugovianos. Aos pertencentes à cultura surda, inferimos que o uso deste recurso pode estar associado a uma melhor afinidade e proximidade com a Língua Brasileira de Sinais (visualidade).

A postagem dessas figuras imagéticas se firma na representatividade do significado de uma palavra ou frase inteira que possam representar ou quais efeitos de sentido possam reproduzir. Nesse direcionamento, o crescente uso dos *emojis* (tanto para sujeitos

comunicantes surdos, quanto para sujeitos comunicantes ouvintes) vem se tornando uma tentativa de transmitir, de forma mais econômica, sentidos em determinados contextos de interação, propiciando por vezes o surgimento de outros significados. Vale exemplificar apontando nossa própria percepção: nos parece muito mais fácil enviar um coração pulsando do que dizer para um amigo "eu te amo".

Sabe-se que mudanças ocorridas na linguagem são anúncios da existência de processo evolutivo cultural. Os *emojis*, como elementos processuais evolutivos da cultura digital, podem ser considerados como um 'alfabeto' digital, um novo sistema linguístico de comunicação que a própria plataforma oferece como opção comunicacional. Nessa linguagem imagética, os sujeitos comunicantes usuários do perfil Asugov GV estão a comunicar algo a alguém sem o uso da palavra. Desta forma, o símbolo *emojis* deve ser de fácil entendimento, utilizado de modo a evitar a ambiguidade e a possibilidade de ser interpretado erroneamente por quem a recebe. O uso cada vez mais recorrente dos *emojis* indica existir um processo crescente de apropriação cultural por todos nós (ouvintes e surdos). Esse fato traz evidências de que as representações sociais de limitação e exclusão que se tem de sujeitos comunicantes surdos e do 'ser surdo' em um mundo ouvinte, aos poucos encontra o caminho da superação.

### **Colóquio reflexivo à guisa de notas conclusivas**

A Teoria das Representações Sociais elaborada por Moscovici em 1961 é apresentada como uma teoria que proporciona o entendimento dos processos de elaboração coletiva sobre um dado objeto social, objeto esse viabilizado por meio da troca de informações e da produção coletiva de saberes pelos grupos sociais. Nesse sentido, vale reproduzir as próprias palavras do autor: "[...] modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos" (MOSCOVICI, 2007, p. 32).

Nessas duas particularidades, elaboração de comportamentos e comunicação entre indivíduos, em diálogo com Moscovici, pode-se afirmar que as Representações Sociais (RS) permitem que as pessoas dominem seu mundo materialmente (em relação ao objeto/coisa) e

socialmente (em relação ao outro), principalmente pelo viés comunicacional. Destarte, Moscovici (2007), ao descrever representações como sendo ‘um meio de troca’ e ‘instrumentos de troca’ permite que um grupo coordene, em relação ao objeto dado, RS para estabelecer ou reforçar no grupo identidade e história.

As representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar. Através dessas ações, compreender e comunicar têm como objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções que reproduzam o mundo de uma forma significativa. Estruturam saberes cotidianos, teorias populares, senso comum, enfim, tudo o que resulta do conhecimento prático orientado para a compreensão do mundo e para a comunicação entre os indivíduos (SILVA, 2018). Silva ainda nos permite refletir sobre as chamadas representações sociais e seu perpasso para a representação social da surdez nos dizeres:

São representações que se elaboram na construção cognitiva, investida de afeto, da realidade social. São imagens, mitos, valores, significados contemporâneos construídos pelos sujeitos a respeito dos objetos socialmente valorizados. Envolve comunicação e discurso, determinam a relação do sujeito com o outro, pois o indivíduo se estrutura a partir das representações sociais de seu grupo e da sua comunidade. Torna-se, assim, sujeito de seu tempo e, nesta relação, estrutura, também, num processo interativo, novas representações (SILVA, 2018, p. 115).

Nesse diapasão, pode-se afirmar que as representações sociais acerca da surdez foram formadas a partir de uma herança histórico-cultural da sociedade ouvinte, na interação das relações cotidianas do sujeito surdo com o objeto social eleito como normal: o ser ouvinte.

Novas relações e elementos construtores podem ser observados no contexto das especificidades dos relatos dos participantes (Quadro 5). A esses, buscamos significar cultura. Quanto ao conceito de cultura de forma verticalizada em seu significado, Muniz Sodré (1984, p. 119) assim o esclarece: “Conjunto das relações de sentido (atualizadas em comportamentos, normas, valores) presentes em todas as instâncias de uma formação social”. Nessa perspectiva, pode-se pensar que a cultura se constitui nos processos

de diálogo e que esse diálogo se realiza, também, nas relações estabelecidas sob características diversas da sociedade hodierna.

Na concepção da pesquisadora Karin Strobel (2018), a cultura surda, sob a ótica de quem vive a surdez, é um convite a conhecermos o que é cultura surda e repensarmos os olhares e as imagens que construímos sobre os surdos:

Cultura surda é o jeito de o sujeito entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo (STROBEL, 2018, p. 29).

Karnopp, Klein e Lunardi-Lazzarin (2011) dialogam conosco no sentido de que cultura é o que é produzido pelo ser humano, distinto das coisas dadas; natural, existente no mundo. Por esse ponto de vista, argumentam que a concepção de cultura em oposição à natureza repercutia na forma como os sujeitos e os grupos surdos foram narrados e tratados pelas instituições ao longo da história. Essa, negou-lhes possibilidades de inscrição de suas narrativas como grupo cultural capaz de produzir significados a partir de suas experiências compartilhadas. Vale trazer as observações dessas autoras como forma dialógica e consubstanciada aos nossos pensamentos:

A partir da estreita relação que o contexto histórico pode estabelecer com o movimento surdo, gostaríamos de ressaltar que, ao percorrermos alguns fragmentos da história do movimento surdo, percebemos também essa ligação. Em outras palavras, enquanto a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) não era reconhecida ou enquanto era proibida de ser usada nas escolas e em diferentes espaços sociais, também não existiam publicações ou o reconhecimento da Cultura Surda. O ensino priorizava o aprendizado da fala e da língua portuguesa. Nas escolas, não havia espaço nem aceitação para as produções culturais em sinais. No entanto, entre os surdos circulavam histórias sinalizadas, piadas, poemas, histórias de vida, mas em espaços que ficavam longe do controle daqueles que desprestigiavam a língua de sinais. Especificamente no

panorama brasileiro, é possível constatar ainda que para muitas pessoas torna-se irrelevante e, para outras, decisivamente incômoda, a referência a uma cultura surda (KARNOPP; KLEIN; LUNARDI-LAZZARIN, 2011, p. 18).

As referências para com a cultura surda são sinonímias das representações, sobre as quais o significado não se encontra no texto/relato, mas na relação entre o texto/relato e o contexto dos participantes da pesquisa. Considerar o contexto compartilhado dos entrevistados - a associação Asugov - revela de perto que não é suficiente concebê-la meramente como um simples espaço físico de encontros, mas sim, como um espaço de empoderamento e encontros entre os seus. Considerar o contexto compartilhado dos entrevistados, questão família e comunidade, torna imperioso reconhecer a perversidade do reforço à diferença, ao domínio da cultura ouvinte, o que acarreta a perpetuidade de 'coisa ruim' ser surdo.

Essas manifestações, em uma primeira visada, foram revelando que participar da comunidade Asugov e da Rede Social Facebook Asugov GV não significa somente ter direito de participar, mas também, de ser contribuinte nesse universo que pertence aos sujeitos comunicantes surdos, universo de e com imagens. É nessa perspectiva vertida em processos híbridos, que um desenho foi percebido, construído, sobre o qual pode-se apontar uma relevância sociocultural vivida pelos sujeitos comunicantes surdos participantes deste estudo. São desenhos extraídos de registros contidos em relatos referentes aos usos dos recursos existentes nos meios midiáticos, como fio condutor ao empoderamento realizado por esses sujeitos de forma consciente, a potencializar a aquisição da emancipação individual e a superação da dependência social, política e comunicacional.

Como fio condutor ao empoderamento encontra-se a linguagem. Essa, em constante processo de mudança, adapta-se aos propiciamentos e às restrições presentes nas tecnologias digitais. Vale ainda trazer ao diálogo o discurso de Manuel Castells (2000), segundo o qual “[...] a comunicação decididamente, molda a cultura, porque, como afirma Postman, ‘nós não vemos... a realidade... como ‘ela’ é, mas como são nossas linguagens. E nossas linguagens são nossas



mídias. Nossas mídias são nossas metáforas. Nossas metáforas criam o conteúdo de nossa cultura” (p. 354).

Nas postagens observadas, registramos considerável uso de *emojis* correspondentes à denominação ‘curtir’; à imagem do coração ‘love’; à expressão facial ‘uau’. Sobre esses, pode-se afirmar que, lexicalmente, ‘curtir’, ‘amar’, ‘uau’ são palavras, expressões indicativas de um ato de vontade individual, via de regra, das afeições em geral, correlacionadas pressupostamente com táticas de negociação de identidades manifestadas por meio das opiniões postadas (ROSA; SANTOS, 2013). A atenção com a comunicabilidade dessas palavras de forma persistente, proporciona o desenvolvimento de novas configurações de sociabilidades. Observa-se nas postagens dos sujeitos comunicantes surdos o esforço de inclusão nos processos de comunicação, não pelo mero alcance de bens materiais ou simbólicos, mas sobretudo como forma de se tornarem visíveis e participantes da sociedade por meio das lógicas midiáticas.

## Referências

- BRASIL. **LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm)
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- GESUELI, Zilda Maria. Língua de Sinais e Aquisição da Escrita. In: SILVA, Ivani Rodrigues; KAUCHAKJE, Samira; GESUELI, Zilda Maria (org.). **Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades.** São Paulo: Plexus editora, 2003.
- KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. **Compartilhando significados culturais: produção, circulação e consumo da cultura surda e a constituição de identidades surdas.** VII Congresso Português de Sociologia; Universidade do Porto, junho de 2012.
- KOZINET, Robert V. **Netnografia: Realizando Pesquisa Etnográfica Online.** Tradução Daniel Bueno; revisão técnica: Tatiana Melani Tosi, Raul Ranauro Javales Júnior. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Penso, edição digital, 2014.
- MALDONADO, Alberto Efendy. **Produtos midiáticos, estratégias,**

**recepção:** A perspectiva transmetodológica. *Ciberlegenda*, v. 9, p. 1-15, 2002. Disponível em [www.uff.br/mestcii/efendy2.htm](http://www.uff.br/mestcii/efendy2.htm). Acesso em: 20 jul. 2018.

MALDONADO, Alberto Efendy. A perspectiva transmetodológica na conjuntura de mudança civilizadora em inícios do século XXI. In: MALDONADO, Alberto Efendy; BONIN, Jiani Adriana; ROSÁRIO, Nísia Martins do. (org.). **Perspectivas metodológicas em comunicação: desafios na prática investigativa**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

MALDONADO, Alberto Efendy. A transmetodologia no contexto latino-americano. In: MALDONADO, Alberto Efendy *et al* (org.). **Epistemologia, investigação e formação científica em comunicação**. Rio do Sul: UNIDAVI, 2012. p. 21-42.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. Tradução Sírio Possenti. Editora Parábola, São Paulo, 2015.

MONTEIRO, Sandra Lopes; PIOVESAN, Ângela Maria Walesko; MOHR, Denise; FORLIN, Carla Maria; MARTINEZ, Juliana Zeggio; FRANCO, Zelir. A análise do discurso e questões sobre a linguagem. **REVISTA X** – vol. 2 (2006). Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/viewFile/5424/5222>. Acesso em: 24 de jul. 2020.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais** – Investigação em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2007.

MUNIZ SODRÉ. **O monopólio da fala** (Função e linguagem da televisão no Brasil). Petrópolis, Vozes, 1984.

RECUERO, Raquel. **Redes Sociais na Internet**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009.

REILY, Lúcia. As Imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In: SILVA, Ivani Rodrigues; KAUCHAKJE, Samira; GESUELI, Zilda Maria (org.). **Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades**. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

ROSA, Gabriel Artur Marra e SANTOS, Benedito Rodrigues dos. **FACEBOOK e as nossas identidades virtuais**. Brasília: Thesaurus, 2013.

SANTAELLA, Lucia. **Desafios da ubiquidade para a educação**. 2010. Disponível em:

<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/desafios-da-ubiquidade-para-a-educacao>. Acesso em: 23 nov. 2019.

SILVA, Angela Carrancho da. Aprendendo a ouvir o silêncio. In: SILVA,

Angela Carrancho da Silva; NEMBRI, Armando Guimarães. **Ouvindo o silêncio** – surdez, linguagem e educação. Porto Alegre: Mediação, 2018. p.113-126.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora UFSC, 2013. 4. ed. 1. reim. 2018.

## TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA AOS USUÁRIOS COM DEFICIÊNCIA

RIBEIRO, Larissa Verônica Moreira (UFMA)<sup>1</sup>  
CHAHINI, Thelma Helena Costa (UFMA)<sup>2</sup>

### Introdução

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) constituem uma tecnologia mais avançada: a digital, a qual irá permitir que qualquer informação possa ser processada. Esse novo panorama provocou mudanças complexas na vida das pessoas no que se refere à busca da informação e comunicação instantânea (KENSKI, 2012). Sobre esse aspecto, Garcia *et al.* (2012, p. 82) ressaltam que “[...] os recursos digitais são elementos informatizados que permitem que conteúdos sejam abordados em materiais como imagens, vídeos, hipertextos, animações, simulações, páginas web, jogos educativos, dentre outros”.

As TDICs, nesse sentido, enquanto conjunto de ferramentas que podem servir como suporte no processo de ensino-aprendizagem, possibilitam vários benefícios a quem delas lança mão. Alguns desses benefícios são as formas de socialização e a construção da identidade individual na coletividade, as quais trazem muitos ganhos para os professores e principalmente para os alunos no contexto escolar, a exemplo da diversificação do modo de ensinar, tendo como enfoque a formação ética, a autonomia intelectual e o pensamento crítico (BRASIL, 2000).

Ademais, o acesso às tecnologias digitais enquanto meio que ameniza a exclusão social impacta diretamente nas diversas modalidades de ensino, dentre elas a Educação Especial. Esse apoderamento tecnológico, insta asseverar, transpassa o direito a educação, inserção no mercado de trabalho e participação ativa em

---

<sup>1</sup> Mestranda em Cultura e Sociedade pelo Programa de Pós-Graduação, Mestrado Interdisciplinar (PGCULT) da Universidade Federal do Maranhão. E-mail: larissabiblio2013@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Educação com Pós-Doutorado em Educação Especial. Professora Associada da Universidade Federal do Maranhão. E-mail: thelmachahini@hotmail.com.

sociedade. Com isso, as tecnologias assistivas tendem a viabilizar a autonomia de pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas, isto é, tais tecnologias, com suas ferramentas e recursos, têm como finalidade principal promover a independência de uma pessoa com deficiência e/ou com necessidades específicas. Sobre a temática abordada, o Comitê de Ajudas Técnicas afirma:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2009, p. 9).

Assim, essas tecnologias podem ser utilizadas de modo que o usuário possa executar remotamente atividades comuns em seu cotidiano como abrir e fechar portas, acender e apagar luzes, dentre outras, em uma perspectiva de maior independência. Nesse sentido, Pelosi (2003, p. 183 *apud* VIEIRA; FARIAS, 2017, não paginado) esclarece que:

A Tecnologia Assistiva engloba áreas como a comunicação suplementar e/ou alternativa, as adaptações de acesso ao computador; equipamentos de auxílio para visão e audição; controle do meio ambiente; adaptação de jogos e brincadeiras, adaptações de postura sentada, mobilidade alternativa, próteses e a integração dessa tecnologia nos diferentes ambientes como a casa, escola e local de trabalho.

Os recursos de tecnologias assistivas são organizados de acordo com os objetivos aos quais são destinados, por exemplo: próteses, órteses, projeto arquitetônico para acessibilidade, adaptações em veículos, adequação postural, recursos de acessibilidade ao computador, dentre outros artefatos.

Para Sasaki (2019), os espaços inclusivos são aqueles que implementam medidas a fim de promover a acessibilidade; propõem, ainda, as dimensões arquitetônica, atitudinal, comunicacional,

instrumental, metodológica, natural e programática, que se configuram como as dimensões de acessibilidade que deverão existir nos ambientes.

No contexto, descreve-se a acessibilidade comunicacional, por ser voltada à disseminação da informação no que se refere à comunicação interpessoal (face a face, língua de sinais), comunicação escrita (livros, jornais, revistas, materiais em braile e com letras ampliadas), utilização de computadores portáteis e dispositivos móveis no contexto da acessibilidade digital (SASSAKI, 2019).

Diante do exposto, levantou-se como Problema de Pesquisa a seguinte indagação: Qual a relevância das Tecnologias da Informação e Comunicação à acessibilidade de pessoas com deficiência no contexto de bibliotecas universitárias? Com o propósito de responder tal problema, definiu-se como objetivo deste estudo descrever a relevância das Tecnologias da Informação e Comunicação à acessibilidade de pessoas com deficiência no contexto de bibliotecas universitárias. Para tanto, foi desenvolvida pesquisa do tipo bibliográfica com abordagem qualitativa na qual os dados foram coletados em fontes secundárias, especificamente em livros, artigos em periódicos e demais materiais de referência na área investigada, pois, de acordo com Hutchinson (2018), o referido tipo de pesquisa trabalha com informações e dados que já foram coletados por outras fontes e, na era digital, há grande oferta de fácil acesso, úteis para muitos assuntos. Ainda sobre pesquisa bibliográfica, Boccato (2006, p. 266) esclarece:

[...] a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica.

Para o pleno desenvolvimento do artigo ora apresentado, o estudo foi organizado do seguinte modo: na primeira seção, ganha enfoque a importância das tecnologias assistivas no que tange à comunicação de pessoas com deficiência, bem como conceitos das deficiências visuais, auditivas e físicas, a fim de que o leitor possa compreender de maneira mais clara o escopo que as tecnologias assistivas podem ter no cotidiano de pessoas com deficiência. Na

sessão subsequente, dá-se ênfase à acessibilidade na informação e comunicação em bibliotecas universitárias, pois questões que envolvem acessibilidade têm ganhado cada vez mais visibilidade diante dos avanços tecnológicos decorrentes do mundo contemporâneo. Na sequência, são postas as considerações finais do estudo, por meio das quais se faz um apanhado das questões aqui levantadas e são apresentadas propostas que podem intervir de maneira positiva na realidade de estudantes com deficiência. Nessa esteira, tornam-se imprescindíveis adaptações que promovam acesso informacional e comunicacional a esses usuários, de modo a minimizar suas dificuldades também no ambiente de aprendizagem.

### **A relevância das tecnologias digitais e assistivas no contexto da informação e comunicação de pessoas com deficiência**

De acordo com o Decreto nº 3.298/99, deficiência refere-se a toda perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica capaz de gerar incapacidade na execução das atividades (BRASIL, 1999). Partindo desse pressuposto, a seguir faremos uma breve descrição de deficiências visuais (cegueira e baixa visão); deficiência auditiva e surdez; e deficiências físicas (que envolvem pessoas em cadeira de rodas, pessoas com mobilidade reduzida e/ou com paralisia cerebral). Além disso, discorreremos sobre as tecnologias digitais e assistivas para cada caso específico.

**Deficiência visual:** pode caracterizar-se como diminuição de resposta visual ou ausência total da percepção do ver (BRASIL, 2004). Abrange pessoas que possuem visão fraca (baixa visão), pessoas que conseguem diferenciar luz e forma e pessoas que não conseguem fazer diferenciações. Nesse sentido, esses indivíduos são divididos em dois grupos: pessoas com visão subnormal e pessoas com cegueira.

Sobre esse tipo de deficiência, Rossetto, Iacono e Zanetti (2006, p. 122) afirmam: “A deficiência visual refere-se à diminuição da resposta visual, em virtude de causas congênitas, hereditárias ou adquiridas, mesmo após tratamento clínico e/ou cirúrgico e uso de óculos convencionais”.

No contexto da deficiência visual, ou cegueira, muitas são as tecnologias que promovem autonomia e independência em atividades como meio de minimizar os impactos dessa deficiência. Destarte, têm-

se no mercado os óculos bifocais e monofocais, lupas, bengalas, soroban, régua para escrita cursiva, máquina Perkins para escrita em braile e até os recursos como bengala com sensor laser, calculadoras e relógios que falam, dentre outros.

Ao se reportar às tecnologias digitais, faz-se uso de recursos como leitores de texto que atuam transformando texto escrito em texto sonoro (*Jaws*, *Dosvox*, *NonVisual Desktop Access (NVDA)* e *Voice over*); digitalizadores e programas *Optical Character Recognition (OCR)* (Reconhecimento óptico de caracteres), que permitem acesso à informação por meio da digitalização de imagens e seu direcionamento a aplicativos de ampliadores de tela ou de leitores de tela e texto; *Be My Eyes*, que permite que pessoas cegas tenham assistência de voluntários, dentre outros.

Tesch (2015), ao discorrer sobre o âmbito educacional, enfatiza que estudante cego é aquele que necessita do Sistema Braille ou, ainda, de outros recursos que o auxiliem no desenvolvimento das atividades acadêmicas. O aluno com baixa visão, por sua vez, é aquele que necessita de ampliação, contraste ou recursos ópticos (óculos com lente de aumento, lupas manuais, lupas de apoio, telelupas, circuito fechado de televisão etc.).

Em se tratando de **pessoas surdas ou com deficiência auditiva**, o Decreto Federal nº 5.296/04 define como deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000 Hz, 2.000 Hz e 3.000 Hz (BRASIL, 2004). Nesse caso, a comunicação se constitui como o entrave mais recorrente no cotidiano dessas pessoas, em virtude da predominância da língua portuguesa. Com isso, desenvolver a habilidade do bilinguismo é uma alternativa necessária para auxiliar no processo comunicacional dessas pessoas, como enfatiza Almeida (2015, p. 31):

Depois de várias discussões, na década de 1980, concluiu-se que a Língua Portuguesa não pode substituir a relevância da Língua de Sinais na vida do surdo. Então, como a etiologia da palavra nos diz: o Bilinguismo é o uso das duas línguas. Sim, é claro que o surdo pode aprender uma língua oral, no caso do Brasil, o Português, mas precisa ser educado na sua língua natural, e este é um direito que a ele assiste.



Mediante as modificações pelas quais passa a sociedade em relação às tecnologias, é relevante compreender como a comunicação e as formas de sociabilidade podem ser mais trabalhadas com o suporte de recursos que irão minimizar as divergências em relação à informação e à comunicação.

Dentre os recursos disponíveis para pessoas surdas, há amplificadores auriculares e implante coclear. No que se refere às tecnologias digitais, há o *Hand Talk* (aplicativo com função de traduzir em tempo real mensagens de texto e áudio em Libras); o *Hearing Loop* (também conhecido como Aro Magnético; a T-coil, ou Bobina Magnética, pouco comum no Brasil, sendo utilizada para recepção auditiva em cinemas e teatros para compreensão da fala).

No âmbito das pessoas com **deficiência física** (pessoas em cadeira de rodas, pessoas com mobilidade reduzida e/ou com paralisia cerebral), existem tecnologias diferenciadas capazes de dinamizar as atividades desempenhadas no dia a dia. De acordo com o Decreto nº 5.296/04, pessoas com deficiência física são aquelas que possuem:

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, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções. (BRASIL, 2004, não paginado).

Nesse sentido, a deficiência física constitui-se como perda da capacidade motora que pode ter como consequência vários tipos de lesões de origem congênita, hereditária ou adquirida. Dentre os recursos mais utilizados às referidas pessoas, têm-se as rampas para cadeirantes, bem como recursos que auxiliam pessoas com mobilidade reduzida como andadores, cadeira de rodas, veículos adaptados, calçadas rebaixadas, sanitários adaptados, próteses e órteses.

No caso da deficiência física, torna-se relevante ressaltar que próteses são dispositivos que têm a finalidade de substituir um membro ou órgão do corpo, possivelmente acometido; enquanto que órteses são aparelhos com função de corrigir uma determinada

alteração de um membro ou parte de membro. Em se tratando de órteses, Yamane (2017) esclarece que são aparelhos acoplados ao corpo para estabilizá-lo ou imobilizá-lo. Assim, auxiliam no alinhamento, previnem deformidades, protegem contra lesões ou auxiliam no movimento ou função.

Sobre as funcionalidades das tecnologias digitais, temos aplicativos, tais como o Livox e o TelepatiX, que proporcionam comunicação alternativa e auxiliam pessoas que têm dificuldade com a fala; o Guiaderodas, acessibilidade que pesquisa lugares acessíveis para pessoas com mobilidade reduzida; o BioMob, que permite saber onde há rampas e banheiros adaptados, por exemplo.

É importante registrar, ainda, a **surdocegueira**, caracterizada como deficiência em virtude da perda de visão e audição de modo concomitante. Apresenta-se de acordo com o grau de perda, que pode ser total ou parcial, afetando a comunicação, a mobilidade e a interação.

Sobre a referida deficiência, Reyes (2004) classifica as pessoas surdocegas em quatro grupos distintos: pessoas surdocegas congênitas, que possuem os dois canais comprometidos desde o nascimento; pessoas surdocegas com deficiência auditiva congênita e perda de visão adquirida; pessoa surdocega com deficiência visual congênita e perda auditiva adquirida; pessoas surdocegas, que nascem sem as devidas alterações sensoriais, mas as perdem ao longo da vida.

Nesse caso, é relevante pontuar o papel do guia-intérprete, pessoa que conhece duas ou mais línguas, assim como seu sistema de comunicação – e por isso pode realizar descrições visuais –, de modo a guiar uma pessoa surdocega. Além dessa habilidade, o guia-intérprete precisa se manter próximo à pessoa assistida, em virtude das necessidades comunicacionais dessa pessoa. Tocá-la e proporcionar o aumento de sua percepção e compreensão da realidade, dentro das adaptações necessárias, também são fatores importantes.

Na perspectiva de contribuir com a dinamização do processo de interação das referidas pessoas, as tecnologias são grandes aliadas, visto que podem colaborar na melhoria desse aspecto mediante a utilização de recursos como: luvas com pequenos motores que vibram e auxiliam na comunicação; Código Morse, que é um sistema de representação de letras, sinais de pontuação e algarismos – embora diante dos avanços da tecnologia seja considerado um pouco

obsoleto, ainda que utilizado em determinadas situações –; roupas ou smartphones que estimulam o tato para transmitir informações.

No contexto abordado, Nascimento (2006) esclarece que, em decorrência das dificuldades de interação dessas pessoas, os recursos utilizados para a comunicação são: letras maiúsculas, sistemas alfabéticos datilológicos, tablitas, braile. Já os sistemas não alfabéticos são: Língua Brasileira de Sinais (Libras) adaptada, leitura labial, Tadoma (método de comunicação em que a pessoa surdocega coloca o dedo polegar na boca da pessoa que está falando e o restante ao longo do queixo, de modo a perceber o movimento dos lábios e das cordas vocais), movimentos corporais, sinais no corpo, símbolos, sistemas suplementares de comunicação como levantar a cabeça, desenhar, entre outros.

Sendo assim, é possível afirmar que conhecer as necessidades específicas da pessoa com surdocegueira possibilita que o atendimento disponibilizado a ela, principalmente no contexto da acessibilidade da informação e da comunicação, seja eficaz.

No cenário da acessibilidade, Reyes (2004) ressalta que a comunicação proporciona expressão, recepção e ressignificação de mensagens, com propósito de dialogar, compreender, entender, informar, interagir etc. Assim, a comunicação é peculiar ao ser humano por meio de gestos, verbalização, sinais ou códigos. Nesse sentido, é importante que todo indivíduo utilize do melhor artefato para se comunicar com o outro. No caso das pessoas com surdocegueira, há recursos específicos que podem ser utilizados para auxiliar nesse processo, a exemplo do alfabeto manual, do alfabeto em blocos e do dispositivo que converte textos em caracteres Braille ou em voz, denominado Top Braille.

### **Acessibilidade na informação e comunicação em bibliotecas universitárias**

A questão da acessibilidade é bastante comentada na contemporaneidade, como no caso específico: acessibilidade patrimonial, acessibilidade física, acessibilidade informacional, dentre outras. O termo acessibilidade não se constitui, portanto, como termo novo a ser utilizado, mas ganhou repercussão devido às inovações tecnológicas do mundo moderno.

Faz-se necessário, então, inserir medidas que busquem o cumprimento das políticas destinadas às pessoas com deficiência de modo a minimizar suas dificuldades. Nessa perspectiva, a acessibilidade é o viés para uma sociedade inclusiva e em condições favoráveis de igualdade. Assim, busca-se compreender como as bibliotecas universitárias podem desenvolver atividades visando a promoção do acesso informacional e comunicacional, por meio das tecnologias digitais e assistivas, aos usuários com deficiência.

Cunha (2000) enfatiza que a biblioteca universitária deve analisar possibilidades, compreendendo que o maior desafio será atender necessidades de uma clientela cada vez mais dinâmica, isso porque novas realidades surgem no cotidiano como a educação à distância, ambientes virtuais, ciência aberta, repositórios institucionais e novas tecnologias, o que permite o surgimento de ofertas, gerando demanda de serviços e produtos a ela relacionados.

De mais a mais, vale lembrar que as bibliotecas universitárias têm papel essencial de amparar as atividades de ensino, pesquisa e extensão no contexto das universidades, mediar o acesso informacional, além de auxiliar nas pesquisas acadêmicas, por meio de suporte físico ou eletrônico. Então, é importante registrar, de acordo com a *International Federation of Library Associations* (1999, p. 1), que a biblioteca deve:

Proporcionar acesso à informação, às ideias e às obras da imaginação. Servem como portas de acesso ao conhecimento, ao pensamento e à cultura;

Contribuir para o desenvolvimento e a manutenção da liberdade intelectual e ajudam a preservar os valores democráticos fundamentais e os direitos cívicos universais;

Garantir e facilitar o acesso às expressões do conhecimento e da atividade intelectual. Com este fim, as bibliotecas devem adquirir, preservar e disponibilizar a mais ampla variedade de documentos, refletindo a pluralidade e a diversidade da sociedade;

As bibliotecas deverão disponibilizar os seus documentos, instalações e serviços a todos os utilizadores, de forma equitativa. Não deve haver nenhuma discriminação com base na raça, credo, sexo, idade ou em qualquer outro motivo.

Nesse sentido, é necessário que o bibliotecário, enquanto profissional da informação, posicione-se a fim de cumprir de maneira eficaz seu papel na sociedade, visto que sua responsabilidade vai além do teor técnico. A biblioteca, por seu lado, possui inúmeras responsabilidades sociais que precisam ser incorporadas à política da unidade de informação, de modo a cumprir efetivamente seu papel.

Como informado por Cysne (1993), a atuação do bibliotecário assenta-se na competência técnica que se perfaz no domínio da especificidade de um saber, de habilidades com fins de promoção, integração e intervenção do indivíduo, dentro de uma visão em que a prática deve ser integrada ao contexto social, de modo que o bibliotecário tenha consciência de seu papel na sociedade.

Com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, houve um significativo crescimento no índice de alunos com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas nas instituições de educação superior e, portanto, o fato se constitui em desafios às bibliotecas universitárias e aos bibliotecários, em relação à acessibilidade plena aos usuários público-alvo da Educação Especial, principalmente aos profissionais do setor de referência.

No que tange aos requisitos de acessibilidade de que trata a Portaria nº 3.284/2003, em relação aos alunos com deficiência visual, é estabelecido compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso:

- a) de manter sala de apoio equipada como máquina de datilografia braille, impressora braille acoplada ao computador, sistema de síntese de voz, gravador e fotocopiadora que amplie textos, software de ampliação de tela, equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal, lupas, réguas de leitura, scanner acoplado a computador;
- b) de adotar um plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em braille e de fitas sonoras para uso didático (BRASIL, 2003, p. 1-2).

No contexto, é importante que a gestão da biblioteca desenvolva em sua política alíneas que contemplem serviços a serem

ofertados a esse público, no que se refere a práticas, orçamento, planos e objetivos, de modo a garantir acesso e inclusão.

Estudos de Souza e Manoel (2008) apontam que para pessoas com cegueira ou baixa visão, a leitura se dá utilizando-se a escrita Braille, livro falado ou leitores de documentos. Entretanto, a maioria desses suportes ainda não estão disponíveis nas bibliotecas ou em seus processos de planejamento. Por essa razão, pessoas surdas – o Decreto Federal nº 5.626/05, em seu art. 2º, considera pessoa surda aquela que compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura pelo uso da Libras (BRASIL, 2005) – ou com deficiência auditiva se deparam com diversas dificuldades também nesse ambiente, as quais desfavorecem comunicações eficazes e o processo de mediação, visto que muitos são os bibliotecários que ainda não sabem comunicar-se na língua de sinais. Contudo, vale ressaltar que pessoas com deficiência auditiva podem contar com amplificadores sonoros, bem como com a leitura labial, que também auxilia significativamente no processo de compreensão desses indivíduos.

No que tange aos serviços de bibliotecas, percebe-se ainda carência quanto ao processo de comunicação em virtude da dificuldade de compreensão na língua falada ou na língua escrita, assim como dificuldade de navegar na internet, o que conseqüentemente interfere em processos de busca da informação em Bases de Dados, por exemplo. Por outro lado, não se pode desconsiderar que as bibliotecas podem buscar melhorias no desenvolvimento de coleções que busquem incitar reflexões sobre a diversidade existente na sociedade.

Nesse sentido, Miglioli e Santos (2017) propõem como estratégias selecionar materiais sobre o surdo, surdez e assuntos correlatos, disponibilizando um catálogo que possa auxiliar acerca da temática, estabelecer contatos com fontes externas para solicitar materiais gratuitos sobre surdos e surdez, verificar a possibilidade de aparelhos eletrônicos para fins de comunicação com pessoas com surdez, aplicativos para dispositivos móveis como o Handtalk (tradução Português-Libras), e considerar a possibilidade de contratar funcionários surdos qualificados, aptos a servir aos usuários com surdez e que possam treinar outros no aprendizado em Libras e/ou datilologia.

Ademais, é importante que as bibliotecas façam adaptações que contribuam no contexto visual, como a iluminação do ambiente, que deve ser adequada para facilitar a compreensão, no caso da leitura labial, assim como uma boa sinalização do setor.

No âmbito dos usuários com deficiência física (em cadeira de rodas e/ou com mobilidade reduzida), faz-se necessária a adequação de portas de entrada, corrimãos, rebaixamento do balcão de atendimento, espaçamento entre mesas do salão de leitura e também entre as estantes do acervo, de modo que um usuário com deficiência física possa se locomover sem dificuldades.

Torres, Mazzoni e Alves (2002) pontuam que houve conquistas no que concerne à acessibilidade dos espaços físicos, com reserva de vagas em estabelecimentos, por exemplo. Entretanto, sabe-se que é necessária a adaptação em determinadas instituições e estabelecimentos, de modo que pessoas com deficiência tenham autonomia necessária para ir e vir. Aliás, as modificações constantes na sociedade provocam deslocamentos no processo de construção de identidade dos indivíduos, ao mesmo tempo que se adequam às necessidades prementes. Então, nesse processo, as bibliotecas, enquanto espaços de memória, vanguarda e construção de conhecimento, precisam acompanhar tais demandas e promover o acesso informacional a seus usuários.

No caso de usuários com surdocegueira, ferramentas como o sistema braile para leitura e escrita, língua de sinais tátil como meio de comunicação expressivo e receptivo e adequação de material para alto relevo são imprescindíveis. O guia-intérprete tem papel de extrema relevância nesse processo de busca da informação na biblioteca, podendo trabalhar em conjunto com o bibliotecário de modo a proporcionar a inclusão desses alunos.

Samaniego e Muñoz (2004) ressaltam que são aspectos significativos no processo de intervenção a necessidade de desenvolver diferentes sistemas de comunicação que permitam o acesso a informação e o estabelecimento de relações interpessoais, o uso do tato como canal de entrada de informação e como meio de compensar perdas sensoriais da visão e da audição e o suprimento das necessidades desse público mediante intervenção multidisciplinar de diferentes áreas de atuação.

Então, partindo do pressuposto de que recursos como as tecnologias podem ser utilizados para minimizar consequências oriundas das diversas deficiências supracitadas, a biblioteca tem imensas possibilidades de adequação, de modo que esteja efetivamente estruturada para atender essas demandas.

### **Considerações finais**

A temática acessibilidade, embora seja um item assegurado pelo Ministério da Educação, no processo de avaliação institucional das universidades brasileiras, no item infraestrutura, ainda encontra um caminho longo a percorrer, visto que as pessoas com deficiência e/ou com necessidades específicas têm dificuldade em desfrutar das estruturas ofertadas pelas instituições em sua totalidade, uma vez que poucos dos inúmeros espaços disponíveis aos discentes são reservados à referida parcela da comunidade acadêmica.

Mesmo com a legislação acerca desse tema, muitas instituições de educação superior ainda se omitem no quesito da acessibilidade nas suas variantes, deixando os alunos com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas à margem do processo de aprendizagem, mediante o suporte da biblioteca universitária.

Embora haja recursos, como as tecnologias digitais e assistivas disponíveis no mercado para a melhoria do atendimento aos usuários com deficiência, as bibliotecas universitárias, em sua maioria, ainda não dispõem desse material para suprir as demandas informacionais desse público. No contexto, é possível verificar que os investimentos nesse âmbito ainda são deficitários, no que tange à capacitação dos profissionais bibliotecários que atuam no setor de referência, o que inviabiliza a acessibilidade aos meios informacionais.

Diante do mencionado, faz-se necessário que as bibliotecas universitárias possuam as seguintes tecnologias: *audiobooks*; leitores de texto (Jaws, NVDA, *Dosvox*, *Voice over*); Sistema Braille; Programas OCR para digitalização de materiais impressos e documentos; ampliadores de tela (Lupa, Magic, Zoomtext, Orca).

Como se verifica, é importante que se invista em comunicação visual, orientando sempre sobre a necessidade de preservação do silêncio no ambiente da biblioteca, a fim de não causar conflitos na



compreensão de pessoas com deficiência auditiva. Além disso, são muito bem-vindas estratégias de sinalização do acervo e tecnologias como *HandTalk* (aplicativo de tradução Português-Libras) para auxílio na comunicação.

Em relação às pessoas com deficiência física – ou com mobilidade reduzida –, e às pessoas com surdocegueira, percebe-se a relevância da adequação de espaços físicos e de materiais em alto relevo para fins de comunicação e compreensão do conhecimento.

É verificável, ainda, a importância da contratação de intérprete de Libras, em virtude da especificidade da deficiência que esse profissional pode auxiliar no processo de busca informacional na biblioteca, ao mesmo tempo em que poderá contribuir com os profissionais que lá desempenham suas atividades cotidianamente. Diante dos fatos, é primordial que as bibliotecas universitárias promovam políticas de acessibilidade à informação e comunicação, através de serviços e produtos que contemplem as especificidades e necessidades informacionais de seus usuários com deficiência. Sendo assim, as tecnologias digitais e assistivas promovem a autonomia dos usuários com deficiência nos espaços virtuais da biblioteca.

Por fim, é cristalino que a biblioteca universitária, à medida que tem como missão contribuir com a formação dos discentes da instituição na qual está alocada, deve oferecer todo o suporte para que usuários com algum tipo de necessidade especial tenham informação acessível; isso inclui acervo, bibliotecários e colaboradores.

## Referências

ALMEIDA, Wolney Gomes (Org.). **Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente**. Ilhéus: Editus, 2015.

BOCCATO, Vera Regina Casari. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Revista de Odontologia da Universidade da Cidade São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, consolida normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acesso em: 2 abr. 2020.

BRASIL. 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 que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm). Acesso em: 5 jul. 2020.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 12 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf). Acesso em: 22 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020.

BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia assistiva**. Brasília, DF: Corde, 2009.

CUNHA, Murilo Bastos da. Construindo o futuro: a biblioteca universitária brasileira em 2010. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 29, n. 1, p. 71-89, jan./abr. 2000.

CYSNE, Fátima Portela. **Biblioteconomia: dimensão social e educativa**. Fortaleza: EUFC, 1993.

GARCIA, Marta Fernandes *et al.* Novas competências docentes frente às tecnologias digitais interativas. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 79-87, 2012.

HUTCHINSON, Olívia. Quatro dúvidas sobre pesquisa primária e secundária. In: MARKET RESEARCH BLOG. **Articles**. [S. l.], 6 fev. 2018. Disponível em: <https://blog.euromonitor.com/quatro-duvidas-sobre-pesquisa-primaria-secundaria/>. Acesso em: 26 jul. 2020.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS. **Declaração da IFLA sobre as bibliotecas e a liberdade intelectual**. [S. l.], 25 mar. 1999. Disponível em: [https://www.ifla.org/files/assets/faife/statements/iflastat\\_pt.pdf](https://www.ifla.org/files/assets/faife/statements/iflastat_pt.pdf). Acesso em: 4 mar. 2020.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

MIGLIOLI, Sarah; SANTOS, Gilmara Almeida dos. Acessibilidade e serviços inclusivos para minorias sociais: a Biblioteca do Instituto Nacional de Educação de Surdos. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 136-149, dez./mar. 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6483181>. Acesso em: 1 ago. 2020.

NASCIMENTO, Fátima Ali Abdalah Abdel Cader. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira/múltipla deficiência sensorial**. 4. ed. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/surdosegueira.pdf>. Acesso em: 13 maio 2020.

REYES, Daniel Alvarez. La sordoceguera: undiscapacidad singular. In: VIÑAS, Pilar Gómez; REY, Eugenio Romero (coords.) **Lasordocegueira: um análisis multidisciplinar**. Madrid: ONCE, 2004. p. 135-159.

ROSSETTO, Elizaberth; IACONO, Jane Peruzo; ZANETTI, Patrícia da Silva. Pessoa com deficiência: caracterização e formas de relacionamento. In: PROGRAMA INSTITUCIONAL DE AÇÕES RELATIVAS ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS (org.). **Pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos**. Cascavel: Edunioeste, 2006.

SAMANIEGO, Maria Victoria Puig; MUÑOZ, Altagracia Regera. Família y sordoceguera. In: ÁLVAREZ REYES, Daniel (Org.). **La sordeceguera: un análisis multidisciplinar**. Madrid: Once, 2004.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **As sete dimensões da acessibilidade**. 1. ed. São Paulo: Larvatus Prodeo, 2019.

SOUZA, Salete Cecília de; MANOEL, Vanessa de Andrade. Praticando acessibilidade comunicacional: cooperação entre biblioteca universitária e programa de promoção de acessibilidade. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008.

TESCH, Angela de Oliveira Antelo. **Formação de professores: tecnologia educacional para o aluno deficiente visual**. 2015. 1337 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2015. Disponível em: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/23959/1/ulfpie051072\\_tm.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/23959/1/ulfpie051072_tm.pdf). Acesso em: 5 jul. 2020.

TORRES, Elisabeth Fátima; MAZZONI, Alberto Angel; ALVES, João Bosco da Mota. A acessibilidade à informação no espaço digital. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 31, n. 3, p. 83-91, set./dez. 2002.

VIEIRA, Mayara de Oliveira; FARIAS, Degiane da Silva. Tecnologia assistiva e educação: a importância da formação continuada de professores das salas de recursos multifuncionais. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 4., SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 6., 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, 2017. Disponível em: [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjMoomWmJPrAhUvHbkGHWKBBkoQFjADegQIBBAB&url=http%3A%2F%2Feducere.bruc.com.br%2Farquivo%2Fpdf2017%2F23794\\_12363.pdf&usq=AOvVawoO7etLh-aQaCOC\\_5Vck2MZ](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjMoomWmJPrAhUvHbkGHWKBBkoQFjADegQIBBAB&url=http%3A%2F%2Feducere.bruc.com.br%2Farquivo%2Fpdf2017%2F23794_12363.pdf&usq=AOvVawoO7etLh-aQaCOC_5Vck2MZ). Acesso em: 3 ago. 2020.

YAMANE, Ann. Orthotic prescription. In: WEBSTER, Joseph; MURPHY, Douglas. **Atlas of orthoses and assistive devices**. Philadelphia: Elsevier Health Sciences, 2017. E-Book. p. 2-6. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=6RNBDwAAQBAJ&printsec=fr](https://books.google.com.br/books?id=6RNBDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=p)

[ontcover&hl=p](https://books.google.com.br/books?id=6RNBDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=p)  
BR&source=gbs\_ge\_summary\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false.  
Acesso em: 2 jul. 2020.

## A GÍRIA EM UM AMBIENTE SOCIOEDUCATIVO: RECURSO LINGUÍSTICO UTILIZADO PELOS JOVENS QUE SE ENCONTRAM PRIVADOS DE SUA LIBERDADE<sup>1</sup>

ARRAZ, Fernando Miranda <sup>2</sup>

### Introdução

Esse estudo visa abordar em específico os adolescentes e/ou jovens, daqui por diante, jovens que se encontram privados de sua liberdade, cumprindo medida socioeducativa de internação, considerados autor de ato infracional<sup>3</sup> conforme disposto na Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 103, aplicadas mediante determinação legal pelo Juiz da Infância e da Juventude. As medidas socioeducativas devem garantir ao adolescente autor de ato infracional ou de conduta descrita em lei como crime ou contravenção penal, o acesso às situações que possam contribuir na superação de sua condição de excluído e, sobretudo, na constituição das condições para a participação na vida social. Vale ressaltar que essas medidas possuem caráter pedagógico com foco na ressocialização desses jovens.

Desde o início da civilização, o homem sente a necessidade de se relacionar com outros sujeitos, compartilhando seus ideais, de uma interação mútua, ou seja, sendo esta uma característica intrínseca ao

---

<sup>1</sup> Esse estudo tem como base projeto apresentado para ingresso e aprovação no Doutorado em Letras na área de linguística e língua portuguesa em 2019 na PUC/MG, o qual orientando e orientador vem discutindo a inserção da Análise de Discurso de Linha Francesa, uma vez que será a primeira tese que irá abordar esse assunto, através de um viés discursivo no país.

<sup>2</sup> Doutorando em Letras: Linguística e Língua Portuguesa pela PUC/MG -Bolsista CAPES; Pós-graduado em Gestão escolar, Psicopedagogia, Tutoria em EaD, Orientação educacional, Educação especial e Neuropsicopedagogia. Servidor público da Secretaria de Justiça e Segurança Pública de Minas Gerais-SEJUSP, atualmente exercendo a função de Diretor-geral de uma unidade socioeducativa- Centro de Internação Provisório de Belo Horizonte/MG.

<sup>3</sup> As medidas socioeducativas são aquelas previstas pela Lei 8.069/90, artigo 112: Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas: I -advertência; II -obrigação de reparar o dano; III -prestação de serviços à comunidade; IV -liberdade assistida; V -inserção em regime de semiliberdade; VI -internação em estabelecimento educacional; VII -qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI. (Brasil, 1990). As medidas de restrição e privação de liberdade deverão ser aplicadas apenas quando houver grande reincidência de atos infracionais, ou ainda em razão da gravidade do ato infracional praticado.

ser humano. A língua é a melhor e mais eficaz forma de interação humana, por meio dela, é que se estabelece a maioria das relações entre um indivíduo e outro, e entre esses indivíduos e a sociedade, sendo também por meio dela que revelamos nossa cultura, nossos valores, crenças e a nossa visão de mundo, não sendo algo imutável ou homogêneo, ao contrário, está em constante evolução e se modifica sempre, até dentro de uma mesma comunidade de falantes. A língua, como uma das manifestações da linguagem, apresenta-se como um fator de grande importância na identificação de um povo, pelo poder de expressar a realidade da comunidade que a utiliza, conglomerando a cultura, informando e transmitindo-a.

Segundo Preti<sup>4</sup> (2004), é através da língua que a realidade se transforma em signos, pela associação de significantes sonoros a significados arbitrários, portanto, realidades diferentes vividas por grupos sociais diferentes darão origem a diversas formas de manifestações linguísticas. Conforme o autor supramencionado, sabe-se que a língua é um traço linguístico da identidade de cada falante que está inserido em um contexto social, econômico e cultural. Nessa variação linguística surge a gíria, a qual surge, geralmente, em grupos desprestigiados, transformando-se em símbolo de identidade cultural e linguística desse grupo social. A gíria atua como um signo de grupo, sendo uma função ideológica. Em outras palavras, tudo que é ideológico possui um signo. Portanto, a gíria é um signo formado por e para um grupo, que surge de forma real através de seu uso, e possui sua ideologia marcada pelo grupo que a cria. Cabe destacar que a ideologia é “encarnada” não apenas em palavras, mas também em instrumentos, produtos de consumo, objetos, de uma forma geral, mas que possuam algum tipo de concretização, uma representação exterior à ideologia, à consciência. No caso da gíria, essa conscientização existe na palavra, que, por sua vez, é a materialidade linguística.

Embora a língua seja vista como um meio de comunicação entre as pessoas, visando à clareza para uma melhor compreensão, no contexto estudado, isto é, no Sistema Socioeducativo, os usuários da linguagem buscam a comunicação apenas com as pessoas do seu grupo. Quando esses grupos sociais restritos, pelo contato com a sociedade, vulgarizam seu comportamento e sua linguagem, perde-se

---

<sup>4</sup> Autor que é considerado um dos precursores das pesquisas sobre as gírias no Brasil.

o signo de grupo. A gíria, portanto, é uma forma de expressão cultural, manifestada linguisticamente.

Como etapa inicial do estudo, utilizou-se a pesquisa bibliográfica com buscas de textos que abordassem os conceitos das gírias em contexto de privação de liberdade. Em seguida, estes textos foram fichados constituindo uma coletânea da temática. No que se refere à análise de dados, como o pesquisador atua diretamente com esses adolescentes, o mesmo em conversas informais com os jovens privados de liberdade, conseguiu identificar algumas gírias, no qual o próprio adolescente relatava o seu real significado, conseguindo iniciar um vocabulário gírio que está inserido na seção específica.

O objetivo deste artigo é apresentar o universo linguístico em que circunda o uso da gíria através de uma abordagem sociolinguística e uma breve abordagem discursiva, sendo assim, espera-se uma melhor contribuição para a valorização dessa variedade linguística que, apesar de constituir-se um fenômeno imprescindível no processo natural de renovação da língua, ainda é, por muitos, estigmatizada. Além disso, será demonstrado uma visão deste mundo, suas marcas individuais e sua identidade enquanto grupo. O interesse pelo tema gíria nesta pesquisa vai além de tornar conhecida a linguagem de privados de liberdade, mas sim em tratar a gíria como fonte criativa e significativa por parte de seus usuários, que, como falantes intuitivos do português e atuantes no processo comunicativo, são capazes de originar formas lexicais previstas pelo nosso sistema linguístico.

## **A Gíria**

Com a iniciação dos estudiosos da linguística no Brasil, a gíria passou a ser estudada a partir da década de 70, em uma perspectiva descritiva e não normativa como faziam os poucos gramáticos que se dispunha maltratá-la. Quem mais se destaca, nesse estudo, é o professor Dino Preti, que, com sua equipe de estudo, colaborou muito para quebrar o sentido pejorativo em que cercava o vocabulário da gíria, até poucos anos.

Dentre as variações linguísticas, a gíria pode ser definida como uma forma peculiar de expressão de grupos específicos, que se diferencia da língua padrão, sobretudo pelo léxico. Cumpre ressaltar que se trata apenas de uma variação linguística, de um vocabulário

distinto, não constituindo outra língua, pois a estrutura gramatical e sintática é praticamente a mesma da língua materna, mas o léxico é bastante alterado a ponto de impedir a sua compreensão.

Segundo Preti (2007), a gíria não pode ser representada nem definida da mesma maneira em todas as línguas, pois ela pode ser estudada sob dois aspectos: a) signo de grupo – vocabulário típico de grupos restritos; e b) a gíria comum – quando já ocorreu a vulgarização do fenômeno e este se torna popular. A referida pesquisa aborda essencialmente o primeiro aspecto, uma vez que será realizada com adolescentes e/ou jovens privados de sua liberdade, sendo um ambiente, o qual este grupo restrito cria essa linguagem codificada, de tal forma que não é entendida por aqueles que não estejam inseridos.

A gíria de grupo é aquela que é usada por grupos sociais que se encontram em restrição, tendo um comportamento diferenciado. Possui caráter criptográfico, ou seja, uma variedade linguística codificada de tal forma que não é entendida por aqueles que não pertencem ao grupo. Ao usar a gíria, os falantes sentem-se mais admirados, e até mesmo com uma certa autoridade, isto serve como um diferencial do grupo contribuindo para o processo de autoafirmação do sujeito. Expressa a sua posição contrária aos valores tradicionais da sociedade, preservando assim a segurança do grupo, pois em determinadas situações a comunicação não consegue existir com aqueles que não pertencem a este ambiente. Quando a definição das gírias sai do campo do grupo, novas terminologias são criadas para que se mantenha sua maneira criptográfica, por isto trata-se de algo transitório, em constante renovação.

Para Remenche (2003), a gíria de grupo se caracteriza linguisticamente pela preocupação esotérica, o cuidado que têm os componentes do grupo de criar a sua linguagem, diferente, ininteligível aos estranhos e claríssima a si próprios. A linguagem deles é uma barreira, uma defesa. Logo, as gírias são de formação consciente.

### **Gírias dos Privados de Liberdade**

Os motivos que justificam a realização e investigação da presente pesquisa perpassam por duas esferas: contexto acadêmico e pessoal. Em relação ao viés acadêmico, além de representar um



material de estudo importante para as pesquisas sobre linguagens, a opção por estudar a temática justifica-se, também, por se tratar de um assunto pouco estudado no campo da linguística atual e principalmente pela ausência de material aprofundado sobre o uso e reconhecimento de gírias provenientes de um ambiente socioeducativo, ocorrendo uma contribuição científica. No que diz respeito à esfera pessoal, o interesse por esta pesquisa emerge de minha experiência no campo profissional e atuação direta com adolescentes que cumprem medida de internação socioeducativa, porém atualmente estou na Direção de Atendimento de um Centro de Internação Provisória<sup>5</sup>. Com isso, este estudo tem como justificativa plausível, através da observação da força de uma linguagem específica, a gíria, dentro do ambiente socioeducativo.

A partir do momento em que os jovens ingressam em uma instituição de privação de liberdade, seja ela internação provisória ou internação definitiva<sup>6</sup>, ele tem a perda do seu eu, ao se deparar com “regras”, sendo normas e circunstâncias que antes tinha a “liberdade” para se fazer. Ao pertencer a um grupo como este, deve-se aceitar as determinações sem discutir, pois no grupo seus membros defendem o interesse coletivo, sendo postos em segundo plano seus interesses individuais, e, por vezes, negado. Vale ressaltar que esse grupo possui regras, determinações conhecidas por todos os internos, e, conseqüentemente, poderá ter influência negativa, devido seus membros estarem afastados da família e ficarem mais vulneráveis à influência dos líderes<sup>7</sup>.

A gíria é o mecanismo de comunicação utilizada por estes jovens que estão em cumprimento de medida socioeducativa, sendo que por meio dela, conseguem se expressar e exprimir suas vontades e seus anseios. A partir dessa língua própria e privada, esses jovens edificam laços sociais e lidam com o mal-estar moderno, com o fenômeno da desresponsabilização e alcançam, de alguma maneira,

---

<sup>5</sup> Onde o adolescente e/ou jovem cumpre provisoriamente a medida em até 45 dias, até o juiz determinar sua sentença definitiva.

<sup>6</sup> Quando o juiz aplica a sentença definitiva, que conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente será pelo prazo de 6 meses até 3 anos, sendo reavaliado pela equipe multidisciplinar que atende o jovem.

<sup>7</sup> Internos considerados mais velhos na unidade e/ou que já cumpriram medidas anteriores, ou seja, reincidentes na medida socioeducativa.

descobrir um lugar no meio social, endereçando sua angústia pela via do simbólico.

Devido ao conflito que se estabelece com a sociedade, e conseqüentemente, por necessidade de defender-se de pessoas que estão ao seu redor, os adolescentes que estão em cumprimento de medida socioeducativa de internação, precisam elaborar um código de conversação que evite indivíduos não iniciados de entendê-lo enquanto conversa, permitindo assim a estabilidade do grupo. Nesse sentido, partimos da ideia de que a gíria é um rico artifício linguístico e que algumas dessas palavras utilizadas pelo sujeito-privado de liberdade vão muito mais que uma forma diferente de falar, sendo uma manifestação de libertação, em meio a um ambiente cheio de regras e limitações.

Segundo Cabelo (2002), a variação linguística criada nos centros socioeducativos pode ser considerada dinâmica e metafórica em seu interior, trazendo, muitas vezes, à tona o comportamento social dos adolescentes e/ou jovens que compõem esse ambiente, através das formas estranhas e pejorativas. Para a autora a gíria não é uma variação linguística independente, mas uma forma parasitária da língua, da qual utiliza a fonética, a morfologia, a sintaxe e o léxico, ou seja, os processos de criação da gíria são os mesmos da língua comum.

Segundo Remenche (2013), a gíria transmite e mantém os valores, os conhecimentos e a realidade do grupo com uma forte tendência à concretização do abstrato. Além disso, no ambiente social, empresta um forte traço de denúncia e insatisfação com as diferenças, uma vez que vai contra as regras da língua falada pela sociedade e como protesto contra as demais regras desta mesma sociedade. É a forma encontrada para saírem do anonimato, para serem diferentes de alguma forma.

A gíria é uma manifestação linguística observada, principalmente, na oralidade. Por ser considerada uma forma de agressão, é um fenômeno utilizado principalmente por grupos sociais menos privilegiados ou por grupos totalmente excluídos da sociedade, dentre outros. Sendo assim, este recurso linguístico próprio de um grupo social, que serve para identificar esse grupo, representá-lo, caracterizá-lo, de forma a diferenciá-lo de outros (OLIVEIRA, 2006).

Conforme Preti (2007) os vocábulos gírios demonstram que existe, muitas vezes, uma forma de se relacionar a gíria com a visão

que o falante expressa do mundo em que vive. Nesse processo de designação subjetiva, os vocábulos expressam os sentimentos, as atitudes em face do meio em que o falante vive, o julgamento crítico e a representação do mundo.

A construção de um vocabulário gírio, embora possa parecer senso-comum, está longe de ser uma tarefa singela e comum. Deve haver uma grande preocupação com a representatividade do corpus e com o estabelecimento de critérios claros, além do conhecimento e o respeito às normas e padrões estabelecidos pelos estudos dos léxicos.

Segundo Silva (2014), o vocabulário gírio, diante da dinâmica social e estrutural da língua, pode representar a máxima da relação indivíduo e corpo coletivo, pois é conhecida como linguagem hermética de grupos peculiares e como instrumento de exclusão e segregação, os quais a utilizam como construto simbólico do pertencimento e identidade. Além da agressão aos costumes do grupo social maior, institucionalizado, esse comportamento revela uma necessidade de autoafirmação. A constante busca de identidade, de forma agressiva ou não, está marcada na linguagem dos acautelados em uma unidade socioeducativa de internação, por um léxico peculiar que contrasta com o uso da comunidade externa.

A intenção da pesquisa é retirar, das análises que serão coletadas no corpus gírio, a ideia de que essas unidades lexicais podem criar um contexto novo, um ambiente livre das coações e das normas decorridas do ambiente socioeducativo, ressaltando que a partir deste ambiente inovador pode-se alcançar a almejada liberdade do acautelado de uma forma simbólica. Esse universo significativo promovido pelo conjunto das gírias passa a ser de extrema importância para a adaptação do jovem que se encontra privado de sua liberdade.

Neste sentido, a referida pesquisa vem trazer à tona a gíria do jovem privado de liberdade que vem ao encontro desta referida demanda, pois é uma compreensão de um mundo particular e com reflexão de um modo peculiar de sua fala, especialmente por suas gírias, expressão singular daqueles que, apartados de nosso cotidiano, conseguem reconstruir uma nova dinâmica em suas palavras com representação de exclusão, da marginalidade, de manifestações contra ações opressoras e atos de imposição.

## Uma breve análise de dados

Este estudo se insere com uma base na área da sociolinguística, porém o pesquisador vem realizando sua pesquisa atualmente sob um viés discursivo, ou seja, na Análise do Discurso- AD de Linha Francesa, a qual concebe o discurso como sendo produzido por um sujeito marcado na história da sua comunidade, num tempo e espaço concreto, sendo esta a pesquisa do autor na escrita de sua tese de Doutorado em Linguística.

Uma das características inerentes ao vocabulário gírio é a tematização em torno dos grandes problemas do ser humano e das preocupações em relação ao cotidiano da sociedade moderna. A gíria dos privados de liberdade em um ambiente socioeducativo, confirma as tendências temáticas que preponderam nesse vocabulário. Os dados linguísticos oferecidos pelo corpus conduzem aos conceitos-eixo que formam campos semânticos concretos, por meio de uma rede de constelações sinonímicas relacionadas a tais temas. Vale ressaltar que as respectivas gírias foram coletadas em conversas informais com os jovens acautelados, optou-se por este método, uma vez que o técnico é considerado um servidor do ambiente socioeducativo, evitando, assim, a resistência e desconfiança dos jovens acautelados, pois com pessoas conhecidas eles se sentem mais à vontade e dispostos a um melhor diálogo.

O grupo social investigado exerce uma grande influência na vida de cada indivíduo nele inserido. A atitude individual é, em geral, moldada, de modo a adaptar-se às atitudes socialmente aceitas pelo grupo. Assim, as normas e as regras criadas pelo grupo devem ser conhecidas e seguidas à risca pelos seus membros, sob pena de o transgressor ser preterido, criticado, ridicularizado ou até gravemente hostilizado pelos demais. Algumas dessas normas dizem respeito a uma espécie de “moral” estabelecida pelo grupo, como o respeito aos familiares, aos visitantes e aos internos que estão há mais tempo na unidade.

Foram selecionados os principais vocábulos durante essas conversas informais e no qual o pesquisador fez uma lista com essas gírias em conversas informais com os jovens acautelados, e no qual serão destacadas as principais:

Quadro 1- Gírias coletadas com os adolescentes privados de liberdade

<b>GÍRIAS</b>	<b>SIGNIFICADOS</b>
areia nos olhos	Enganar
azul	Esperto
badalo	órgão genital masculino
barraco ou gaiola	alojamento/ dormitório
blindada	Marmitex
boi	vaso sanitário
cachorro	nádegas
castelar	masturbar
catatau	carta ou bilhete
cavalo doido	Fuga
chucho	objeto artesanal usado como arma pelos internos
conde	Transferência
churros	Fezes
coruja	Cueca
crocodilo	não confiável
descalço	desarmado
duzentão ou jack	estuprador
gancha	bermuda; shorts
graxa	manteiga servida no pão

<b>jega</b>	cama
<b>larica</b>	vontade de comer
<b>marrocos</b>	pão
<b>pestanda</b>	cochilo
<b>pipa</b>	bilhete
<b>praia</b>	chão do alojamento
<b>rato</b>	interno que furta do outro
<b>remo</b>	colher
<b>seguro</b>	ameaçado
<b>tia</b>	corda improvisada
<b>ventana</b>	janela

Elaborado pelo autor (2019).

É perceptível uma estreita relação entre as atitudes sociais vivenciadas pelo grupo investigado e a linguagem por ele utilizada, ou seja, é perceptível que as escolhas lexicais, no caso, a predileção pelo uso da gíria (e, em especial, de algumas gírias) não é algo gratuito, mas, de fato, demonstra a compreensão do valor que o uso adequado dessa variedade assume no interior do grupo.

Em razão disso, é possível perceber que essa variedade não serve apenas, pura e simplesmente, para a comunicação, mas também representa claramente uma manifestação de força social no âmbito do grupo. Isso fica evidenciado, sobretudo, quando um novo adolescente, pela primeira vez, passa a ser interno da unidade. Essa orientação só vem confirmar o grau de importância dessa variação linguística da gíria dentro de um ambiente socioeducativa, sendo uma das principais razões dessa valorização se deve ao estabelecimento de regras e de tabus linguísticos por seus membros que, se não forem respeitados por qualquer razão, poderão gerar sanções, que podem variar, desde uma simples gozação ou ironia, agressões físicas e até mesmo a uma rebelião. Sendo assim, é imprescindível uma pesquisa aprofundada sobre as gírias dos jovens que se encontram privados de sua liberdade.

## Próximos passos para uma abordagem discursiva

Ao eleger esta temática, a pretensão é demonstrar a gíria como fonte criativa e (re)significativa por parte de seus usuários, sendo capazes de originar, através do interdiscurso, léxicos gírios, evidenciando a força desse fenômeno dentro do ambiente de reclusão. Tal interdiscurso é definido por Pêcheux (2008) como um já dito chamado de memória discursiva, que vai (re)significando outro discurso proferido, mostrando que o sentido não é unívoco e nem engessado, mas que está relacionado com os sujeitos e com suas ideologias.

O foco em uma abordagem discursiva é a construção de sentido que se dá a partir do lugar no qual a fala do sujeito é constituída, não podendo nos esquecer da incompletude da linguagem e da sua heterogeneidade: nem os sujeitos, nem os sentidos e nem os discursos estão prontos. O já dito remete para o dizer de outros sujeitos, em outros discursos, em outros espaços. A análise do discurso considera a palavra, sendo polissêmica, como a que abriga vários sentidos e que conota valores opostos. Uma perspectiva discursiva está ligada a uma exterioridade, estabilizando um enunciado (estrutura) para associá-lo a um acontecimento, sendo assim, para entender essa espessura discursiva, deve-se levar em conta as dimensões ideológica, social e histórica do sujeito em questão, bem como de sua memória discursiva.

Segundo Pechêux (1988, p.53), “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro” uma vez que o processo de produção de sentidos depende do momento histórico e social e das ideologias de formação discursiva em que se encontra o sujeito-leitor. Assim, quem não domina as gírias pode não compreender o conteúdo das mensagens propagadas – ou, simplesmente produzir um sentido completamente diferente do pretendido pelo sujeito-autor -, o que pode se tornar uma forma de proteção e identificação dos membros.

A gíria constitui uma ferramenta que designa o lugar que o falante ocupa na sociedade, sendo o uso do léxico o reflexo tanto de conflitos sociais, quanto da ideologia e da identidade dos falantes. Para esses usuários, há uma necessidade de criar um signo linguístico próprio, não porque desconheçam outros níveis linguísticos, mas

porque eles têm como objetivo a busca da proximidade com quem falam e a criação de efeitos de sentidos que outras palavras não oportunizariam criar. Tal atitude, na concepção deles, evita que sujeitos não pertencentes ao grupo entendam seus discursos, seus combinados. Nesse sentido, a gíria pode ser entendida como um rico artifício linguístico em que, mediante as escolhas discursivas, algumas transformam-se numa manifestação de libertação em meio a um ambiente cheio de regras e limitações.

Quando há a criação da gíria, esta funciona como signo de grupo, elemento de identidade, e traz consigo uma formação discursiva que engloba uma ideologia, geralmente criando o sentido e significado da gíria nas situações cotidianas. É necessário, dessa forma, além de investigar, compreender o sentido das gírias e como elas são utilizadas como estratégia de interação no grupo que se pretende pesquisar, observando seus sentidos, significados e seus conceitos vistos como discurso.

Orlandi (2007) afirma que os discursos são formas cruciais na inconstitucionalização dos sentidos. É no discurso sobre que se trabalha o conceito de polifonia, ou seja, sobre um lugar importante para organizar diferentes vozes. Para a autora, o lugar histórico-social em que os sujeitos enunciadore de determinado discurso se encontram, envolve o contexto e a situação e intervém a título de condições de produção do discurso. Não se trata da realidade, mas de um objeto imaginário socioideológico.

Trata-se pela história, que não pede licença, que vem pela memória, pelas filiações de sentidos constituídos em outros dizeres, em muitas outras vozes, nos jogos da língua, que vai se historicizando [...] marcada pela ideologia e pelas posições relativas ao poder (ORLANDI, 2007, p. 32).

Conforme Brandão (2004), este sujeito, por meio de sua fala, faz um recorte das representações de um tempo histórico e de um espaço social e situa seu discurso em relação aos discursos do outro. Esse outro não é apenas o destinatário para quem o sujeito ajusta a sua fala (nível intradiscursivo), mas também envolve outros discursos historicamente já constituídos e que emergem na sua fala (nível interdiscursivo). Ainda segundo esta autora, o discurso está sempre atravessado pela subjetividade; não há discurso neutro, todo discurso



produz sentidos que expressam as posições sociais, culturais e ideológicas dos sujeitos da linguagem.

A fim de entender um pouco mais o sujeito da AD, elegemos as características apontadas por Brandão (2009, p.8):

a) é essencialmente marcado pela historicidade. Isto é, não é o sujeito abstrato da gramática, mas um sujeito situado na história da sua comunidade, num tempo e num espaço concreto; b) é um sujeito ideológico, isto é, sua fala reflete os valores, as crenças de um momento histórico e de um grupo social; c) não é único, mas divide o espaço do seu discurso com o outro na medida em que orienta, planeja, ajusta sua fala, sua atividade enunciativa, tendo em vista seu interlocutor e também porque dialoga com a fala de outros sujeitos (nível interdiscursivo); d) sua fala/escrita apresenta efeito polifônico: porque no seu discurso outras vozes também falam; o sujeito se forma, se constitui na relação com o outro, com a alteridade. Isto é, da mesma maneira que tomo consciência de mim mesmo na relação que tenho com os outros, o sujeito do discurso se constitui, se reconhece como tendo uma determinada identidade na relação com outros discursos produzidos, com eles dialogando, comparando pontos de vista, divergindo etc.

Devido ao conflito que se estabelece com a sociedade e, conseqüentemente, por necessidade de se defenderem de indivíduos que estão ao seu redor – por vezes considerados inimigos - os adolescentes privados de liberdade sentem a necessidade de elaborar um código de conversação. Tal atitude, na concepção deles, evita que sujeitos não pertencentes ao grupo entendam seus discursos, seus combinados. Nesse sentido, a gíria pode ser entendida como um rico artifício linguístico em que, mediante as escolhas discursivas, algumas transformam-se numa manifestação de libertação em meio a um ambiente cheio de regras e limitações.

Conforme Silva (2008), o adolescente privado de liberdade cria a gíria com base nas regras de formação de palavras decorrentes do nosso sistema linguístico e, mais especificamente, compõe gírias utilizando o recurso polissêmico, cujos campos lexicais fazem referência ao universo socioeducativo.

Pechêux (1988, p.53), relata que “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro”, uma vez que o

processo de produção de sentidos depende do momento histórico e social e das ideologias de formação discursiva em que se encontra o sujeito-leitor. Assim, quem não domina as gírias pode não compreender o conteúdo das mensagens propagadas – ou, simplesmente produzir um sentido completamente diferente do pretendido pelo sujeito-autor, o que pode se tornar uma forma de proteção e identificação dos membros.

### **Considerações finais**

A referida pesquisa ainda está no seu princípio, mas já se percebe como as gírias coletadas buscam no léxico da língua muitas de suas referências, buscando no cotidiano dos acautelados elementos que reflitam sua realidade. Espera-se que este estudo facilite a prática de diversos profissionais que convivem com esses adolescentes, procurando uma melhor compreensão do tema em estudo, principalmente no que se refere aos atendimentos da equipe multidisciplinar, uma vez que são os técnicos responsáveis por elaborar o relatório semestralmente para o juiz, indicando a manutenção ou extinção da medida socioeducativa imposta pelo Juiz da Vara da Infância. Essa análise permitirá nortear pesquisas futuras contribuindo como uma ferramenta versátil para o desenvolvimento do processo de comunicação verbal.

Ao problematizar a questão da gíria, é perceptível relatar que a gíria de grupo deve ser tratada com respeito, não discriminando seus falantes, pois muitas vezes não entendem o seu significado real. O conhecimento mais aprofundado da gíria pode contribuir para a melhoria da comunicação com o grupo, minimizando possíveis situações constrangedoras ou de conflito no convívio com os adolescentes em questão, mesmo que seja apenas ouvindo-os, já que a maneira como esses jovens falam ultrapassa um simples ato comunicativo, pois, além de favorecer as relações entre si e os outros, demonstra a visão de mundo do grupo, suas marcas individuais e a identidade enquanto grupo. Sendo assim, a gíria consegue determinar a identidade cultural dos falantes, moldando aspectos de sua personalidade - que vão além dos aspectos linguísticos – pois, ao falar uma gíria, o sujeito do discurso deixa evidente sua formação

ideológica, sua história, sua cultura e, inseridos nesta, os hábitos, costumes, crenças, juízo de valor e visão de mundo.

Divulgando esse universo linguístico que circunda o uso da linguagem gíria, especialmente desse grupo pouco acessível – jovens infratores – esperamos contribuir para a valorização dessa variedade linguística que, apesar de constituir-se um fenômeno indispensável no processo natural de renovação da língua, ainda é, por muitos, condenada. Ao ponderarmos a linguagem usada por esses jovens, deparamo-nos com a realidade com a qual convivem que, assim como seu vocabulário, é diferente de qualquer outra realidade. Com este estudo, esperamos também colaborar para a desmistificação da linguagem gíria para o público em geral, corroborando que essa variedade deve ser considerada como importante, especialmente por, além de ser mais uma forma de comunicação, fortalecendo as relações sociais e de comportamento entre os integrantes do grupo que a utiliza.

Apresentando através de uma forma discursiva o fenômeno linguístico que circunda o uso da gíria, especialmente de um grupo pouco acessível – adolescentes privados de liberdade – espera-se uma contribuição para o reconhecimento desta variedade linguística ainda estigmatizada por muitos. Vale ressaltar que a palavra muda de sentido conforme o posicionamento sócio-histórico-ideológico assumido pelo sujeito em conformidade com sua formação discursiva. Próximo passo será a construção do corpus, que serão cartas dos jovens que se encontram privados de liberdade, e a partir do texto escrito nas cartas, caso não seja autorizado, realizar uma parceria com a escola que o jovem estuda e a partir de redações confeccionadas pelos jovens, realizar uma análise discursiva (um conjunto de palavras e expressões utilizadas por indivíduos na condição de internos), mostrar de que forma, os acautelados criam gírias, sem conhecimento dos recursos linguísticos embutidos nessas criações. Estas gírias, tem o intuito de demonstrar o uso de uma linguagem diferenciada que, apesar de pertencer a uma mesma língua (portuguesa), possui diversas características e especificidades, que a distinguem de outros usos, e em outras situações.

Em suma, entende-se que ainda há muito a ser pesquisado a respeito da gíria de grupos restritos, principalmente no que se refere a gíria através de análise discursiva e, em razão disso, outros estudos

fazem-se necessários, inclusive, com novos olhares acerca desse objeto em particular, por vezes pouco valorizado em estudos linguísticos.

## Referências

- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990: **Estatuto da criança e do adolescente**. 9. ed. São Paulo: Atlas; 2000 (1990).
- BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Editora da Unicamp. 2ª ed, 2004.
- BRANDÃO, H. H. N. **O léxico na perspectiva discursiva**. In: ALVES, I. M. et al. (org.). IV Colóquio Os estudos lexicais em diferentes perspectivas. Caderno de resumos. São Paulo, 2009, p. 82-96.
- CABELLO A. R. G. **Linguagens especiais: realidade linguística operante**. Ponta Grossa- PR: UniLetras, v.24; 2002. Disponível em: [www.revistas2.uepg.br/index.php/uniletras/article/download/242/238](http://www.revistas2.uepg.br/index.php/uniletras/article/download/242/238). Acesso em 10 Abril de 2019.
- OLIVEIRA M. L. T. **A gíria dos internos da FEBEM**. [Dissertação] São Paulo: PUCSP; 2006.
- ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos**. 7 ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.
- PÊCHEUX, M. **O discurso: Estrutura ou acontecimento**. 5 ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.
- PRETI, D. F. **O Vocabulário oral popular: a gíria**. In: PRETI, Dino. Estudos de Língua Oral e Escrita. Rio de Janeiro: Lucerna; 2004.
- PRETI, D. F. **O léxico na linguagem popular: a gíria**. 2007. Disponível em <http://simelp.fflch.usp.br/sites/simelp.fflch.usp.br/files/inline-files/S1802.pdf>. Acesso em Março de 2019.
- REMENCHE, M. L. R. **As criações metafóricas na gíria do sistema penitenciário do Paraná**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) 107 f. – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2003.
- SILVA W. F. R. da. **Gírias do sistema prisional paranaense: a linguagem dos presídios ultrapassando seus muros**. Dissertação (Mestrado em Letras) Londrina: UEL-Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2014.

## A LUDICIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA: O USO DOS IMAGINÁRIOS ACERCA DAS RELIGIÕES EM AGE OF EMPIRES II

ROCHA, Augusto Machado (UFSM)<sup>1</sup>  
LINHARES, Camila Magalhães (UFPI)<sup>2</sup>  
MORESCHI, Luma Karling (UEM)<sup>3</sup>

### Introdução

Atualmente, jovens aprendizes encontram-se num universo repleto de acesso à informação por meio de aparelhos eletrônicos, no qual tudo pode ser alcançado em instantes na palma da mão. Ainda assim, pouco parece se alcançar, talvez tendo como uma das justificativas o uso descontextualizado de tecnologias. Surge no meio escolar a necessidade de reinvenção do ensino.

Métodos tradicionais já não parecem mais prender atenção dessa geração, e dentre as mais diversas estratégias a serem estudadas e aplicadas pelos professores, estão as chamadas atividades lúdicas. No senso comum, elas parecem ser definidas como brincadeiras, sejam elas infantis ou adultas. Entretenimentos de forma geral, atividades de lazer, excursões, viagens, dentre tantas outras coisas são taxadas de lúdicas pelo público em geral. Entretanto, para os estudiosos de educação nem todas elas são, de fato, lúdicas.

De acordo com Luckesi (2014), a ludicidade de uma circunstância depende dos sentimentos que se manifestam em quem delas está participando. Para o autor, a ludicidade trata-se de um estado interno ao sujeito, só podendo ser percebida e expressa pelo sujeito que a vive. Ela pode, ainda, se fazer presente em todas as fases

---

<sup>1</sup> Especialista em Docência na Educação Profissional e Superior - QI e Mestrando em História pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), membro do Virtù – Grupo de História Medieval e Renascentista. E-mail: amrocha721@gmail.com.

<sup>2</sup> Especialista em Libras com Docência Superior pela Faculdade Evangélica do Meio Norte (FAEME) e Mestranda em Linguística pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), membro do NEPAD – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Análise do Discurso. E-mail: kmilinhahl@hotmail.com.

<sup>3</sup> Graduada em Letras - Português/Inglês e Literaturas correspondentes pela Universidade Estadual de Maringá, com estudos parciais na Georgia State University, Acadêmica de Pedagogia pela Faculdade Instituto Superior de Educação do Paraná. E-mail: teacherlumakm@gmail.com

da vida. Afirma também que a ludicidade pode fazer parte das mais simples às mais complexas atividades e experiências humanas que tragam algum encantamento.

Dentre os estudiosos que debatem sobre o assunto, temos, ainda, Massa (2015), abordando diversos conceitos relacionados à ludicidade: *contexto-lúdico*, *situação lúdica*, *manifestação lúdica*, *condição lúdica* e *atividade lúdica*. O primeiro desses conceitos, o *contexto lúdico*, é definido pela autora como espaço-tempo no qual o indivíduo vivencia a *situação lúdica*, sendo na qual a intencionalidade lúdica é pactuada pelo grupo. Já a *situação lúdica* trata-se da experiência do indivíduo que, carregada de intencionalidade, viabiliza a manifestação lúdica, estando, portanto, ligada ao individual, ao subjetivo, à experiência interna do sujeito diante daquela situação, princípio bastante ligado às ideias de Luckesi (2014).

A *manifestação lúdica*, por sua vez, é o meio pelo qual a ludicidade, de diversas formas, se revela, se expressa, através do indivíduo. A *condição lúdica* é a condição de ser lúdica do humano, condição interna ao indivíduo e a qual existe antes mesmo de qualquer manifestação de natureza lúdica. Por último, o conceito de *atividade lúdica* contempla as atividades que utilizam o lúdico apenas como instrumental – externa ao sujeito e objetiva, estando este mais próximo ao que definimos anteriormente do senso comum ao redor da ludicidade.

Não bastasse a justificativa da inclusão da ludicidade por si só, um pensamento de Piaget (1972) também corrobora com a implementação do jogo em sala de aula. Ele afirmou que o conhecimento não deve ser simplesmente tratado como cópia da realidade. Tal qual para Jean Piaget, acreditamos que o conhecimento de um objeto é construído pela ação, pela modificação e transformação feitas sobre ele, gerando assim uma real compreensão do processo de sua construção. Tal perspectiva é a que norteia a inserção do jogo no ensino de história.

Assim, de certa forma, pode parecer absurdo pensar na aplicabilidade de tais conceitos na matéria de história. Afinal, aparenta tratar-se de algo fechado, pronto, simplesmente a ser transmitido aos aprendizes. Entretanto, por meio do jogo, é possível encontrar uma saída para que, ao mesmo tempo em que se apresenta um objeto de estudo da história, permite-se que o aluno possa modificá-lo e

transformá-lo, para que consiga, então, compreender o processo como um todo. A partir da prática lúdica, o estudante irá atuar junto na construção do conteúdo, modulando representações e falas, compreendendo simbolismos e ressignificando o valor de verdades que de outra forma teriam pouco valor para si.

É nesse sentido que será proposto no presente trabalho a ideia da utilização do lúdico na construção dos imaginários. Tomaremos, então, a definição de Charaudeau (2006), na qual os imaginários são o conjunto de saberes que constroem o universo das significações. Tomando os imaginários, por essa definição, como saberes socialmente partilhados, a construção destes reflete em um instrumento efetivo para interpretação de possíveis efeitos de sentido e, portanto, compreensão de objetos de estudo.

Com isso, buscamos realizar uma reflexão quanto ao uso do jogo enquanto proposta pedagógica, apontando seu valor e múltipla possibilidade, uma vez que permite ao estudante a interação prática com a aquisição do conhecimento. Para gerarmos tal resultado dividimos a narrativa em três momentos principais: a introdução ao jogo, a reflexão quanto aos imaginários formados a partir das construções sociodiscursivas e, por fim, proposições didáticas que permitem o uso do jogo como fator de reflexão historiográfica.

A proposição de nossa fala é oportunizar uma base para a construção do saber em sala de aula a partir de uma prática, de um jogo, no qual para além do seu uso seja possível superar construções que geram os imaginários sociodiscursivos. A partir de tal prática, nossa análise procura apontar como o uso de *Age of Empires* permite uma série de reflexões referentes à compreensão do vasto e diverso mundo das religiões, por vezes representado enquanto simples.

Para a proposição do uso do jogo enquanto prática docente, optamos pela perspectiva religiosa, uma vez que esta faz parte do cotidiano dos estudantes, independentemente do tipo de fé escolhida. Sendo assim, trabalhar com os alunos a partir do estrato religioso permite a compreensão dos outros elementos que interagem com a religião, bem como com a forma como diferentes crenças são pensadas e representadas.

## **Age of empires II: uma representação das religiões**

O jogo *Age of Empires* foi lançado em sua primeira versão no ano de 1997, sendo atualizado para a “Era dos Reis”, em 1999. Será essa segunda edição que estará em foco ao longo de nosso texto uma vez que nela somos apresentados a história e culturas que transcendem a ideia de uma história eurocêntrica. Acredita-se que a forma como o jogo foi desenvolvido permite o fomento da curiosidade e interesse por outros horizontes, como história da Ásia (China, Japão, Coreia e Mongólia), bem como a história árabe, principalmente ao que se refere a presença do Islã na bacia do Mediterrâneo.

Tal variedade de culturas e civilizações apresentadas permitiria um contato múltiplo por parte dos estudantes com o Outro, fomentando uma primeira compreensão sobre modos e formas de se imaginar o mundo exterior, tanto em seu passado quanto em seu presente. Logo, junto ao jogo, propõe-se que antes do uso da plataforma os estudantes indiquem e comentem seus conhecimentos sobre as culturas e o período histórico com o qual trabalharemos, de forma a irmos dialogando sobre a diferenciação entre o real e a realidade. Para tal discussão é sugerido a divisão em pequenos grupos, uma vez que a multiplicidade do jogo assim permitiriam um maior fluxo de diálogo e reflexão.

*Age of Empires II* apresenta o total de dezoito culturas, sendo oito europeias (bretões, celtas, espanhóis, godos, francos, hunos, teutônicos e vikings), quatro representando o Oriente Médio (bizantinos, persas, sarracenos e turcos), 4 o Extremo Oriente (chineses, coreanos, japoneses e mongóis) e duas os povos pré colombianos (Astecas e Maias). Ainda que cada bloco tenha suas similaridades, em virtude da proximidade geográfica, muitas são as diferenças internas - para não falarmos do comparativo exterior.

O jogo traz uma série de campanhas por diferentes períodos históricos, permitindo uma livre escolha dos alunos-jogadores pelo modo como desejam jogar, influenciando a condução e forma como os acontecimentos ocorreram. Ainda, ao oferecer um modo de jogo baseado na livre escolha de culturas, mapas e formas, o jogo permite que os adeptos da plataforma escolham formas de interação diversas



a realidade do período medieval, podendo comparar e entender as diferenças entre as múltiplas possibilidades.

Como afirma Luckesi (2014), a ludicidade está relacionada com experiência interna pessoal, e, ao mesmo tempo e conseqüentemente, com experiência interna coletiva. Ao se propor o uso de *Age of Empires*, diante dessas características de escolhas apresentadas, permite-se que a experiência interna pessoal possa ser aprimorada. Há ainda o fato de que o jogo, apesar de permitir modo individual, ao ser proposto em sala de aula, tornaria-se também um experiência coletiva, ainda que respeitando as individualidades de cada aluno.

Assim, trazemos a perspectiva de uma análise relativa ao imaginário acerca da ideia de religião que foi definida para cada uma das populações citadas. Por um lado, entendemos que existem limitações no encontro da história com as plataformas digitais de entretenimento, como afirmam Joshua Holdenried e Nicolas Trépanier, os jogos são desenvolvidos como produtos comerciais e, dessa forma, “os produtores, em muitos momentos, ignoram ou mesmo contradizem as conclusões de consenso dos historiadores e, em quase todos os casos, trazem uma simplificação excessiva da historiografia” (2018, p. 108).

Como Michel de Certeau afirmou (2002), ainda que no ocidente diversos movimentos surgiram para frear uma percepção de hegemonia da Igreja católica, tais como a Reforma Protestante do século XVI e os movimentos revolucionários do século XVIII, tal noção perpetuou-se, mantendo-se como uma das bases da civilização ocidental. Claro, ao falarmos sobre a influência e poder da Igreja hoje, em comparação com o período medieval há uma grande diferença, ainda que no passado tal “hegemonia” tenha sido muito mais um imaginário, uma representação, do que parte da realidade.

Ainda que a Igreja no mundo contemporâneo tenha perdido sua ampla influência, ainda é um elemento importante para a compreensão do passado, uma vez que torna-se possível analisar como deu-se o processo de alteração da fé, bem como as misturas e adaptações realizadas entre diferentes culturas religiosas que permitiu a ascensão dessa instituição. É sob essa percepção que acreditamos no uso de *Age of Empires II* como elemento lúdico para demonstrar a multiplicidade dos povos que compunham o mundo medieval, bem

como incentivar a compreensão de elementos que diferenciavam os povos e culturas, refletindo quanto aos efeitos genéricos propostos pelo jogo.

Uma plataforma como essa permite uma representação histórica e uma interação única com eventos e práticas do período medieval, a simplicidade do sistema do jogo facilita seu uso e adaptação como prática didática, porém - como afirmamos - não se trata do jogo pelo jogo, mas de uma proposição didática que tenha o lúdico como norteador. Para que a prática tenha a efetividade esperada, é necessário que os conceitos de Massa (2015) sejam estudados e implementados, visando o pensamento da atividade como um todo. Diante do contexto e condições da implementação, poderiam ser pensadas atividades paralelas ao jogo propriamente dito. Divisão dos alunos em times, confecção de bandeiras, maquiagens e vestimentas temáticas, atribuição de pontos extras de acordo com o resultado de partidas, são apenas algumas das inúmeras possibilidades a serem exploradas para a construção do contexto lúdico.

A representação religiosa proposta por *Age of Empires* é colocada em foco por sua excessiva simplicidade, ainda que os quatro blocos tenham construções arquitetônicas diferenciadas, para as comunidades eurásianas a figura do religioso segue o mesmo padrão. Para além desse ponto, levantamos como reflexão a ser trabalhada a percepção da diferença cultural para além da construção do *homo islamicus*, resultado das práticas imperialistas do século XIX, como aponta Maxime Rodinson (2002), uma vez que a arquitetura e trejeitos de bizantinos e muçulmanos foi apresentada como sendo a mesma.

A única percepção de espaço e líder religioso singular é através das culturas mesoamericanas, Astecas e Maias, que acabam por ser simplificadas, mas possuem seu diferencial cultural frente Europa e Ásia. De tal forma, cabe a proposição de uma prática lúdica ao contrapor civilizações do mesmo bloco cultural, propostos pela desenvolvedora de tal representação histórica, convidando os estudantes a realizarem uma reflexão, primeiro através do jogo e, na sequência, através de um breve trabalho de pesquisa visando conhecer as diferenças. Reforçando a perspectiva de Joshua Holdenried e Nicolas Trépanier (2018), o ambiente interativo do jogo possibilita que o jogador-aluno possa testar diferentes alternativas e

percepções relativas ao fato histórico, bem como as representações culturais, ponto que é nosso foco, através do campo religioso.

O jogo foi desenvolvido para divertir, para possibilitar uma interação e experimentação do histórico. Porém, é possível utilizarmos essa plataforma para algo a mais e aqui esse é proposto a partir de uma proposta de reflexão quanto aos elementos religiosos apresentados e construídos ao longo da narrativa. Tal prática tem como objetivo revisar o imaginário desenvolvido pela plataforma, de maneira instigar nos estudantes a importância de refletir-se entre a diferença entre culturas e a problemáticas das simplificações. Além disso, reforçando a ideia de Luckesi (2014), a ludicidade pode estar presente em diversas etapas da vida. Isso significa que alunos do Ensino Médio, como os do presente estudo, por exemplo, também podem se beneficiar (e muito) pela ludicidade nas atividades propostas por um professor.

Como a plataforma CBR, voltada para jogos digitais, indica que 21 anos após seu lançamento *Age of Empires II* segue como um jogo popular e de grande envolvimento. De tal forma, sua proposição enquanto uma ferramenta do lúdico em sala de aula torna-se relevante para o atual contexto onde as tecnologias da informação estão cada vez mais presentes no dia a dia das escolas, estudantes e professores. De tal forma, temos em mente que o uso do jogo pode gerar atividades lúdicas, individuais ou em grupo, a partir da qual os estudantes realizariam a sua análise e participação em eventos históricos, compreendendo e refletindo sobre as a construção dos imaginários sociodiscursivos.

Partindo de tal prática, aproveitar-se-ia a divisão dos estudantes, realizada de maneira prévia, para o desenvolvimento de trabalhos de pesquisa e apresentação sobre o que os alunos perceberam sobre a construção do jogo, em comparação com a cultura real. O eixo de tal trabalho penderá para a representação do mundo religioso, em razão de sua diversidade e do universo diminuto de sua compreensão ampla, em razão de muitas construções e percepções errôneas referentes à fé do Outro.

A proposição referente ao imaginário social desenvolvido pelo jogo frente ao elemento religioso torna-se importante para junto aos estudantes superar uma visão eurocêntrica das práticas religiosas, seja através da singularidade das construções em diferentes culturas ou por aqueles que representavam a fé, fossem padres, monges,

sacerdotes, imame, entre tantos outros. O uso do jogo visa oportunizar a comparação e, dessa forma, o rompimento da perspectiva do real difundida por uma plataforma de alcance mundial.

### **A construção e desconstrução dos imaginários sociodiscursivos**

Os imaginários sociodiscursivos fazem parte da Teoria Semiolinguística (TS) do linguista francês Patrick Charaudeau (2006, 2017). Essa noção é baseada nos estudos preliminares sociais de Durkheim (1963) e, posteriormente, nas noções de Moscovici (1978). A noção de separação de Durkheim, entre representações individuais e representações coletivas, permitiu a compreensão da psicologia individual do ser humano. Ele coloca a noção de representações coletivas, que consistem em conjuntos de opiniões e saberes, que retratam a experiência do real partilhadas e reproduzidas socialmente. Já Moscovici busca desvelar as representações alicerçadas nas relações sociais, tal qual a transformação dos saberes e de que modo são interiorizados individualmente.

Desse modo, Moscovici (1978) desloca o conceito de representações coletivas de Durkheim para representações sociais, com o intuito de frisar a importância do processo comunicativo nas representações. Para ele, essas representações constituem a realidade que conhecemos por meio da experimentação, permeando as interações sociais e tudo que se produz. Essas representações sociais constroem, portanto, os saberes sociais, os quais não são fechados em si e não existem fora do discurso.

Nesse sentido, os saberes que permeiam a esfera da comunicação são apropriados, selecionados e interpretados individualmente, em concordância com os conhecimentos, experiências, crenças e valores nos quais o sujeito é imerso. Portanto, as representações são mecanismos de acesso aos conhecimentos e crenças partilhados, construindo, assim, o real. Por esse viés, quando se fala na construção de representação social e suas representações, Charaudeau (2006) aborda a questão dos imaginários sociodiscursivos à luz da distinção dos conceitos entre “real” e “realidade”. Assim, de acordo o autor,

[...] podemos dizer que a "realidade" corresponde ao mundo empírico através de sua fenomenalidade, como um lugar a significar (e até mesmo a ser servido), que se impõe ao homem em seu estado bruto a espera de ser significada. Em contrapartida, o "real" refere-se ao mundo como ele é construído, estruturado pela atividade significativa do homem através do exercício da linguagem em suas diversas operações de nomeação do mundo, de caracterização de suas propriedades, de descrição de suas ações no tempo e no espaço e de explicação para as causas de suas ações (CHARAUDEAU Apud PEREIRA, 2014, p. 46).

Por conseguinte, para Charaudeau, “à medida que esses saberes, enquanto representações sociais, constroem o real como universo de significações, segundo princípios de coerência, falaremos em imaginários” (CHARAUDEAU, 2006, p. 203). Desse modo, Charaudeau (2017, p. 576) explica, portanto, que essas representações sociais são “uma mecânica de engendramento dos saberes e dos imaginários”. Ou seja, os imaginários são, por definição, saberes socialmente partilhados e, portanto, uma importante base para interpretação de possíveis efeitos de sentido.

De maneira análoga, podemos compreender que os imaginários se materializam de diversas formas, desde ritos, atividades coletivas à produção de objetos de consumo ou arte. Eles “dão testemunho das identidades coletivas, da percepção que os indivíduos e os grupos têm dos acontecimentos, dos julgamentos que fazem de suas atividades sociais” (CHARAUDEAU, 2006, p. 207).

É nesse sentido de construção das representações sociais que o jogo desenvolve se tornam uma ferramenta de reflexão historiográfica. Ainda que em muitos momentos a plataforma possa não ter a intenção de gerar um erro ou incompreensão, ela se baseia numa narrativa que em muitos momentos é falha ou tendenciosa.

Ao levarmos o jogo para o espaço docente temos a possibilidade de construirmos junto aos estudantes uma análise no que se refere a diferentes culturas. O real, dessa forma, pode ser reconstruído e adaptado, uma vez que o contrastamos com a realidade das múltiplas culturas e identidades representadas na plataforma. O jogo tem o papel de ser uma ferramenta de reflexão quanto o que dizemos e pensamos da história, sendo ponto importante para refletirmos quanto a pertinência do que temos por real e quais as

incompreensões que toldam nossa visão.

### **A construção dos Imaginários das Religiões no jogo *Age of Empires II***

*Age of Empires II* traz uma mistura de acertos e erros em sua proposição de representar e permitir a interação entre diferentes acontecimentos históricos, como já afirmado tendo em vista que o objetivo é o lucro, o jogo busca o interesse e entretenimento, frente a difusão de saberes. Porém, em sua narrativa há um grande acerto ao refletimos enquanto as proposições das fases e módulos propostos do jogo.

Há a possibilidade de entender-se o processo que levou a Terceira Cruzada, pensando no avanço de Saladino a partir do Egito e da reação europeia, através da campanha de Frederico Barbarossa. Oportuniza-se a interação com o contexto da Guerra dos 100 Anos e o papel de Joana D'Arc, ao mesmo tempo há a possibilidade de interação com campanhas e narrativas mais distantes do conhecimento geral, visto o foco eurocêntrico do ensino brasileiro, como o avanço mongol para o oeste (baseado no livro *La Historia Secreta de los Mongoles*). Ao mesmo tempo, procura possibilidades de recontar a história, ao lançar foco nos Astecas de Montezuma e gerar uma narrativa que permita a vitória perante os espanhóis, trabalhando com a ideia do “e se”.

Nesse último caso, já é possível perceber que certas liberdades foram tomadas visando uma maior interação e interesse - oportunizando a possibilidade “mudar a história”. Porém a plataforma, mesmo com tantos acertos, gera erros graves, principalmente no que se refere ao imaginário perante as diversas culturas religiosas. Dentre esses, citamos como um dos pontos mais problemáticos a unificação das construções religiosas, dentro dos quatro blocos civilizacionais, como já descrito, bem como a figura do religioso ser representada pela mesma personagem - para todo o bloco eurasiático. De tal forma, o jogo perde em não demonstrar a multiplicidade dos sujeitos religiosos em suas diferentes manifestações, levando em conta que, mesmo na Europa, as manifestações do religioso eram diversas, ainda que sob a bandeira do Cristianismo.

E além, entre mongóis, chineses, japoneses e coreanos (o bloco asiático), apesar de existirem muitas similaridades, suas

diferenças são notáveis, uma vez que - para citar poucas religiões - entre budismo, xintoísmo e confucionismo há uma grande diferença. Bem como na diferenciação entre o Islã e o Cristianismo Ortodoxico, a partir de Bizâncio, percepção que o jogo deixa de lado ao desenvolver uma meia mesquita, meia igreja, de maneira a simplificar as diferenças entre bizantinos, turcos, persas e sarracenos - desconsiderando a diferença entre suas multiplicidades e o fato da Pérsia ter uma cultura própria, hoje vinculado ao Islã, mas que até o século VIII não o era.

Se percebe que tais erros ocorrem por duas razões: 1) tendo em vista que a maior preocupação é a jogabilidade, o cuidado com singularidades histórico-sociais por vezes perde importância, 2) a matriz eurocêntrica da cultura ocidente, em muitos momentos, impede a compreensão dos múltiplos eixos culturais, presentes no próprio mundo europeu. Ainda que do ponto de vista historiográfico tal construção seja um erro, sob a perspectiva educacional pode ser o caminho para o desenvolvimento de uma prática de mudança de valores e significados junto aos estudantes. Isso nos leva a observar as representações sociais de saberes que constroem essa realidade de unificação, não apenas pela simplificação do jogo em si, mas pelo grande domínio dessas religiões em determinadas áreas cuja história é mais socialmente privilegiada, gerando então o imaginário sociodiscursivo de uma uniformização de crenças com bases religiosas igualitárias (a exemplo das religiões cristãs e outras crenças monoteístas e politeístas).

Ao apontar e convidar os estudantes para participarem do exercício de encontrarem erros e simplificações, criamos uma estratégia de ensino-prática, de forma a permitir análises de culturas e populações de uma maneira leve e divertida. Há também um grande ganho educacional na prática do questionamento de saberes frutos de representações sociais para a formação não só histórica, mas crítica dos alunos. A construção e desconstrução de imaginários sociodiscursivos, nessa perspectiva, se torna benéfica não só pelo ponto de vista histórico como também o raciocínio crítico voltado às culturas dominantes e como elas influenciam na organização social de perspectivas de construção de real/realidade. Nesse sentido, *Age of Empires II* oferece um caminho para que seja possível de maneira didática conseguir demonstrar a multiplicidade cultural de populações do ocidente e oriente, refletindo quanto similaridades e diferenças,

mas - principalmente - permitindo que os estudantes entendam as motivações para uma constante simplificação ao falarmos do mundo além-Europa.

Percebemos em tal prática uma possibilidade de os estudantes refletirem quanto às suas compreensões do mundo, expandindo, atualizando e compartilhando seus conhecimentos em grupos, de forma a gerar um debate e uma apresentação que de fato abre o caminho para a percepção das multiplicidades que estão presentes em nosso universo. A prática do jogo e a reflexão quanto aos imaginários é baseada na ideia de que os estudantes possam definir o que compreendem e sabem em relação ao Outro, para que, a partir do jogo, reflitam quanto às alterações e manutenções de suas percepções e valores.

### **Conclusão**

Como apontamos, Piaget afirmou que o conhecimento é modificar e transformar, o conhecimento leva a compreensão de processos e representações. O uso do jogo em sala de aula abre portas para que os estudantes sejam os agentes dessa modificação, uma vez que através de uma prática lúdica podem refletir diretamente sobre a construção das representações culturais, bem como a interpretação dada a eventos históricos.

*Age of Empires II* não é recente, ainda que para muitos jovens o jogo talvez não traga uma novidade - tendo em vista o fato de não consistir em um lançamento, para outros será uma possibilidade de participarem da história, ao invés de preocuparem-se apenas com a salvaguarda de datas e eventos. A interação permitida pela plataforma se torna única ao tornar os estudantes parte dos acontecimentos, uma vez que podem interagir com personagens, construções e ambientes, também podem refletir quanto aos modos, formas e representações sociais de um período antigo.

Ao propor o jogo como atividade didática, temos o desenvolvimento de um conhecimento múltiplo junto aos estudantes, uma vez que para além da matéria histórica habitual eles poderão refletir quando a construção dessa disciplina. O estudo e reflexão quanto aos imaginários sociodiscursivos é uma grande ferramenta para a alteração de perspectivas referentes ao desenvolvimento de noções muitas vezes impostas e pouco compreendidas, bem como



uma ferramenta de indagação quanto às construções históricas feitas por culturas dominantes frente às que situam-se “à margem” do desenvolvimento das narrativas históricas.

Propor junto ao corpo discente uma análise de elementos culturais, como no caso da representação das diferentes fés, é uma forma de compreender o engendramento que desencadeia nas simplificações e imaginários construídos. Porém, para além de perceber tais formas, é uma possibilidade de construir, com a nova geração, uma nova perspectiva, desconstruindo antigas verdades e ideários, revisando o real e procurando apresentar a realidade – muitas vezes relegada ao esquecimento discursivo proposital, como apontou Patrick Charaudeau.

Um dos pontos definidos é que apenas o jogo não gera o conhecimento em si, porém, através de uma proposta didática há a possibilidade de trabalhar, inicialmente, com o que os estudantes pensam e compreendem referente ao Outro. A partir de tal prática, somamos o jogo para que reflitam sobre a história e representação condicionada, buscando redefinir perspectivas tidas, por muitos, como uma verdade absoluta. O uso de tal plataforma lúdica tem como objetivo promover a reflexão e quebra de paradigmas junto aos estudantes, demonstrando que na ciência histórica não há uma verdade absoluta ou uma única maneira de compreender os acontecimentos.

## Bibliografia

BELLOTTI, Karina. História das Religiões: Conceitos e Debates na Era Contemporânea. **História: Questões e Debates**, n. 55, p. 13-42, 2011.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002

CRB. **Why Age of Empires II Is Still Going Strong, After More Than 20 Years**. 2020. Disponível em <<[CHARAUDEAU, Patrick. \*\*Discurso Político\*\*. São Paulo: Contexto, 2006.](https://www.cbr.com/why-age-empires-ii-still-going-strong/#:~:text=Age%20of%20Empires%20II%20is%20tons%20of%20fun%20and%20has,experience%20being%2020%20years%20old.>>. Acesso em: 10 out. 2020.</p>
</div>
<div data-bbox=)

CHARAUDEAU, Patrick. **Lesstéréotypes,c'estbien**.

- Lesimaginaires,c'estmieux.** Disponível em: <http://www.patrickcharaudeau.com/Les-stereotypes-c-estbien-Les,98.html>. Acesso em: 17 de set. de 2017. Tradução em português por André Luiz SILVA e Rafael Magalhães ANGRISANO.
- DURKHEIM, Émile. **Les règles de la méthode sociologique**. Paris: PUF, 1963.
- ELIADE, Mircea. **História das crenças e das ideias religiosas**, volume II: De Gautama Buda ao triunfo do cristianismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2011.
- ELIADE, Mircea. **História das crenças e das ideias religiosas**, volume III: De Maomé à Idade das Reformas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2011.
- ELIADE, Mircea; COULIANO, Ioan P. **Dicionário das religiões**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- GAARDER, Jostein; HELLERN, Víctor; NOTAKER, Henry. **O livro das religiões**. São Paulo: Companhia das letras, 2005.
- HOLDENRIED, Joshua; TRÉPANIER, Nicolas. Dominance and the Aztec Empire: Representations in Age of Empires II and Medieval II: Total War. In: KAPPELL, Matthew; ELLIOTT, A (Orgs.). **Playing with the Past: Digital games and the simulation of history**. New York: Bloomsbury Academic, 2013, p. 107–120.
- LUCKESI, Cipriano. **Ludicidade e formação do educador**. Revista Entreideias, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.
- MASSA, Monica de Souza. **Ludicidade: da etimologia da palavra à complexidade do conceito**. APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação. Vitória da Conquista, Ano IX, n. 15, p. 111-130, 2015.
- MOSCOVICI, Serge. **A representação social da Psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- PIAGET, Jean. **Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução: Paulo Francisco Slomp. (Org.) LAVATELLY, C. S. e STENDLER, F. Reading in child behavior and development. New York: Hartcourt Brace Janovich, 1972. Que, por sua vez, é a reimpressão das páginas 7-19 de: RIPPLE, R. e ROCKCASTLE, V. Piaget rediscovered. Cornell University, 1964.
- PEREIRA, Wilma Maria. **Os imaginários sociodiscursivos na argumentação sobre homossexualidade na revista ultimo**. Dissertação de mestrado da Universidade Federal de Viçosa, Viçosa - CE, 2014.
- RODINSON, Maxime. *Europe and the Mystique of Islam*. London: I. B. Tauris, 2002.

## A PRÁTICA PEDAGÓGICO-MUSICAL DO MAESTRO DO CLUBE MUSICAL 31 DE AGOSTO DA CIDADE DE VIGIA/PA: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO MUSICAL

PALHETA, Bruno Daniel Monteiro (UFPA)<sup>1</sup>

### Introdução

As Sociedades Musicais ou Clubes Musicais são instituição que se disseminaram no Brasil principalmente a partir do século XIX, tinham como finalidade incentivar e desenvolver entre seus associados a cultura artística da música. No Pará estas instituições tiveram seu apogeu na segunda metade do século XIX, momento onde vivia-se o período da economia da borracha. Neste período a cidade Belém (capital do Pará) ostentava ares suntuosos de uma metrópole urbana, com “comércios estruturados para atender às elites da época; urbanização nos moldes europeus; espaços e atividades capazes de proporcionar lazer com requinte” (Araújo, 2011, p.27).

No Pará, uma das primeiras Sociedades Musicais que se tem registro é o Clube Musical 31 de Agosto da cidade de Vigia/PA, que data do ano de 1876. A finalidade do Clube musical era criar e manter uma banda de música – a Banda de Música 31 de Agosto - que tinha como objetivo “incentivar e desenvolver entre seus associados a cultura artística da música, e por meio disso alcançar o engrandecimento social e coletivo do meio que opera”<sup>2</sup>, bem como proporcionar, aos associados e sociedade de modo geral, lazer com requinte por meio de apresentações musicais.

Os Clubes Musicais faziam parte do movimento do associativismo<sup>3</sup> e surgiram com a finalidade de oferecer

---

<sup>1</sup> Doutorando em educação; Universidade Federal do Pará (UFPA); E-mail: brunodanielmont@gmail.com

<sup>2</sup> Estatuto da Sociedade Musical 31 de Agosto, reformado em 1993. Registrado no Cartório Raiol. Registro: Livro B-07, Folhas 71, Número de Ordem 389.

<sup>3</sup> Movimento que se convencionou chamar na historiografia brasileira de “fenômeno do mutualismo ou fenômeno do associativismo” que se disseminou no Brasil principalmente a partir do século XIX.

3 XI Conferência Regional Latino-Americana de Educação Musical da ISME Educação musical

entretenimento. Porém, essa não seria a sua única função, pois eles também atuariam na difusão e no desenvolvimento do ensino da música nos lugares que se instalavam, passando a exercer o papel de instituição popular de ensino musical.

Esta educação musical tem como seu protagonista a figura do maestro que assume múltiplas funções, pois ora atua como condutor dos ensaios e apresentações da banda, ora como professor e gestor da escola de música da banda, com isso torna-se agente difusor e articulador das atividades musicais e pedagógicas dentro desse ambiente.

A influência do maestro sobre a prática pedagógica da banda transcende os limites da educação musical tradicional e atinge outros campos que vai da vida pessoal à formação profissional dos aprendizes de música. Sendo uma atividade informal, a prática pedagógica do maestro escapa as normativas institucionalizadas e gera uma série de particularidades que são próprias do ambiente de banda de música.

A hipótese a ser verificada é que a prática de ensino do maestro tem como perspectiva manter a banda de música funcionando, pois, a banda precisa de um fluxo contínuo de instrumentistas que só pode assegurar através da formação de instrumentistas na sua escola de música. Porém, esta prática de ensino acaba servindo indiretamente como uma espécie de plataforma de lançamento para os músicos que buscam se alçar na carreira musical. Neste contexto a educação musical gera uma série de oportunidades para os músicos e novas responsabilidades para os maestros.

Neste contexto o maestro torna-se peça chave, pois assume para si a responsabilidade de estimular e desenvolver a educação musical na banda de música, contribuindo, assim, para a preservação desse tipo de instituição. Partindo desta temática pode-se chegar à compreensão das realidades educacionais em ambiente de banda de música.

---

latino-americana: tecendo identidades e fortalecendo interações Natal, 08 a 11 de agosto de 2017. Disponível em <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/ism/2017/>> Acessado em 31 de agosto de 2020.

<sup>3</sup> Depoimento do maestro Rômulo, entrevistado pelo autor, gravado em áudio 20-09-2017.

<sup>3</sup> Estatuto do Clube Musical 31 de Agosto, reformado em 1993. Registrado no Cartório Raiol. Registro: Livro B-07, Folhas 71, Número de Ordem 389.

ncipalmente a prática da reunião de pessoas em forma de Sociedades, Clubes, Grêmios recreativos, Cooperativas, Sindicatos e Partidos Políticos.

Neste estudo objetiva-se analisar a prática pedagógica do maestro da Banda 31 de Agosto da cidade de Vigia/PA, bem como sua contribuição para a difusão do ensino de música no interior paraense. Metodologicamente esta investigação fundamenta-se nos pressupostos teóricos da pesquisa social de abordagem qualitativa. Especificamente se caracteriza como estudo de caso, que é um ferramenta capaz de fornecer ao pesquisador uma ampla visão do objeto de estudo, além de permitir uma “observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 89).

Optou-se por uma metodologia do tipo observação participante; para realização da coleta de dados a forma de entrevista semiestruturada, pois permite ao pesquisador alterar a ordem das questões, possibilitando uma relação mais íntima entre os sujeitos envolvidos no processo – o entrevistador e o entrevistado –. O sujeito convidado para participar da pesquisa foi o maestro da banda do Clube Musical 31 de Agosto da cidade de Vigia/PA. Também foram realizadas visitas *in loco* na banda de música. Esta pesquisa dialogará com autores que tratam da temática Banda de música e educação musical como Cantão (2009), Nascimento (2007), Grings (2011), Silva (2011), Palheta (2013), Arroyo (2002), dentre outros.

Estruturalmente o texto está dividido em: 1. Introdução; 2. As bandas de música e o debate maestro/professor; 3. A escola de música da Banda 31 de Agosto: estrutura e funcionamento; 4. Entre a regência e o ensino: a prática de ensino do maestro da Banda de Música 31 de Agosto; 5. A relação maestro/alunos na banda de música: interesses e contradições; 6. Considerações finais.

### **As bandas de música e o debate maestro/professor**

As bandas de música se disseminaram no Brasil por volta da primeira metade do século XIX, principalmente após a vinda da família real portuguesa. Neste período elas passaram a participar ativamente das principais manifestações socioculturais do país, além disso transformando-se em escolas populares de formação de músicos instrumentistas. Por tais fatores, participação na vida sociocultural públicas e ensino de músicas, houve a popularização e o fortalecimento desse tipo de instituição no país.

No entanto foi a partir da implementação do ensino de música nas bandas de música, houve um crescimento gradativo do número de músicos instrumentistas no Brasil. Dessa forma, as bandas foram ganhando o status de escolas populares de ensino de música, com isso, passaram a elaborar suas próprias estratégias de ensino-aprendizagem musical, tornando-se, assim, centros de formação de músicos no Brasil.

Segundo (PALHETA, 2013) as bandas de música do interior paraense representam, talvez a única oportunidade para muitos jovens aprenderem um instrumento musical.

É por meio da prática de ensino comandadas pelos maestros que as bandas de música vêm se mantendo presentes no cenário musical paraense, tornando acessível, também, a aprendizagem musical, principalmente, à população carente das cidades interioranas de boa parte do Pará. (PALHETA, 2013, p.18)

Em função do número elevado de bandas de música no Brasil<sup>4</sup>, a figura do maestro torna-se de suma importância. Desta forma ele se defronta com desafios tanto administrativos, quanto educacionais. Mas que é um mastro da banda de música?

Segundo o Dicionário Aurélio de Português Online<sup>5</sup>, o maestro é a pessoa que dirige uma orquestra, banda de música ou coro, é também um compositor de música. Mas é preciso deixar claro que se utiliza a palavra ‘maestro’ neste estudo em dois sentidos: o primeiro refere-se aquele que conduz a banda de música, o segundo seria aquele sujeito que se dedica a ensinar a arte música. Assim adota-se o termo ‘maestro’ para designar aquele sujeito que na banda de música conduz e ao mesmo tempo ensina, mas sem ter uma linha divisória entre o conduzir e o ensinar.

No Brasil, segundo Silva (2010), há dois tipos de perfis de maestro de banda de música. O primeiro, geralmente homem, era educado musicalmente em banda de música, dominava vários instrumentos e sabia empiricamente conduzir o grupo musical. “Este

---

<sup>4</sup> Segundo dados da Fundação Nacional de Arte (Funart) há mais de 2.400 bandas de música em atividade no Brasil. Só no estado do Pará são 95 bandas de música estão cadastradas no Projeto Bandas de música do Brasil

<sup>5</sup> MAESTRO. In: DICIO, Dicionário Online Aurélio. Disponível em <https://www.dicio.com.br/maestro/>. Acessado em 15/08/20.

geralmente é encontrado em bandas de cidades do interior, na maioria das vezes são músicos reformados das forças armadas que retornam onde aprenderam para transmitir o conhecimento que lhe foi passado”. (SILVA, 2010 p. 32)

O segundo perfil, considerado como mais atual, geralmente são encontrados principalmente em bandas de música de centros urbanos e instituições de ensino como escolas e também igrejas. Eventualmente, esse obtém formação acadêmica na área de regência ou possui algum aprofundamento através de cursos ou oficinas de regência. (SILVA, 2010, p. 32).

Na cidade de Vigia/PA o maestro é uma pessoa que se destaca socialmente. Ele se destaca como figura de grande apreço para a população local, e, no entanto, além de maestro ele se desdobra em várias funções simultaneamente, como: compositor, administrador da banda de música, além de gestor e professor da escola de música mantida pela banda.

Diante dessa mudança de significado da palavra ‘maestro’, que passou de condutor do grupo nos ensaios e apresentações, para assumir a função de professor. Ele ver-se diante de desafios educacionais constantes. Para poder compreender a natureza desses desafios é importante questionar qual o perfil do maestro de banda no interior do Pará e quais requisitos são fundamentais para ele se inserir como tal.

No interior do estado do Pará, segundo Cantão (2009), para um sujeito ser considerado maestro de banda, ele deve apresentar os seguintes aspectos: ter sido aprendiz em banda de música; ter habilidade em tocar vários instrumentos; apresentar um relativo domínio da gramática musical<sup>6</sup> e saber exercer a função de líder.

Atualmente quem está na função de maestro da Banda de Música 31 de Agosto é músico Rômulo Rodrigues<sup>7</sup>, que assumiu o cargo após a saída do maestro Delson Rodrigues que ficou à frente da banda por 20 anos. “Professor Rômulo” (como é conhecido na banda) é

---

<sup>6</sup> Gramática musical é a parte teórica que compõe a música.

<sup>7</sup> O maestro Rômulo iniciou seus estudos musicais na Banda 31 de Agosto no ano de 2002. Formou-se em Licenciatura em Música no ano de 2013, pela Universidade do Estado do Pará. Entre os anos de 2013 e 2014, formou-se no Curso Técnico de Banda (Big Band) pela Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA). Atualmente é aluno do curso técnico em saxofone da UFPA (EMUFPA) e aluno do curso técnico de regência da Fundação Carlos Gomes.

primo e foi aluno do ex-maestro da banda. Segundo Palheta (2013) essa é uma prática frequente nas bandas de música da cidade de Vigia/PA, isto é, geralmente o maestro deixa seu cargo para outro membro da própria família como se fosse uma forma de manter o seu legado de sua família na história da banda.

O maestro Rômulo se enquadra em um novo perfil de maestro de banda de música paraense, isto é, ele iniciou seus estudos em banda de música, mas não se limitou a essa formação, pois buscou formação acadêmica na área de licenciatura em música e se aperfeiçoou em regência por meio de cursos técnicos. Percebe-se que a principal formação do maestro Rômulo é em licenciatura. Assim ele atua ora como professor, ora como maestro, mas sem uma linha definida entre o ensinar e o conduzir, pois ambas funções se mesclam que não se pode separar o professor do maestro.

### **A escola de música da Banda 31 de Agosto: estrutura e funcionamento**

O *lócus* da pesquisa é a escola de música do Clube musical 31 de Agosto que funciona na própria sede da banda que está localizada no centro da cidade de Vigia-Pa. A escola de música da banda é autossuficiente e sobrevive principalmente da colaboração financeira dos seus alunos.

**Figura 01 – Salão onde funciona a escola de música da banda**



Fonte: Arquivo do Autor.



As etapas de ensino na Banda 31 de Agosto , segundo o maestro Rômulo<sup>8</sup>, estão divididas em três etapas: **1ª Etapa**, Musicalização, que se divide em teoria musical e aprendizagem da flauta doce ou de instrumentos de percussão; **2ª Etapa**, Prática Instrumental, que consiste no aprendizado de um instrumento musical que pode ser de sopro ou percussão; **3ª Etapa**, Prática de Conjunto, que consiste em participação nos Ensaio da Banda de Música 31 de Agosto. Cada etapa é obrigatória na formação dos músicos.

O maestro Rômulo considera que na prática de ensino da banda o papel do professor é transmitir o conhecimento musical dirigido para cada etapa de aprendizagem do aprendiz. Mas cabe a ele (o maestro), determinar se o aprendiz alcançou o nível de conhecimento previsto para etapa de estudo que está presente<sup>9</sup>. Observa-se que é dado ao maestro o pleno poder de decidir se o aluno tem condições técnicas de avançar nas etapas de ensino na banda.

Sobre a organização pedagógica e curricular da escola de música, há, por parte do maestro, uma razoável elaboração de instrumentos pedagógicos para organizar o cotidiano da escola de música da banda e dar andamento às atividades da mesma, a saber: planos de cursos, horários de aula, fichas de matrícula com dados pessoais dos alunos, lista de frequências mensais, calendário letivo, entre outros.

Como exemplo apresenta-se a ficha de frequência (Tabela 1 abaixo) que serve para o controle dos músicos que participam dos ensaios da banda. Este foi um mecanismo encontrado pelo maestro para controlar o grupo com relação à participação nos ensaios.

---

<sup>8</sup>Depoimento do maestro Rômulo, entrevistado pelo autor, gravado em áudio 20-09-2017.

<sup>9</sup> Depoimento do maestro Rômulo, entrevistado pelo autor, gravado em áudio 20-09-2017.

Tabela 1 - Ficha de frequência da escola de música.

CLUBE MUSICAL 31 DE AGOSTO											
LISTA DE FREQUÊNCIA											
SÉRIE: 2016			MÊS:			REGENTES: RÔMULO RODRIGUES					
ATIVIDADE: ENSAIO BANDA PRINCIPAL											
N º	NOME DO ALUNO	FREQUÊNCIA									
		DATA									
		P					F				
01	THALISSON VINICIOS										
02	ANTONIEL DA SILVA										
03	GLAUBER SANTOS DE J.										
04	LARISSA DO SOCORRO P										
05	DIOGO MARINHO										
06	JUCINALDO DA C. S. S										
07	NATÁLIA DE F. MORAES										

Fonte: Arquivo da Banda

Para o mastro é uma necessidade fazer esse controle, pois há muitos jovens na banda.

*Então, eu me baseei numa ficha administrativa igual a de uma escola normal. Todos os monitores têm uma ficha de frequência, (...). Isso serve, também, para eu controlar e saber quantos músicos vão numa tocada, saber quantos músicos tenho na minha banda. E com isso eu aprendi o nome de todos na banda. Antes disso era muito difícil decorar os nomes de todos os músicos da banda. Depois que eu fiz a frequência ficou muito mais fácil controlar um grupo tão grande<sup>10</sup>*

Há também por parte do maestro uma rígida organização dos horários de aula de música, pois o prédio da escola é utilizado também para os ensaios da banda e por isso tem que haver uma organização rigorosa dos horários de aula, para que não haja o comprometimento dos ensaios da banda. Na tabela abaixo pode-se observar os horários de funcionamento da escola da banda.

<sup>10</sup> Depoimento do maestro Rômulo, entrevistado pelo autor, gravado em áudio 20-09-2017.

**Tabela 2 - Horários do turno da manhã da Banda 31 de Agosto, 2019.**

Hora	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Hora	Sábado
8:00 - 9:00	Musicalização Profª Heleen	Musicalização Profª Heleen	Musicalização Prof. Antoniel  Clarinete Prof. Delson	História da Música Profª Larissa	Musicalização Prof. Antoniel	08:30 - 10:30	Ensaio Banda Principal Prof. Rômulo
9:00 - 10:00	Saxofone Prof. Rômulo	Teoria Musical Profª Heleen	Saxofone Prof. Rômulo	História da Música II Profª Larissa	Prática de conjunto I Prof. Rômulo		
10:00 - 11:00	VAGO	Metais (Trombone, Trompa, Bombardino e Tuba). Prof. Geovane	VAGO	Metais (Trombone, Trompa, Bombardino e Tuba). Prof. Geovane		10:30 - 11:30	Percussão e Bateria Prof. Neto

Fonte: Arquivo da Banda

As aulas têm em média duração de 60 minutos com dias e horários fixos; também se observa que há horários vagos que são geralmente utilizados pelos músicos para estudarem individualmente seus instrumentos.

Em suma o maestro é a figura central da banda de música, assumindo tanto as funções musicais, quanto pedagógicas que vão da elaboração e coordenar das etapas de ensino a escolher dos professores.

### **Entre a regência e o ensino: a prática de ensino do maestro da Banda de Música 31 de Agosto**

Para analisar a prática pedagógica do maestro da Banda de Música 31 de Agosto, toma-se como referência a principal atividade musical em banda de música - os ensaios - que podem ser considerados como fundamentais experiências de educação musical.

Na Banda de Música 31 de Agosto os ensaios cumprem duas funções, de um lado são atividades de estudo das músicas do repertório que é executado nas apresentações públicas da banda e de outro são momentos de socialização onde são reforçados os laços que unem o grupo.

Ao acompanhar *in loco* vários desses ensaios, o que se percebe é que o maestro elabora uma forma peculiar de conduzi-los, que foge aos padrões pré-

estabelecidos, isso pode ser gerado devido às necessidades específicas da Banda de Música 31 de Agosto; como, por exemplo, a dificuldade de desfilar pelas ruas estreitas da cidade de Vigia/PA, perante essa situação, o maestro desenvolve uma técnica para ensinar os músicos o posicionamento correto que devem durante os desfiles da banda. Este conhecimento é importante, pois a banda precisa transitar adequadamente pelas ruas da cidade.

Durante os ensaios o maestro se dirige aos percussionistas da banda, logo chama a atenção dos músicos e pede para olharem para seus comandos e que toquem determinado trecho da música que está sendo executada no momento. Após a execução, o maestro dirige-se a uma distância bem próxima dos músicos percussionistas, e começa a explicar batendo as palmas das mãos em determinado ritmo e diz que gostaria que os músicos tocassem da mesma forma, o que é imediatamente feito pelos músicos.

**Figura 01- Maestro ensinando jovem músico percussionistas da banda**



Fonte: Acervo do autor.

Nos ensaios há troca de informações entre o maestro e os músicos da banda, fazendo deste momento uma aula de música. O maestro interrompe o ensaio várias vezes com o intuito de ensinar alguém ou ao grupo como todo. “De modo geral, as bandas separam as atividades de ensino dos ensaios. Porém, durante os ensaios o processo de ensino e aprendizagem continua em exercício” (COSTA, 2008, p. 37).

Durante os ensaios a figura do maestro é encarada pelos músicos como a de um professor que ensina os conteúdos, que faz

questionamentos sobre as músicas, explica, orienta e chama a atenção quando o grupo não corresponde às expectativas esperadas, também cobra seriedade e dedicação de todos os integrantes.

**Figura 02 - Maestro explicando determinado trecho da música durante ensaio**



Fonte: Acervo do autor.

Contudo o maestro não se limita a ensinar apenas o conteúdo musical, em certos momentos ele fala da vida, de histórias passadas da banda, de como a música pode ser importante para o futuro dos músicos: *“Através da música se torna mais fácil hoje em dia ter um emprego, mas a partir do momento que aquele aluno, aquele músico esteja interessado em conseguir um emprego através da música”*<sup>11</sup>.

*Assim, os ensaios são ocasiões para reunir os músicos e estudar coletivamente as músicas do repertório, mas também são encontros coletivos para reforçar os vínculos afetivos que unem o grupo, assim como são verdadeiros momentos de educação musical.*

**A relação maestro/alunos na banda de música: interesses e contradições**

Antes de analisar relação maestro/alunos é necessário refletir sobre a definição do termo Educação Musical identificando-a como subárea da música. Para Margarete Arroyo a Educação Musical

---

<sup>11</sup> Depoimento de Delson Brito, entrevistado pelo autor, gravado em áudio, Vigia /PA, 20 de junho de 2013.

“abrange todas as situações que envolvam ensino e/ou aprendizagem de música, seja no âmbito dos sistemas escolares e acadêmicos, seja fora deles” (ARROYO, 2002, p. 18-19).

Neste sentido, Sérgio Figueiredo aponta que nesta área são estudados diversos temas que incluem aspectos essencialmente musicais, assim como são investigados componentes de aprendizagem e ensino, ou seja, como os indivíduos aprendem os diversos elementos musicais, e como são ensinados tais elementos em diferentes contextos e para diferentes tipos de indivíduos (FIGUEIREDO, 2010, p. 155-156)<sup>12</sup>.

Para conhecer melhor as consequências desse ensino resultam iluminadora uma declaração do maestro da Banda de Música 31 de Agosto quando se refere a sua função de ensinar. Segundo ele, a sua prática é toda voltada *“para adiantar o aprendizado dos alunos, por isso busco novas formas de adiantar o aluno para tocar na banda. O meu tipo de aula é voltado pra necessidade da banda”*<sup>13</sup>.

Pela declaração do maestro percebe-se claramente o porquê de sua prática de ensino, que é manter a banda em funcionamento, visto que ela precisa de músicos para existir. Mas há outro ponto de vista importante a se considerar nesta prática de ensino, o ponto de vista dos alunos que estudam na escola da banda que têm ora o objetivo de tocar nas fileiras da banda, com o intuito de aprender um instrumento musical, ora de sair das fileiras da banda e seguir carreira profissional no mundo da música.

Entre estes dois pontos de vistas presentes na Banda de Música 31 de Agosto - do maestro e dos alunos – verifica-se um tipo de simbiose, uma associação íntima entre os interesses do maestro e dos alunos onde ambos se beneficiam. Entretanto para que isso ocorra com sucesso, observa-se nessa prática de ensino um verdadeiro esforço por parte do sujeito principal envolvido nesse processo, o maestro, que busca constantemente melhorar a organização pedagógica da banda, elaborando séries de ferramentas pedagógicas que não fazem, primordialmente, parte do ambiente de banda de música, pois são próprios de espaços educacionais formais de ensino

---

12 XI Conferência Regional Latino-Americana de Educação Musical da ISME Educação musical latino-americana: tecendo identidades e fortalecendo interações Natal, 08 a 11 de agosto de 2017. Disponível em <<http://abemeducaomusical.com.br/conferencias/index.php/ismel/2017/>> Acessado em 31 de agosto de 2020.

13 Depoimento do maestro Rômulo, entrevistado pelo autor, gravado em áudio 20-09-2017.

de música. Para que desta maneira e com as devidas adaptações a banda de música possa ser considerada uma escola de música.

Apesar de haver benefícios entre as duas partes (maestro e alunos), a formação do músico na banda apresenta certas limitações. Por exemplo, ela se limita principalmente ao ‘tocar na banda’ e se aperfeiçoar no repertório que o maestro escolhe anualmente para ser executado nas apresentações da banda. Assim este tipo de formação não garante que o músico que se formou na escola da Banda de Música 31 de Agosto possa exercer, por exemplo, a função de professor de música em uma instituição formal de ensino. Isso obriga vários músicos a deixarem a banda e procurarem uma certificação em instituições formais de ensino de música, como escolas técnicas e superiores onde conseguem a certificação para atuarem como professores de música.

Mas se o músico optar pela carreira de músico militar não encontrará qualquer obstáculo, visto que as forças armadas não pedem certificação formal para os músicos que ingressão em suas bandas de música. Sendo este um dos destinos mais almejados pelos músicos da Banda 31 de Agosto.

Assim percebe-se uma contradição de interesses, entre o maestro (em quanto dirigente da banda) que quer manter a banda em pleno funcionamento e os alunos que se interessam em obter uma formação com percurso profissional fora da banda. Tal e como já foi dito anteriormente, a prática de ensino do maestro tem como principal perspectiva manter a banda de música funcionando e seus esforços vão de encontro a este fim. Mas estes interesses divergentes não se configuram como problema a longo prazo para banda, apesar de haver certos conflitos, no entanto o maestro se vale da escola da banda para suprir a perda de músicos da própria banda.

O próprio estatuto da Banda de Música 31 de Agosto destaca a importância de se “manter uma escola de música para atender as crianças e adolescentes que queiram aprender a arte da música”<sup>14</sup>, mas o real objetivo da escola é servir como fonte renovadora de músicos instrumentistas para a banda. Segundo Palheta (2013) esta é maneira encontrada para manter a banda nutrida de novos instrumentistas, pois a ela está em constante renovação e, neste contexto, manter uma escola de música é a única forma para a

---

<sup>14</sup> Estatuto do Clube Musical 31 de Agosto, reformado em 1993. Registrado no Cartório Raiol. Registro: Livro B-07, Folhas 71, Número de Ordem 389.

continuação da mesma. Desta forma o maestro cria estratégias de ensino que tem o objetivo claro de levar o aluno a tocar um instrumento e suprir a demanda de novos músicos na banda.

Esta prática de ensino é útil para os interesses da banda, mas nem sempre é a mais adequada para aqueles alunos que buscarem se aperfeiçoar profissionalmente na carreira musical. Contudo, a banda oferece oportunidades que vão além de habilitar o aluno a tocar um instrumento de sopro ou percussão, pois há o papel social que vai além da própria arte musical, isto é, a banda vem assumindo a função de promotora da inclusão social de muitos jovens carentes em cidades do interior do Brasil.

### **Considerações Finais**

Realizada a análise da prática de ensino do maestro, ressurgem as questões que nortearam esse estudo, a saber: como a prática pedagógica do maestro da Banda 31 de Agosto contribui para a difusão do ensino de música na cidade de Vigia/PA; quais os efeitos dessa prática de ensino para a própria banda de música e para os sujeitos envolvidos neste contexto de ensino.

Para responder tais questionamentos partiu-se da análise da prática de ensino evidenciada no cotidiano da Banda 31 de Agosto, tendo como referência a prática de ensino do maestro. Para alcançar semelhante resultado foram feitas observações *in loco* dos ensaios, das aulas e uma entrevista com o maestro. Como metodologia optou-se pela do tipo participante, pois possibilitou uma análise direta e livre de pré-conceitos, permitindo apresentar o fenômeno tal como ele se mostra.

A entrevista realizada com o maestro proporcionou entender os meandros de sua prática de ensino, como por exemplo, o papel social que a banda tem nessa cidade do interior paraense, assim como permitiu compreender que o tipo de educação musical estabelecida na banda de música tem por objetivo principal mantê-la suprida permanentemente de instrumentistas, por isso sua escola de música é tão importante.

O maestro, por ser o protagonista na banda de música, acaba assumindo várias funções que vão da administração à organização da banda de música. Contudo destaca-se o esforço por parte dele para criar estratégias metodológicas de ensino, que apesar da falta de uma



certificação formal, objetiva formar músicos para compor a Banda de Música 31 de Agosto, mas que, indiretamente, acaba contribuindo para a difusão do ensino de música na cidade de Vigia/PA.

Uma das consequências dessa prática de ensino são as expectativas dos alunos da banda, pois eles se apropriam desse conhecimento musical e acabam utilizando a banda de música como uma espécie de trampolim para alçarem-se em uma carreira profissional da música. Assim pode-se inferir que a banda de música enquanto instituição de ensino de música tem oferecido uma formação que, apesar de sua falta de certificação, foi empiricamente estabelecido no decorrer de gerações de músicos que passaram por estas bandas de música.

O ensino de música em contexto de banda, a posteriori, apresenta duas faces: a sensibilizadora, que ensina a música com o intuito de formar bons ouvintes; e a tecnicista, que é o ensino voltado para formar bons instrumentistas. Ambas são preponderantes na formação do músico, pois garantem a compreensão de conteúdos musicais como ritmo, intensidade, timbre, leitura musical, prática instrumental, entre outros.

Por fim esta prática de ensino tem garantido a continuação desse tipo de instituições - a banda de música - algumas desde o século XIX, como é o caso da banda de música do Clube Musical 31 de Agosto da cidade de Vigia/PA.

## Referências

- ARROYO, Margarete. Educação Musical na Contemporaneidade. In: II Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG, 2002, Goiânia. **Anais do II Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG**. 2002. p. 18-29
- ARAÚJO, Joseane Sousa. **Arquivos, bibliotecas e periódicos na Vigia oitocentista**. 2011. 171 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Belém, 2011
- CANTÃO, Jacob. **O “Toque” da clarineta: um estudo realizado em três bandas de música da região do salgado – PA**. Tese de Doutorado em Música - Execução Musical – Universidade Federal da Bahia. UFBA, 2009.
- CAMPOS, Elias Leite. **O maestro de banda brasileiro: suas contribuições para o ensino coletivo de instrumentos de sopro e**

**percussão.** Anais do IV SIMPOM. n. 4, 2016.

GALKIN, Elliott W. **A history of orchestral conducting.** New York: Pendragon Press, 1986.

GRINGS, Bernardo. **O ensino da regência na formação de um professor de música: um estudo com três cursos de licenciatura em música da região sul do Brasil.** Dissertação (Mestrado em Música). Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

NASCIMENTO, Marco Antonio Toledo. **Método elementar para o ensino de instrumentos de Banda de Música “Da Capo”: um estudo sobre sua aplicação.** Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2007.

PEREIRA, José Antônio. **A Banda de Música: Retrato Sonoro Brasileiro.** Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, UNESP. São Paulo, 1999

PALHETA, Bruno Daniel Monteiro. **Bandas de música, escolas de Saberes: Identidade Cultural e Prática Ensino da Banda 31 de Agosto em Vigia de Nazaré\PA.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

PALHETA, Bruno Daniel Monteiro. **Clube musical 31 de Agosto: perfil de uma banda de música paraense a partir de seus contextos histórico, sociocultural e educacional.** Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Artes (PPGARTES), Instituto de Ciências da Arte, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017

SILVA, Lélío Eduardo Alves da. **Musicalização através da banda de música escolar: uma proposta de metodologia de ensaio fundamentada na análise do desenvolvimento musical dos seus integrantes e na observação da atuação dos “Mestres da banda”.** Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

VISCARDI, Cláudia Maria Ribeiro. Experiências da prática associativa no Brasil (1860-1880). Topoi (Rio J.) [online]. 2008, vol.9, n.16, pp.117-136.

## CRIANDO UM APP PARA ENSINAR PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA PELO CELULAR

SOARES, Débora Racy Soares (UFLA) <sup>1</sup>

### Introdução

A experiência docente a ser relatada a seguir foi realizada na Universidade Federal de Lavras (UFLA), localizada no sul de Minas Gerais, durante o primeiro semestre letivo de 2020. É importante ressaltar que o semestre transcorreu de maneira remota, tendo sido (re)iniciado no final de abril e concluído no dia 18 de setembro. Este relato abrange, portanto, os meses de abril a setembro do corrente ano.

Dentre os vários desafios a serem superados durante o período de ensino remoto, tanto do ponto de vista dos discentes quanto dos docentes, um deles merece ser destacado. Diante da crescente dificuldade dos discentes internacionais em relação ao acesso das atividades didáticas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (doravante AVA) institucional, denominado *Campus Virtual*, foi criado um aplicativo para ensinar Português Língua Estrangeira que pudesse ser acessado pelo celular.

Embora o AVA institucional seja excelente e funcione muito bem, os discentes sugeriram que as atividades interativas pudessem ser acessadas de forma rápida, de qualquer lugar, facilmente. Ainda que o *Campus Virtual* possa ser acessado pelo celular também, através de uma avaliação diagnóstica, ficou evidente que dificilmente os alunos o faziam. 98,7% deles preferiam utilizar o celular para acessar o grupo da turma no *WhatsApp* e também outros aplicativos de entretenimento e aprendizagem do Português do Brasil. A avaliação inicial revelou que os aplicativos mais acessados pelos alunos da turma de Português Língua Estrangeira 1 são, em ordem crescente, *WhatsApp* (100%), *Instagram* (98%), *Facebook* (87%), *Spotify* (85%) e *YouTube* (100%). Quanto aos aplicativos voltados ao ensino de idiomas, o questionário estruturado revelou que os discentes acessam ou já

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Lavras (UFLA), [debora\\_racy@yahoo.com.br](mailto:debora_racy@yahoo.com.br)

acessaram Duolingo (89%), italki (25%) e Mondly (13%).

Diante desse cenário, recorreu-se ao aplicativo *Fabapp* (<https://www.fabapp.com>) em busca de uma alternativa que pudesse facilitar o acesso dos discentes às atividades da disciplina. É necessário apenas realizar um cadastro no site para que seja possível criar o aplicativo, com algumas funcionalidades. Quando o aplicativo para a turma de Português 1 foi elaborado era possível criá-lo de forma gratuita, com limite de funcionalidades. Atualmente, é preciso assinar um plano básico para que o *app* seja criado.

Participaram das atividades, elaboradas no aplicativo 18 discentes internacionais, falantes de espanhol como língua materna. A faixa etária dos alunos oscilou entre 18 a 26 anos, sendo que a média deles tinha entre 19 e 24 anos.

A disciplina de Português Língua Estrangeira 1 (PLE 1) contempla os níveis A1/A2, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECRL). Este nível abrange os falantes básicos, em estágio inicial de aquisição linguística. O QECRL compreende os níveis iniciais, A1/A2, intermediários B1/B2 e avançados C1/C2 (falantes proficientes ou com domínio linguístico pleno).

Nos níveis iniciais, A1/A2, os discentes devem ser capazes de entender e utilizar enunciados simples que satisfaçam necessidades concretas, cotidianas, de comunicação (A1). Devem compreender frases isoladas e se comunicar em tarefas básicas (A2). Assim, no nível A1, os alunos: compreendem e utilizam expressões cotidianas e frases pouco complexas; apresentam-se e aos outros, formulam perguntas e respostas básicas sobre família, moradia, estudos, profissão, tempo livre; comunicam-se de maneira simples com interlocutores que falam de forma clara e pausada.

No nível A2, os aprendizes: compreendem frases e expressões de uso frequente, relacionadas à família, ao trabalho, à escola, ao cotidiano; comunicam-se, de maneira simples e direta, sobre assuntos conhecidos, em situações habituais; descrevem de forma pouco elaborada situações conhecidas; abordam assuntos de interesse e necessidades imediatas.

Além do aplicativo, criou-se um grupo no *WhatsApp* como contato alternativo para comunicação. Outros canais disponíveis aos alunos foram e-mail institucional, mensagens particulares no chat do *Campus Virtual* ou coletivas, no Fórum de dúvidas. Embora o *app* criado

tivesse um canal de contato, 100% da turma preferiu utilizar o *WhatsApp* para troca de mensagens. O levantamento realizado no início do semestre com a turma demonstrou que todos os alunos acessam o *WhatsApp* pelo celular, já que ninguém tinha instalado esse *app* de mensagens instantâneas no computador.

À luz dos dados coletados, através de questionário estruturado e de conversas informais com os discentes internacionais, em início de aquisição linguística de PLE, pode-se supor que a onipresença do celular faz do *mobile learning* (*m-learning*) ou aprendizagem móvel uma realidade que urge ser considerada e incorporada em nossas práticas docentes. O *WhatsApp* foi preferido pela turma, em detrimento do *app* criado. Esta questão será discutida oportunamente.

### Referencial teórico

Ao se levar em consideração a faixa etária dos alunos (18 a 26 anos), percebe-se que podem ser denominados “nativos digitais”. O termo, cunhado por Prensky (2001), refere-se a pessoas nascidas a partir da década de 1980, que cresceram com as tecnologias digitais - videogames, internet, telefones celulares, computadores, *tablets*, tocadores de música digitais, câmeras digitais, entre outras - à disposição.

Em decorrência, essa geração de “nativos digitais” contribuiu para o (re)conhecimento de outros modos de aprender (e, conseqüentemente, de ensinar), de se comunicar, enfim, de se expressar culturalmente; posto que e-mail, internet, telefones celulares, mensagens instantâneas sempre fizeram parte de suas vidas. O norte-americano Prensky não menciona os excluídos digitais. Embora esse tema seja premente, sobretudo em nossa realidade pandêmica de país em desenvolvimento, foge ao alcance dessas reflexões. Ademais, o contexto aqui contemplado não parece ser permeado por essa questão social.

Convivem com os “nativos digitais” os chamados “migrantes digitais”, considerados as gerações anteriores. Se aqueles já nasceram conectados, esses, por sua vez, migraram para o mundo digital e precisaram se adaptar à nova realidade. Portanto, em nossas atuais salas de aula temos “migrantes digitais”, geralmente docentes,

convivendo com discentes que são, normalmente, “nativos digitais”. Outras combinações ainda são possíveis, como docentes e discentes pertencentes à mesma categoria de “nativos digitais”.

A aprendizagem móvel ou *mobile learning* (*m-learning*) tem sido definida, de distintas formas, por vários estudiosos. Geddes (2004) define *m-learning* como a aquisição de qualquer conhecimento e habilidade por meio de tecnologia móvel, em qualquer lugar, a qualquer hora, o que causaria impacto na forma de aprender e, em decorrência, de ensinar. Se a aprendizagem pode acontecer a qualquer momento, se está, literalmente, ao alcance das mãos, nas pontas dos dedos que manuseiam o celular, então é preciso investigar o impacto desse aparelho no processo de aprendizagem de idiomas; com especial atenção ao ensino de Português Língua Estrangeira, já que pesquisas sobre o uso do celular nessa área específica ainda são bastante escassas.

No caso das Tecnologias da Educação e Comunicação Móveis e Sem Fio (TIMS), que envolve os dispositivos móveis como o celular, as pessoas teriam liberdade para se comunicar independentemente das restrições físicas. Assim, como enfatiza Geser (2004), a comunicação – e a aprendizagem – dissociam-se da localização. Portanto, o lugar, antes fixo, torna-se móvel e, assim, a própria definição de lugar merece ser revista, juntamente com a de mobilidade. (Urry, 2007).

Sharma e Kitchens (2006) enfatizam as vantagens dos dispositivos móveis, das tecnologias de comunicação ubíquas e das interfaces inteligentes para a aprendizagem móvel. De acordo com eles, o *m-learning* combinaria com o *e-learning* (ensino à distância) e poderia contribuir para uma aprendizagem mais eclética e efetiva.

Urry (2007) reflete sobre a mobilidade em oposição à estabilidade ou imobilidade, já que a possibilidade de descolamento, de forma relativamente rápida, convoca outros espaços sociais, de interação e de aprendizagem e novas formas de convivência. No que tange à educação, pode-se pensar em salas de aula e bibliotecas virtuais, sites, como os de museus, e até cafés online. No caso de salas de aulas virtuais, criadas através de plataformas como Zoom, Google Meet ou Gobrunch, por exemplo, os espaços tendem a ser transitórios e temporários.

Eisenberg (2007) entende que o *m-learning* traria outras possibilidades de aprendizagem, a partir de qualquer lugar, em

qualquer hora, em um mundo hiperconectado e mercantilizado. A escola, tal como a conhecemos, seria apenas mais uma alternativa, dentre tantas.

Sharples *et al.* (2009) discutem dois conceitos-chave no *m-learning*: o *m* de mobilidade (*mobile*) e o *learning*, de aprendizagem. Embora o *learning* não deixe margem à dúvida, o *mobile* merece ser analisado com cuidado. De acordo com Sharples *et al.*, *mobile* pode se referir tanto às tecnologias móveis (mobilidade dos discentes) quanto também à mobilidade dos conteúdos e dos contextos. Portanto, a mobilidade não deve ser entendida apenas como deslocamento, característica do que é móvel, possibilidade de ser movido, mas sobretudo como transformação radical em termos temporais e estreitamento das fronteiras. Assim, os “horizontes de aprendizagem e do acesso à informação” também seriam passíveis de expansão, pois estariam em crescente movimento. (Sharples *et al.*, 2009, p.37).

Para Brown (2010), o *m-learning* seria distinto do *e-learning*, já que a aprendizagem móvel seria de curta duração, isto é, seria absorvida de forma mais imediata. Ademais, permitiria aos usuários personalizar e gerar conteúdos, com a inserção de dados, à diferença do *e-learning*. Com o *m-learning* o alcance do ensino à distância seria aperfeiçoado e ampliado.

Embora o *m-learning* seja abordado sob distintas perspectivas, todas consideram as potencialidades da aprendizagem móvel e, em decorrência, as possibilidades de ruptura de paradigmas pedagógicos tradicionais. O acesso instantâneo à informação, através dos dispositivos móveis, poderia contribuir para a melhor formação discente. Entre algumas facilidades, vale destacar, o acesso à internet e aos aplicativos educacionais, o armazenamento de dados facilitado pelas TIMS, a possibilidade de trabalhar em grupo, de forma síncrona e assíncrona, compartilhando conhecimentos rapidamente, independentemente da localização física ou do fuso horário.

Documentos publicados pela UNESCO (2012, 2013), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, apresentam considerações, desafios, diretrizes, a serem considerados em iniciativas que envolvam o *m-learning*. A primeira diz respeito à importância do *m-learning* como um campo emergente, que apresenta mais indagações do que respostas ou soluções. Em seguida, os documentos destacam a necessidade de as inovações futuras

considerarem a pedagogia do *m-learning*, pois os celulares já estão presentes na vida dos discentes. Nesse sentido, os celulares poderiam ser vistos como ferramentas de trabalho que auxiliariam até na redução de gastos relativos a investimentos em computadores nas escolas. O BYOD (*bring your own device*, isto é, traga seu próprio dispositivo) deve ser uma política a ser incorporada pelas escolas, já que ela permitiria que alunos e professores utilizassem seus próprios aparelhos (*laptops, tablets, smartphones*) para acessar dados e informações da instituição, no local de trabalho e/ou estudo.

A tecnologia existe para beneficiar a aprendizagem, então, segundo as diretrizes da UNESCO, é importante enfatizar o valor da aprendizagem. Ademais, o celular não é uma ferramenta neutra, já que os usuários agem e interagem de distintas maneiras em relação ao uso das tecnologias. Assim, os dispositivos móveis, agregados a outras ferramentas digitais, poderiam ser direcionados para novos paradigmas de ensino e aprendizagem.

Com o *m-learning* as fronteiras entre a aprendizagem formal e a informal estão sendo diluídas. Assim, é preciso considerar que novos espaços de aprendizagem estão desafiando a aprendizagem formal e impactando a educação no século XXI. Portanto, espaços informais de aprendizagem precisam ser validados também.

Quando os documentos foram redigidos, no início da década, as iniciativas de aprendizagem com o *m-learning* não eram impactantes ou significativas. Em tempos de pandemia o cenário parece ter mudado. Àquela época os documentos da UNESCO recomendavam fortemente que se trouxessem os TIMS para dentro das salas de aulas, presencias ou híbridas. Parece que a realidade hodierna tem incorporado, muito em função dos nossos tempos pandêmicos, dispositivos móveis como recursos pedagógicos. Se mudar a mente de diretores, docentes, pais e cuidadores parecia ser um desafio então, agora é necessidade premente. As pessoas precisam entender, diz o relatório, que os celulares não devem ser vistos como barreiras para a aprendizagem.

Outro ponto importante, destacado pela UNESCO no que se refere à adoção das tecnologias móveis, é o fato de os alunos, muitas vezes, dominarem os recursos digitais com mais mestria do que seus professores. Afinal, estamos falando de “nativos digitais” que têm muito a ensinar aos “migrantes digitais”, em termos de tecnologia.



O *m-learning* pode favorecer o aprendizado contínuo, em função dos aspectos usabilidade dos dispositivos. Os *designers*, desenvolvedores de sites, de aplicativos profissionais e educativos, precisam estar atentos para os conteúdos a serem disponibilizados, levando em consideração o tamanho da tela do celular. A quantidade de informação deve ser calibrada, apropriada para a tela do celular. Quando pensamos em aplicativos educacionais, por exemplo, é melhor optar por atividades de múltipla escolha ou que demandem pouca escrita, já que devem ser realizadas pelo celular. Os conteúdos devem ser segmentados em unidades menores, para facilitar a motivação e procurar atender todos os estilos de aprendizagem. Formatar as atividades em pequenas unidades não significa facilitar a aprendizagem. Pelo contrário, a projeção de cenários de *m-learning* tem demonstrado a complexidade do processo, que envolve leitura e compreensão de textos multimodais.

O trabalho visual é fundamental, assim como a elaboração de atividades que envolvam as quatro habilidades comunicativas, mobilizadas no ensino de idiomas: ouvir, falar, ler, escrever. As opções de personalização permitem o envolvimento dos alunos como coautores. A customização da tela mobiliza a criatividade e impulsiona o engajamento da turma, tornando mais fácil manter a motivação e criar uma comunidade de aprendizagem.

A “relação entre (multi)letramentos e o uso de novas tecnologias” precisa ser considerada, já que desponta no complexo universo do *m-learning* (PINHEIRO, 2016, p.525). Questões relacionadas a “novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico” precisam ser repensadas, à luz do aprendizado móvel, suas potencialidades e seus limites, como o tamanho da tela do celular. (ROJO, 2012, p.12-13)

As produções multimodais podem ser entendidas como um “conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos (ditos “popular/de massa/erudito”), desde sempre, híbridos” (ROJO, 2012, p. 15). Portanto, contextos digitais, como o *m-learning*, envolvem o “letramento na cibercultura”, para dizer com Magda Soares (2002); isto significa que mobilizam condições de escrita e de leitura diferentes. Outros “espaços de escrita” e de produção de sentidos são explorados, sejam eles a tela do computador, do celular ou do *tablet*.

(SOARES, 2002, p. 149).

Em decorrência, “novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela” vem à tona. (SOARES, 2002, p. 152). Dessa forma, a multiplicidade de linguagens, as múltiplas semioses ou multimodalidades, presentes na sociedade, demandam letramentos ou multiletramentos.

No caso específico do ensino de Português Língua Estrangeira para aprendizes adultos, o dar sentido ou aprender a significar envolve uma outra língua; isso quer dizer que, as práticas de compreensão e produção textuais podem ser transportada da língua materna para a língua-alvo, que está sendo aprendida, quando da geração de sentidos em língua estrangeira. Em outras palavras, discentes que apresentam dificuldades de leitura e compreensão, que envolvem habilidades de (multi)letramentos em sua língua materna carregam consigo essas mesmas dificuldades quando aprendem uma língua estrangeira. Portanto, as aulas de PLE mobilizam saberes discente que envolvem letramentos variados, não só na língua de partida ou na interlíngua,<sup>2</sup> mas também na língua de chegada. O uso de um aplicativo, acessível do celular, portanto, poderia facilitar o processo de aquisição linguística, por ser um recurso familiar, muito próximo da realidade dos alunos.

Segundo Ana Elisa Ribeiro (2006) texto e hipertexto são distintos no concerne às suas formas. Já a leitura ou o tipo de processamento mental que ela exige, por sua vez, “será sempre um processo complexo e não-linear”, independentemente do suporte adotado, digital ou analógico (RIBEIRO, 2006, p.21). Ribeiro defende a ideia de que o letramento na cibercultura, ao envolver o suporte digital, demanda uma “reconfiguração das práticas de leitura e das formas de produção e publicação de textos” (RIBEIRO, 2006. P. 22). No caso específico do *m-learning*, é preciso considerar a segmentação do conteúdo em unidades menores, para facilitar o acesso à leitura a partir de dispositivos móveis.

---

<sup>2</sup> Interlíngua, na aquisição de uma segunda língua, é o sistema linguístico que caracteriza a produção do falante não nativo, em qualquer estágio anterior à completa aquisição dessa língua-alvo.

## **Metodologia e material**

A metodologia adotada foi a pesquisa de campo. Segundo Prodanov *et al.* (2013), a "pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar (...)". (p.59).

A hipótese a ser comprovada era se a criação e o uso de um aplicativo para ensinar Português Língua Estrangeira pelo celular poderia contribuir como um canal para ser um canal efetivo (e afetivo) de aprendizagem, fora do espaço das aulas (síncronas ou assíncronas), a partir da mobilização de competências linguísticas de leitura, pequenos textos escritos, audição e verbalização que, envolvem, portanto, letramentos múltiplos. A observação qualitativa da complexa dinâmica do processo de ensino e aprendizagem e, por conseguinte, da aquisição linguística, são pontos primordiais a serem considerados; assim como a interação dos sujeitos na comunidade de aprendizagem, atuando, por meio da língua, na resolução dos desafios educacionais propostos como ponto de partida para as atividades e interações, por áudio e vídeo, majoritariamente.

As atividades foram criadas pela própria docente, muitas vezes a partir das próprias dúvidas e dificuldades expressas pelos discentes, e baseiam-se em enquetes, questões de múltipla escolha, mural, entre outros. Muitos dos tópicos discutidos geralmente surgiram a partir do interesse dos próprios alunos. A partir das perguntas propostas às turmas, por áudio ou vídeo, os temas iam se desdobrando e suscitavam outras conversas, que ocorriam no aplicativo, acessível através de dispositivos móveis.

## **Análise do aplicativo e discussão dos resultados iniciais**

O aplicativo desenvolvido pode se observado nas Figuras abaixo. Na Figura 1 é possível observar seu layout e algumas funcionalidades que foram nele inseridas, tais como contato por e-mail e mural de recados/conversas.

Figura 1 – Print da tela inicial do aplicativo, feita do celular



Fonte: autoria própria.

Em seguida, nas Figuras 2 e 3, pode-se observar todas as funcionalidades do aplicativo. Além das já citadas, os alunos podem acessar rapidamente um arquivo com Podcasts, a Galeria de Áudios utilizadas na disciplina, páginas da Web, como dicionários de verbos, de sinônimos e de conjugação, o canal da turma no YouTube, com todos os vídeos utilizados na disciplina, o Google Agenda, com as datas das provas e das atividades a serem realizadas e o Álbum de Fotos, que armazena fotos da turma, memes, fotos ilustrativas utilizadas no Mural, sobretudo relacionadas ao aprendizado lexical. Assim, novas palavras são armazenadas como imagens no Álbum de Fotos, facilitando a retenção lexical.

**Figuras 2 e 3 - Print das funcionalidades do aplicativo, feita do celular**



Fonte: autoria própria

Os resultados iniciais, coletados em questionários estruturados, sinalizaram que a turma foi favorável à criação do aplicativo, embora prefiram utilizar o *WhatsApp* para se comunicar com a docente e com a turma, em detrimento do Contato do aplicativo.

O Mural foi utilizado como canal para tirar dúvidas, mais do que o Fórum aberto para essa finalidade no *Campus Virtual*, o AVA institucional.

O fato de a maior parte das atividades estar concentrada em um único lugar, acessível através do celular, foi o ponto alto da iniciativa. Ao invés de compartilhar os links referentes às atividades no *WhatsApp* ou no *Campus Virtual*, disponibilizá-los no aplicativo facilitou a organização na hora de estudar e rever o conteúdo da disciplina. As páginas da Web foram as funcionalidades mais acessadas, depois da Galeria de Áudios e do YouTube.

Pode-se concluir, portanto, que a criação de um aplicativo para ensinar Português Língua Estrangeira pelo celular, ajudou a sistematizar o conteúdo da disciplina, poupou tempo docente e

discente no que se refere à questões relacionadas ao local onde estão postadas as atividades, enfim, facilitou o processo de aprendizagem, à medida que trouxe as informações para a palma das mãos. Tornar a informação cada vez mais acessível é fundamental para que o processo de aprendizagem transcorra de forma tranquila. O *m-learning*, através do uso de dispositivos móveis, está ao nosso alcance para nos auxiliar: basta clicar.

### Referências Bibliográficas

BROWN, J. **Can you hear me now?** Training and Development. 2010, p.28-30.

EISENBERG, A. **What did the professor say? Check your iPod.** New York Times. 2007. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2007/12/09/business/09novel.html> Acesso em: 01 nov. 2020.

GEDDES, S. J. **Mobile learning in the 21st century: benefit to learners.** 2004. Disponível em: [https://webarchive.nla.gov.au/awa/20051201070451/http://pandora.nla.gov.au/pan/33606/200509280000/www.flexiblelearning.net.au/knowledge/tree/edition06/html/prs\\_simon\\_geddes.html](https://webarchive.nla.gov.au/awa/20051201070451/http://pandora.nla.gov.au/pan/33606/200509280000/www.flexiblelearning.net.au/knowledge/tree/edition06/html/prs_simon_geddes.html)

Acesso em: 05 nov. 2020.

GESER, H. **Towards a sociological theory of the mobile phone.** 2004. Disponível em:

<https://www.semanticscholar.org/paper/Towards-a-Sociological-Theory-of-the-Mobile-Phone-Geser/458b84ef4fe9e0eeceaf78f26345bbbf40deb519> Acesso em: 01 nov. 2020.

PINHEIRO, P.A. **Sobre o manifesto “A Pedagogia of Multiliteracies: designing social futures” - 20 anos depois.** Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, 55 (2), mai./ago.2016, p. 525-530.

PRENSKY, M. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais.** 2001. Disponível em:

[https://colegiongeracao.com.br/novageracao/2\\_intencoes/nativos.pdf](https://colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf) Acesso em: 24 set. 2020.

PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e o trabalho acadêmico.** Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

- RIBEIRO, A. E. **Texto e leitura hipertextual: novos produtos, velhos processos.** Linguagem & Ensino, v.9 (2), jul./dez. 2006, p.15-32.
- ROJO, R. **Pedagogia dos Multiletramentos.** In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). Multiletramentos na Escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p.11-31.
- SHARMA, S.K.; KITCHENS, Q.E. **Web services model for mobile, distance and distributed learning using service-oriented architecture.** International Journal of Mobile Communication, 2006, p.178-192.
- SHARPLES, M. et al. **Mobile learning: small devices, big issues.** In: BALACHEFF, N. (Org.). Technology enhanced learning: principles and products. Berlim: Springer, 2009.
- SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.** Educ. Soc., Campinas, vol. 23 (81), dez. 2002, p. 143-160.
- UNESCO. **Policy guidelines for mobile learning.** 2013. Disponível em: <https://www.slideshare.net/narf2916/2012-policy-guidelines-for-mobile-learning-by-unesco> Acesso em: 05 ago.2020.
- UNESCO. **Mobile learning week.** 2012. Disponível em: <https://en.unesco.org/events/mobile-learning-week> Acesso em: 10 nov. 2016.
- URRY, J. **Mobilities.** Cambridge: Polity, 2007.

## MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA NA ATUALIDADE: ALGUMAS PROBLEMATIZAÇÕES

POTTMEIER, Sandra (UFSC)<sup>1</sup>

CAETANO, Marta Helena de Cúrio (FURB)<sup>2</sup>

GUILHERME, Luiz Herculano de Sousa (IFSC)<sup>3</sup>

DONIDA, Lais (UFSC)<sup>4</sup>

### Introdução

O analfabetismo no Brasil se faz presente desde o período colonial. De acordo com Mortatti (2004, p. 17) havia “um grande número de pessoas que não sabiam ler e escrever” durante o Brasil Colônia, no século XVI. De acordo com a autora, apenas uma elite constituída pelos senhores de engenho e seus filhos tinham acesso à cultura escrita hegemônica. Escravos negros, índios e imigrantes, ou seja, a população que servia como mão de obra da época, não tinha garantido o direito de ler e escrever, de alfabetizar-se.

No período imperial, manter essa classe menos favorecida analfabeta implicava nas não participações das decisões políticas do país, como o direito ao voto, e reforçava “atitudes de discriminação e marginalização em relação ao analfabeto, sob o argumento de que ele era incapaz” (MORTATTI, 2004, p. 17). Apenas no século XX, com a publicação da Constituição Brasileira, publicada em 1988 (BRASIL, 1988), é que o direito ao voto facultativo para o analfabeto passa a ser garantido novamente.

Censos foram realizados ao longo do Brasil Colônia (em 1872) e Brasil Império (1890, 1900 e 1920). Entretanto, é a partir de 1940 que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) passa a produzir “estatísticas sistemáticas e especializadas [com] a utilização de procedimentos em vigor até os dias atuais nos censos”, sendo estes

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Santa Catarina, doutoranda em Linguística. E-mail: [pottmeyer@gmail.com](mailto:pottmeyer@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Regional de Blumenau, doutoranda em Educação. E-mail: [mhelenacc@gmail.com](mailto:mhelenacc@gmail.com)

<sup>3</sup> Instituto Federal de Santa Catarina – campus Gaspar. E-mail: [luiz.herculano@ifsc.edu.br](mailto:luiz.herculano@ifsc.edu.br)

<sup>4</sup> Universidade Federal de Santa Catarina, doutoranda em Linguística. E-mail: [lais.donida@gmail.com](mailto:lais.donida@gmail.com)



apresentados com dados mais detalhados sobre o analfabetismo da população brasileira (MORTATTI, 2004, p. 18). Em um primeiro momento (em 1940), os dados obtidos no censo compreendiam como pessoa analfabeta aquela que não sabia ler e escrever o próprio nome. Além disso, como assinala Mortatti (2010, p. 330), a alfabetização passou a fazer parte das políticas e ações governamentais, assim como “saber ler e escrever se tornou o principal índice de medida e testagem da eficiência da escola pública, laica e gratuita”. Isso implica quantificar o quanto a população domina determinada prática de leitura e escrita. Para a autora, muitos termos foram surgindo ao longo dos séculos acerca da alfabetização: “de analfabeto”, no século XVIII a “letramento” no século XX, conforme apresentado na tabela 1.

**Tabela 1 - Considerações sobre alfabetização, analfabetismo e outros termos**

<b>Analfabeto</b> <b>Séc. XVIII</b>	Prefixo a(n): privação, negação. Condição que antecede (cronologicamente) o aprendizado das primeiras letras (leitura e escrita) e a instrução primária. O ignorante das letras do alfabeto, que não sabe ler nem escrever e, também, não tem instrução primária [...] que mal conhece o assunto [...].
<b>Analfabetismo</b> <b>Séc. XIX</b>	Problema que envolvia o estado ou condição de analfabeto. Condição que antecede (cronologicamente) o aprendizado das primeiras letras (leitura e escrita) e a instrução primária.
<b>Iletrado</b> <b>Séc. XIX</b>	Sinônimo (ou quase) de analfabeto. Prefixo i(r): negação, privação. Priveção, negação da instrução primária.
<b>Letrado</b> <b>Séc. XX</b>	Seu uso na língua portuguesa remonta ao século XVIII.
<b>Alfabetizar</b> <b>Séc. XX</b>	Estado ou condição de saber ler e escrever. Sufixo -izar: atribuição de uma qualidade ou modo de ser.

<b>Alfabetismo Séc. XX</b>	Sufixo -ismo: Condição que antecede (cronologicamente) o aprendizado das primeiras letras (leitura e escrita) e a instrução primária.
<b>Alfabetização Séc. XX</b>	Sufixo nominal – ção: ação ou resultado dela.
<b>Letramento Séc. XX</b>	Mesmo que alfabetização ('processo'). <i>Literacy</i> : conquista de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito.
<b>Letrado Século XXI</b>	Que ou aquele que é capaz de usar diferentes tipos de material escrito.

Fonte: Adaptado de Mortatti (2004, p. 38-41).

Ainda, cabe dizer que de acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, o Brasil que ocupava o 88º lugar no *ranking* de educação (PINHO, 2011), atualmente, ocupa a 60ª posição (INEP, 2018). Tal classificação foi construída “a partir de um índice criado para medir o desempenho das nações em relação a metas de qualidade para 2015” (PINHO, 2011, s./p.). O Censo Demográfico realizado pelo IBGE (2010) apontava que 15% dos brasileiros com 15 anos ou mais eram considerados analfabetos. Em 2017, apesar de uma pequena redução, 7,2% dos brasileiros são considerados analfabetos (IBGE, 2018).

Com relação ainda ao acompanhamento da avaliação do alfabetismo dos brasileiros, ressalta-se o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF, 2018), importante índice que revela que atualmente não basta apenas o domínio mecânico da alfabetização (saber decodificar letras, palavras e sentenças para ler e codificá-las para escrever). O avanço tecnológico em que a sociedade brasileira, grafocêntrica, está imersa, aponta que a funcionalidade da alfabetização tem mais importância social do que o acompanhamento do número de pessoas analfabetas. Isso, pois, o INAF indica que o analfabetismo funcional é um marcador de desigualdade social bem mais abrangente nos dias de hoje.

Este estudo, de abordagem qualitativa, cunhando por pesquisas científicas e estudos que trazem revisões bibliográficas

sobre o tema (MORTATTI, 2004, 2010; SOARES, 2016), incluindo a reflexão de autores da área da Educação, objetiva promover a discussão acerca de métodos de alfabetização e sua relação com o ensino e aprendizagem da leitura na e pela escola.

Esta discussão se delinea a partir das problematizações ancoradas na necessidade de uma análise crítica histórica, com vistas a observar os movimentos teórico-metodológicos pelos quais a sociedade brasileira tem determinado os modos e as formas de aprender e apreender a linguagem escrita em nossa sociedade.

### **A alfabetização e a leitura nos documentos oficiais**

Entre 1948 e 1970, a língua(gem) estava pautada na reprodução da letra, da palavra, da decodificação, ou seja, a alfabetização centrava-se no uso da cartilha. Neste sentido, ler era um ato de decodificar as palavras. O leitor neste contexto era decodificador destas palavras e pequenas sentenças que lia, uma vez que neste período, trabalhadores apresentavam dificuldades para ler, escrever e realizar cálculos em suas atividades diárias e simples, surgindo aí o conceito de analfabetismo funcional (BRASIL, 2015).

A partir de 1997, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997) se intensificam as discussões a partir dos interlocutores do Círculo de Bakhtin, propondo caminhos para se repensar as práticas de ensino e aprendizagem na Educação Básica. Neste sentido, se reflete a partir de uma concepção de língua(gem), de sujeito e sentido, considerando as práticas sociais de leitura e de escrita na e pela interação. Na prática pedagógica, embora tenham se modificado os aspectos, como o conteúdo dos livros didáticos, abordando os conceitos de gênero do discurso<sup>5</sup> voltado para a produção de sentidos, levando em conta o saber que estudante já traz de sua bagagem histórica e cultural, os estudos ainda evidenciam a necessidade de compreender melhor a concepção de língua(gem), leitura e leitor; o que, na maioria das vezes, aparece de forma oculta

---

<sup>5</sup> Para Bakhtin, “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 279). Os gêneros seriam, assim, fórmulas de enunciação, estereótipos discursivos que, pelo uso e pelas circunstâncias sociais, são relativamente regularizados e compartilhados pelos participantes da interação verbal (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017[1929]).

na prática docente, em defesa do ensino da gramática (BERNADINO, 2013).

A entrada do texto na sala de aula, em uma perspectiva dialógica, o concebe para além dos aspectos semânticos, e sim, das significações e sentidos diversos que produz naquele que escreve ou lê. O texto é lugar de encontros e interlocuções entre o escritor e o leitor, é “espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos” (GERALDI, 2013[1991], p. 5). Deste modo, exige sempre uma posição daquele que lê e daquele que escreve. Isso, porque a leitura é aqui compreendida como prática social. É, assim, aquela que promove o diálogo, a interação entre os sujeitos situados social e historicamente a partir das diferentes leituras que realiza, que o constitui leitor, da e na produção dos sentidos (GERALDI, 2013[1991]).

A partir do que enuncia Geraldi (2013[1991]), nesse percurso das vivências sociais, em que somos situados historicamente na e pela relação com o outro, é preciso que o professor tenha clareza da sua filiação filosófico-epistemológica. Tal ação que parte do professor, implica saber qual a concepção de língua(gem) e de sujeito assumida por este profissional para intermediar os conhecimentos trazidos por esses estudantes (de suas vivências fora da escola), a partir do uso real da língua(gem) (enunciados). Concepção de linguagem esta, compreendida como produto do trabalho coletivo e constituída por um lugar de interação social (compreensão-enunciação) (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017[1929]).

A partir daí, é importante pensar como o professor tem refletido acerca dos aspectos linguísticos e sociais da leitura que se configuram na escola pela entrada de outros textos, outras leituras trazidas pelo estudante e que, muitas vezes ainda, não têm sido legitimadas como leituras (GERALDI, 2013[1991]). Transformar essas leituras, de diversos gêneros, em leituras proficientes é um desafio para a escola e para o professor. Além disso, questiona-se também acerca de uma compreensão não muito clara sobre as concepções de língua(gem), ensino e aprendizagem por parte dos professores formados, seja pelo Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR I) (BRASIL, 2004) e (GESTAR II) (BRASIL, 2006), pelo Programa de Formação Continuada de Professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental - PRÓ-LETRAMENTO

(BRASIL, 2008) e, mais recentemente pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (BRASIL, 2013, 2014, 2015) e de documentos oficiais publicados anteriormente, como os PCN (BRASIL, 1997).

O que se desprende do cenário educacional atual e de tais programas e documentos oficiais é que há um processo de investimento e melhorias, no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem da leitura, principalmente para estudantes que frequentam os anos iniciais do Ensino Fundamental. Tem se (re)pensando, (re)discutido a teoria e a prática docente, assim como as metodologias de ensino e aprendizagem mais eficientes, a fim de promover a constituição de estudantes-leitores. Isso, porque, anteriormente era uma prática recorrente ao se pensar no ensino e na aprendizagem da leitura desvinculando dos seus usos sociais, direcionado para uma alfabetização centrada na decodificação, seja pela concepção teórica-metodológica e formativa que o professor adotava/adota em suas aulas e de como este é atravessado pelos discursos dos documentos oficiais, em cursos de formação continuada, como é o caso de programas GESTAR I (BRASIL, 2004) e GESTAR II (BRASIL, 2006), PRO-LETRAMENTO (BRASIL, 2008), PNAIC (2013, 2014, 2015).

Assim, é preciso pensar se nesse tempo e espaço as mudanças que estão ocorrendo nos modos de significar e ressignificar os usos da leitura e escrita em nossa sociedade e uma alfabetização que contemple questões para além do ensino e da aprendizagem mecânicos. Essa postura acaba implicando diretamente uma problematização acerca do que é disposto sobre a leitura e o estudante-leitor, compreensões ainda engessadas em proposições do século passado. Nesse passo, a escola vem ampliando as discussões com relação aos novos estudos que partem de uma perspectiva de trabalho que considera os usos reais e as práticas sociais da leitura e da escrita, nos diversos contextos sociais.

Os livros didáticos também passaram por mudanças para atenderem às novas demandas educacionais, voltando-se para uma abordagem com textos mais próximos da realidade do estudante. Assim como as atividades mediadas pelo professor, com foco no texto, com o intuito de atuar para e na produção de sentidos, transcendendo,

nesse sentido, o trabalho com o texto na sala de aula, como pretexto para o ensino gramatical (GERALDI, 2013[1991]).

Nesse sentido, a abordagem do texto na sala de aula deve direcionar para um trabalho pedagógico voltado para o uso real da língua(gem) e não se fixar em normas gramaticais. O que requer pensar assim, como os estudantes têm realizado suas leituras na escola e fora dela e como tem se constituído a sua prática leitora de/em diversos gêneros/suportes textuais: livros da biblioteca, revistas, gibis, redes sociais. Algumas dessas leituras que ainda não são compreendidas como leituras na escola, o que pode apontar para uma não proficiência em leitura do estudante, assim como o vocabulário do qual ele ainda não se apropriou, pois não está sendo contemplado o real uso da língua(gem) que esse sujeito faz/realiza em outras esferas sociais (SOARES, 2016).

Mais recentemente com a consolidação e a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017, p. 71), a leitura aparece como prática social ou “práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor” e o leitor como sujeito ativo que realiza diferentes leituras de textos escritos, orais e multissemióticas, das quais têm acesso e as pratica em tempos e espaços diversos, como observa-se no excerto abaixo:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (BRASIL, 2017, p. 71-72).

Apesar deste documento ser alvo de críticas, não tão somente de especialistas da área das Ciências da Linguagem como de outras áreas, por voltar-se para um currículo que não venha a contemplar de maneira efetiva as diferentes realidades das quais os estudantes que chegam as escolas públicas hoje se inserem, a BNCC tem abordado a leitura como um dos “eixos organizadores” na área da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental até o Ensino Médio. A leitura se expressa a partir da diversidade de gêneros textuais/discursivos a serem escolhidos e trabalhados na aula de Língua Portuguesa; da sua complexidade textual a partir da estrutura linguística; do uso de habilidades de leitura a partir da recuperação de informações (identificar, reconhecer e organizar), das relações de inferência e reflexão sobre/com o texto; de considerar a diversidade de textos que circulam em ambientes culturais digitais; considerar a diversidade cultural a partir de textos cultos, populares, midiáticos, infantis, juvenis visando a ampliação do repertório linguístico e cultural, assim como, da interação com o outro, com o diferente (BRASIL, 2017). Com relação às dez competências específicas do componente curricular de Língua Portuguesa, as competências 8 e 9 mencionam que o estudante deve/precisa:

8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL, BNCC, 2017, p. 87).

O leitor, nesse sentido, é aquele que circula, interage em diferentes esferas sociais, desde a que envolve textos/discursos do gênero primário, portanto, mais íntimos, do dia a dia até gêneros secundários, mais complexos, mais formais como os textos/discursos da esfera escolar. Leitor esse, a partir de sua formação humana e integral, é leitor de mensagens em redes sociais, gibis e revistas, até textos canônicos que envolvem leituras mais complexas, o qual

identifica as informações escritas do texto, interpreta, faz inferências a partir do que leu com o mundo, com sua realidade, com outras culturas, outros contextos, ou seja, compreende o que lê para além das palavras contidas no texto seja ele em formato de imagem, som, texto escrito impresso ou digital. Deste modo, quando a escola lança olhar para várias maneiras/formas de leitura, de diferentes contextos sociais, econômicos e culturais, esta privilegia a leitura do sujeito *na* escola e não *para* a escola. Esta passa a valorizar o processo de constituição do leitor, respeitando a sua subjetividade, sua identidade, a sua particularidade leitora.

Concorda-se, assim, com os PCN (BRASIL, 1997), a partir dessa contextualização acerca da leitura que permite/possibilita/instiga a formação de um leitor competente, o qual

[...] supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (BRASIL, 1997, p. 41).

O leitor sob essa ótica é ativo, realiza suas leituras construindo significados e produzindo sentidos dos diferentes textos que leu/lê. Nesse cenário, o leitor tem propósitos de leitura, lê, pois busca não apenas localizar informações, ele interage com o texto, com o autor. Ainda nesse sentido, a escola, os docentes e demais atores sociais, em comunhão com a comunidade, não tem papel passivo de ensino e a aprendizagem de uma alfabetização mecânica, mas é ativa, pensando os processos educativos, as práticas pedagógicas que possibilitem novos contatos, novas experiências, novas interações com as culturas do escrito.

### **Os processos de ensino e aprendizagem da leitura a partir dos métodos de alfabetização**

Ressalta-se que os anos iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 3º ano) têm como professor responsável ou regente, geralmente um pedagogo, cabendo a esse professor alfabetizar e “letrar” esses



estudantes. Com relação ao sistema público de ensino, é o Governo Federal, juntamente com os Estados e Municípios brasileiros, quem define o “método” de alfabetização que deve ser utilizado nas escolas. A discussão desses métodos não é recente.

O método fônico e silábico tem como primeiro passo ensinar a codificar e decodificar. Ou seja, a partir dele, o estudante é receptor-passivo do conhecimento transmitido/compartilhado pelo professor (MORTATTI, 2010). Tal método vem a reboque do método da soletração que surge no final do século XIX, pautado nas cartilhas do abecedário e direcionado para “uma aprendizagem centrada na grafia, ignorando as relações oralidade-escrita, fonemas-grafemas, como se as letras fossem os sons da língua, quando, na verdade, *representam* os sons da língua (SOARES, 2016, p. 17, grifos da autora).

O método fônico e silábico e o método alfabético ou de soletração, constituem o chamado “método sintético”. Este método assentava-se na aprendizagem da língua(gem) escrita a partir dos fonemas, das sílabas, logo, das unidades menores, seguindo para as unidades maiores, a palavra, a frase, o texto; baseando-se na associação dos fonemas e grafemas (método fônico) e na decifração das palavras, das frases (método silábico). Esses “métodos” aparecem no final do século XIX e início do século XX, pautados no ensino do grafema-fonema e acabam por não privilegiar práticas sociais de leitura e escrita que a criança/estudante traz/apresenta na esfera escolar, pois direciona seu objetivo apenas para o ensino do alfabeto e da ortografia e não das relações discursivas (MORTATTI, 2010; SOARES, 2016). O método fônico, ainda conforme discutem Windle e Batista (2019), se pauta na memorização, na reprodução com vistas à “fluência” que o estudante precisa “aprender” e/ou alcançar no período em que está sendo alfabetizado na escola. Trata-se de

[...] um método centrado no professor, tipicamente expresso através de ordens e correções de professores, e um foco na reprodução, obediência às regras. Atendendo a regras monovocais, os professores não conseguem levar em consideração a subjetividade do estudante (WINDLE; BATISTA, 2019, p. 398, tradução nossa).

Além do método sintético, emerge mais adiante a partir de discussões e pensando na “realidade psicológica da criança” (SOARES,

2016, p. 18), a fim de promover uma aprendizagem com significado, o chamado “método analítico”. Esse método é constituído pelo método da palavração, da sentençação e pelo método global, correspondentes na “Psicologia Cognitiva, aos dois modelos de processamento da leitura denominados *bottom-up* e *top-down* (de baixo para cima, de cima para baixo)” (SOARES, 2016, p. 19, grifos da autora). O método analítico parte do todo, ou seja, da palavra e de sentenças acompanhadas de imagens, sendo estas composta e decomposta. Desse modo, parte-se das unidades maiores (a palavra, a frase, o texto) para unidades menores (dos fonemas, das sílabas). Conforme reforça Soares (2016, p. 20),

[...] embora os métodos sintéticos coloquem o foco na percepção *auditiva* – percepção das correspondências entre o oral e o escrito –, [...] os métodos analíticos colocam o foco na percepção *visual* – percepção das correspondências entre o escrito e o oral –; ambos consideram a criança como um aprendiz passivo que *recebe* o conhecimento que *lhe é transmitido* por meio do método e de material escrito – cartilhas ou pré-livros.

Tais métodos desvinculam-se dos aspectos sociais, culturais, históricos que envolvem as práticas de leitura e de escrita na vida escolar e cotidiana dos estudantes e, conseqüentemente, das subjetividades que os constituem na escola e fora dela. O método fônico acaba, por sua vez, distanciando o estudante do seu real contexto de aprendizagem e de uso da língua(gem). Ou seja, a realidade é dada, pronta, única, acabada, homogênea, a qual não considera as experiências de leitura e de escrita vivenciadas por esses estudantes em outras esferas sociais, antes de seu ingresso na esfera escolar.

Mais recentemente, o método fônico ganha novamente força na Política Nacional de Alfabetização Brasileira, a partir do Decreto n. 9.765/2019 (BRASIL, 2019), ancorado na premissa de “alfabetização baseada em evidências” e sob a arguição de que efetivamente o método nunca fora antes empregado pelos educadores. Conforme ressalta o Art. 1º deste Decreto:

Fica instituída a Política Nacional de Alfabetização, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal (BRASIL, 2019, s./p.).

Mortatti (2010) tem apontado para o “perigo” de políticas públicas que venham a contemplar velhas metodologias do ensino de leitura e escrita em novas roupagens ainda hegemônicas. A exemplo disto, cita sobre o método fônico de Alessandra Capovilla e Fernando Capovilla, em que estes

[...] problematizam dados sobre o fracasso escolar em alfabetização na década de 1995-2004 no Brasil e reiteram tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) quanto ao construtivismo, que consideram ser o responsável pelo fracasso em alfabetização nas últimas décadas (MORTATTI, 2010, p. 334).

Diversos autores também questionam esse posicionamento de culpabilização de um determinado “método”, uma vez que diversos métodos coexistiram nos processos de ensino e aprendizagem; educadores utilizavam o método fônico, enquanto outros faziam uso do analítico, assim como outros alfabetizavam com o que tinham compreendido acerca do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, não há como afirmar que o método fônico nunca fora utilizado pelos educadores, nem tão pouco argumentar que a aplicação do método não era adequada, com vistas a impor a utilização do mesmo novamente. Isso, pois, conforme apresentado anteriormente, os brasileiros estão alfabetizados, mas não o são de modo funcional em nossa sociedade. Fato que vai muito além do ensino e aprendizagem da alfabetização pelo uso ou não do método fônico (MORTATTI, 2009; SHOLZE; ROSLING, 2007).

Soares (2016, p. 47, grifos da autora) discorre sobre o método para ensinar a ler e a escrever pautado no “*alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da

leitura e da escrita, de modo que indivíduo se torna, ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado*”. Ressalta a autora, que à época, o termo alfabetizar, conforme contextualizado até aqui a partir dos métodos sintético e analítico, não estava suprindo as necessidades daquele período (1980/1990). Ou seja, aprender a ler e a escrever pautava-se exclusivamente na apropriação do sistema de escrita, na aprendizagem do sistema alfabético, nas sílabas, nas palavras, nas sentenças. Nessa perspectiva, o texto que circula na escola não permite outras interpretações, outras respostas que não as do professor. Respostas estas validadas, legitimadas ao poder que é atribuído a esse profissional a partir da posição que ocupa nessa esfera social e pelo método utilizado por este para o ensino da leitura e da escrita. Não cabem nesse método, apesar de apresentar o termo *literacia*, a compreensão, o diálogo, a interação do estudante com o texto, com o autor, com o professor, com outros estudantes. Não cabe assim, a produção de sentidos das leituras que o estudante realiza na escola ou na sociedade.

A *literacia*, conforme apresentada abaixo, vem camuflada em “nova roupagem” respaldada ainda em um ato mecânico de alfabetização, de ensinar a ler e a escrever e não o de transcender as palavras, as sentenças, o texto. A *literacia* ou letramentos ou práticas sociais reduzem-se, por conseguinte, a reprodução de discursos distantes da heterogeneidade de realidades de leitura e escrita dos estudantes. Não contempla, assim, outros modos e tempos de ler, não inclui a diversidade, a multiplicidade de leituras que emergem de outros contextos que não os validados, aceitos pela escola, pelo professor (WINDLE; BATISTA, 2019).

- I - alfabetização - ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão;
- II - analfabetismo absoluto - condição daquele que não sabe ler nem escrever;
- III - analfabetismo funcional - condição daquele que possui habilidades limitadas de leitura e de compreensão de texto;
- IV - consciência fonêmica - conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente;

V - instrução fônica sistemática - ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada;

VI - fluência em leitura oral - capacidade de ler com precisão, velocidade e prosódia;

VII - literacia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva;

VIII - literacia familiar - conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores;

IX - literacia emergente - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidos antes da alfabetização;

X - numeracia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a matemática; e

XI - educação não formal - designação dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem fora dos sistemas regulares de ensino (BRASIL, 2019a, s./p.).

É notável que as mudanças sociais e tecnológicas que estão em curso requerem que as pesquisas acompanhem as transformações e proponham novas conceituações, contudo, torna-se necessário discutir até que ponto essas mesmas conceituações já não existiam, com outros nomes, outras roupagens, assim como já estava em curso a utilização de um determinado método. Compreende-se aqui que quando se delimita a discussão, cerceando informações e distorcendo argumentos com o propósito de silenciar debates necessários acerca dos processos de ensino e aprendizagem em nossa sociedade, impede-se o avanço social e o aprimoramento de ferramentas possíveis para melhorias nos ambientes educacionais e nas práticas pedagógicas.

Tal qual como ressurgiu esse método no século XXI a partir do Decreto n. 9.765/2019 (BRASIL, 2019), aparece no XI artigo, a educação não formal. A partir de uma perspectiva dialógica, social e histórica que se assume aqui, a leitura vai além da silabação, da memorização da letra, da sentença. Ela transcende as diferentes experiências de vida que constituem esse leitor na escola e fora da escola. A esfera escolar, também assume papel fundamental nessa constituição e, defende-se aqui, a escola pública e de qualidade, como espaço de interação dos diversos sujeitos que ali se inserem, apresentando uma

heterogeneidade de práticas leitoras advindas de variadas realidades sociais, culturais, econômicas etc. Nas palavras de Manguel (2002, p. 85):

Os métodos pelos quais aprendemos a ler não só encarnam as convenções de nossa sociedade em relação à alfabetização – a canalização da informação, as hierarquias de conhecimento e poder -, como também determinam e limitam as formas pelas quais nossa capacidade de ler é posta em uso.

Esse cerceamento da imaginação, da autonomia de escolha das obras literárias acaba por constituir e/ou eleger um leitor “ideal” e passivo dentro dos moldes da esfera escolar, diferentemente, daquele leitor do mundo, ativo, autônomo, livre do qual entende, considera e defende Freire (2019[1996]). Silva (1996) menciona ainda sobre os modelos de leitura, particularmente, daqueles (re)conhecidos nos Estados Unidos, os quais partiam/partem de uma visão de leitura pautada no organismo, no biológico, na cognição. Os modelos de leitura a que Silva (1996) se reporta desvinculam-se/deslocam-se/desligam-se de uma leitura voltada para/com/sobre a esfera humana, como prática social e cultural. Isso implica dizer que os resultados a serem obtidos, nesses modelos de leitura focados apenas no viés cognitivista, são segmentados, quantificados, medidos e controlados.

De acordo com Silva (1996), a concepção de leitura que se infere a partir desses modelos é aquela que não considera o humano, portanto, o leitor não se constitui leitor nas interações que realiza no ato da leitura. Não são consideradas, portanto, as vivências, as experiências de vida do leitor com outras leituras realizadas em outras esferas da atividade humana. Assim, vislumbra-se a partir desses modelos unicamente/exclusivamente cognitivistas, uma visão unilateral do leitor que se constitui não nessas relações humanas entre *eu* e o *outro*, mas a partir de um ato tecnicista/mecânico/funcional/opressor que o mensura pela quantidade de leituras que realiza.

Por isso, se compreende que é necessário aceitar que outros gêneros discursivos sejam apresentados por esses estudantes na sala de aula, que se abra o leque de textos a serem lidos, interpretados, discutidos e compreendidos. Isso permite ao estudante acesso

também a outros textos que circulam em outras esferas da atividade humana, uma vez que a escola possibilite a esse estudante fazer esse diálogo entre essas práticas sociais locais para as globais e vice-versa. Outrossim, considera-se que, para que o processo de ensinar e aprender, a leitura exige um movimento que articule teoria e prática. Tão logo, a partir dessa visão, é preciso lançar olhar de onde o professor, seja ele pedagogo ou formado em Língua Portuguesa está partindo e aonde ele almeja chegar.

O estudante em uma perspectiva social, a qual se assume neste ensaio, é um sujeito ativo, é protagonista desses/nesses processos de ler e escrever. Contudo, o método fônico, diferentemente, compreende o estudante como um ser passivo, aquele que não tem voz e não tem vez a participar dos/nos processos de aprendizagem. Não questiona, não problematiza, não é crítico, não consegue assim, exercer seu papel de cidadão autônomo e transformador da sociedade da qual faz parte (WINDLE; BATISTA, 2019; FREIRE, 2019[1996]). Dessa forma, há que se pensar também na importância da alfabetização e de métodos que promovam a leitura como prática social, haja vista que é uma das ações que permitem e possibilitam que o estudante tenha acesso a outros bens culturais.

## **Considerações Finais**

Esse trabalho se propôs a empreender uma discussão acerca de métodos de alfabetização e sua relação com o ensino e aprendizagem da leitura na e pela escola. Embora já muito discutido, os métodos utilizados no Brasil e convencionados em documentos oficiais ainda precisam de debates e embates teórico-epistemológicos. Há muito o que se questionar e não se pretender findar as possibilidades emergentes de diálogos aqui expostos.

As questões referentes aos processos de ensino e aprendizagem da alfabetização, mais precisamente com ênfase na leitura, são temáticas contemporâneas e que nunca deixarão de revelar lacunas nas políticas públicas educacionais adotadas. A partir da sentença decretada para a obrigatoriedade do uso de um determinado método, emergem problemáticas referentes à própria história do povo brasileiro em contato com esse sistema de ensino: todos os brasileiros estão alfabetizados, mas não são plenamente

funcionais em usos e práticas que envolvam a leitura e a escrita. Compreende-se aqui que a relevância dada ao tipo de método empregado, na atualidade, mostra-se uma cortina de fumaça para desviar o foco dos processos de ensino e aprendizagem que envolvam formas de ensinar e aprender a partir do uso real da alfabetização.

A sociedade brasileira passa por avanços tecnológicos e desenvolvimento humano que necessita cada vez menos de um ensino mecânico e mais ênfase em processos significativos, que envolvam o despertar de um pensamento crítico durante os usos e práticas da leitura e da escrita. Assim, a alfabetização, bem como o ensino da leitura, precisa fazer sentido para o estudante durante os processos de aprendizagem, indo ao encontro dos usos que esse sujeito faz/realiza com a língua(gem) no seu cotidiano e na sociedade. Alfabetizar e ensinar a ler são ações que envolvem aspectos sociais, culturais, históricos que constituem os sujeitos na escola e em outras esferas sociais. Entende-se, desta maneira, que o ensino da língua(gem) na escola não pode e não deve fundamentar-se na gramática, precisa ultrapassar as normas e as regras da Língua Portuguesa. O estudante precisa compreender a língua(gem) que utiliza no seu dia a dia, nas diferentes práticas e contextos sociais (GERALDI, 2013[1991]).

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011[1979].
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. [VOLÓCHINOV, Valentim Nikolaevich]. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017[1929].
- BERNARDINO, Talita. **A compreensão de Alfabetização na Perspectiva do Letramento: O Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC/MEC-2012-2013**. Trabalho de Conclusão de Curso. 2013, 41 f. Pedagogia, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/163056/Talita%20Bernardino.pdf?sequence=1>. Acesso em: 23 abr. 2018.



BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoconstituicao/anexo/cf.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2019.

BRASIL. MEC. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2016.

BRASIL. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - GESTAR I, 2004.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=446-apresentacao-geral-gestar-2-2009&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=446-apresentacao-geral-gestar-2-2009&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 07 jul. 2016.

BRASIL. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - GESTAR II, 2006.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=446-apresentacao-geral-gestar-2-2009&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=446-apresentacao-geral-gestar-2-2009&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 07 jul. 2016.

BRASIL. **Pró-Letramento:** Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRASIL. Pacto Nacional pelo Fortalecimento na Idade Certa – PNAIC. **Alfabetização.** 2013. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>. Acesso em: 03 set. 2015.

BRASIL. Pacto Nacional pelo Fortalecimento na Idade Certa – PNAIC. **Alfabetização.** 2014. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>. Acesso em: 07 jul. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização.** Caderno 05. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015. Disponível em: [pacto.mec.gov.br/materiais-](http://pacto.mec.gov.br/materiais-)

listagem/item/.../16\_ff646a924421ea897f27cf6d21e6bb2. Acesso em: 16 ago. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 18 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019.** Institui a Política Nacional de Alfabetização. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431). Acesso em: 18 ago. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2019[1996].

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem.** 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013[1991].

IBGE. **Censo de 2010.** Rio de Janeiro, RJ: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?busca=1&idnoticia=1233&t=educacao-melhora-ainda-apresenta-desafios&view=noticia>. Acesso em: 23 maio 2020.

IBGE. **Agência IBGE.** Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015. 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>. Acesso em: 23 maio de 2020.

INAF. **Indicador de Alfabetismo Funcional: Resultados Preliminares,** 2018. Disponível em: [http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018\\_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares\\_vo8Ago2018.pdf](http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_vo8Ago2018.pdf). Acesso em: 08 set. 2018.

INEP. **Relatório Brasil no PISA.** Versão preliminar, 2018. Brasília-DF: Inep/MEC, 2019. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio\\_PISA\\_2018\\_preliminar.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf). Acesso em: 14 dez. 2019.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura.** 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento.** São Paulo: UNESP, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. *Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*, v. 3, n. 5, p. 91-114, 2009. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11509/13277>. Acesso em: 26 jul. 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a09.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2020.

PINHO, Angela. Brasil fica no 88º lugar em ranking de educação da Unesco. Brasília, *Folha de São Paulo*, Educação, 01/03/2011. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/saber/882676-brasil-fica-no-88-lugar-em-ranking-de-educacao-da-unesco.shtml>. Acesso em: 31 ago. 2015.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SHOLZE, Lia; ROSLING, Tânia (Org.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Inep; Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2007.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. 6. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização**. A questão dos métodos. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

WINDLE, Joel; BATISTA, Simone. A circulação global de políticas de alfabetização: o método fônico, desigualdade e movimentos políticos neoconservadores. *Rev. bras. linguist. apl.*, Belo Horizonte, v. 19, n. 2, p. 385-406, June 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-63982019000200385&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982019000200385&lng=en&nrm=iso). Acessado em: 18 ago. 2020.

## GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

ROCHA, Artur Batista de Oliveira (WSE)<sup>1</sup>  
OLIVEIRA, Luiz Ademir de (UFSJ)<sup>2</sup>

### Introdução

A partir de experiências dos autores sobre o ensino da Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em redes particulares e públicas de ensino, foi observado que a gamificação traz grandes benefícios aos estudantes como a motivação, a cooperação e o estímulo do raciocínio lógico, porém há um preconceito por muitos professores que o uso desta ferramenta possa causar a indisciplina em sala de aula por se tratar de uma brincadeira.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define que o ensino de Língua Portuguesa deve ocorrer um aprofundamento das experiências da língua oral e escrita já iniciadas na família e na educação infantil de acordo com os seguintes eixos: análise linguística e semiótica (sistematização da alfabetização), leitura e escrita (ampliação do letramento) e produção de textos (incorporação de diferentes gêneros textuais) (BRASIL, 2018).

Para Soares (1998), sujeito letrado é aquele que, além de saber ler e escrever sabe fazer o uso da leitura e escrita em diferentes contextos da sociedade. Para a autora, o letramento digital é “certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e escrita no papel” (SOARES, 1998, p. 20).

Os videogames sempre foram considerados como um dos maiores meios de diversão do mundo, mas, devido à ascensão tecnológica dos últimos anos, estes estão cada vez mais acessíveis desde muito cedo graças, principalmente, a dispositivos móveis, sem

---

<sup>1</sup> Especialista em Alfabetização e Letramento, Educação Especial, Mídias na Educação e Psicopedagogia. Psicopedagogo e Professor de Reforço Escolar Especializado, Wallon Serviços Educacionais (WSE). rochaartur@uol.com.br

<sup>2</sup> Doutor em Ciência Política. Professor Universitário, Departamento de Letras, Arte e Cultura, Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ). luizoli@ufsj.edu.br

nunca deixar de lado consoles de videogame tradicionais ou computadores. No entanto, os videogames poderiam ir além, em vez de serem considerados apenas como um meio de entretenimento? Ou seja, seria possível colocar os videogames em prática como uma ferramenta de ensino-aprendizagem? Poderia facilitar o aprendizado de idiomas graças a eles? Não há dúvida de que a resposta a essas questões é afirmativa, uma vez que diversos pesquisadores, autores e educadores (Gros, 2004; Lacasa, 2011; Guerra e Revuelta, 2012) estudaram o binômio videogames-educação obtendo ótimos resultados e sucesso.

Segundo Montero et al. (2011), os jogos digitais utilizados como ferramentas de aprendizagem são capazes de oferecer fundamentos que permitem transformar o desempenho no trabalho e nas relações interpessoais, graças ao seu uso são muito interessantes do ponto de vista pedagógico.

O objetivo do presente capítulo é discutir a importância do uso de jogos digitais como ferramenta educativa no ensino de língua portuguesa no ensino fundamental I.

### **Metodologia de pesquisa**

Este capítulo foi desenvolvido a partir de busca bibliográfica por meio do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A análise do estudo chegou a dois grandes eixos (quadros 1 e 2): educação e as especificidades do ensino de Língua Portuguesa (sub-eixos: educação na era digital e ensino de Língua Portuguesa) e mídias, tecnologias e games (mídias e tecnologias: os games e games e o uso no processo de educação).

Quadro 1. Apresentação da busca bibliográfica do eixo educação e as especificidades do ensino de Língua Portuguesa.

<b>Sub-eixo: educação na era digital</b>			
<b>Autore(s)</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Objetivo</b>
DIAS, V. C.	Ensinar e aprender em tempos de cultura digital.	2017	Refletir sobre o lugar ocupado pelas tecnologias digitais no processo ensino-aprendizagem.

FERREIRA, J.	Adaptação, disrupção e regulação em recursos midiáticos.	2016	Discutir sobre significações e estratégias midiáticas.
REALI, A. M; REYS, C,	Reflexões sobre o fazer docente	2009	Discute o ensino como uma atividade complexa que ocorre ao longo da vida.
SOARES, M. B.	Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.	2002	Buscar uma melhor compreensão do letramento por meio de tecnologias tipográficas e tecnologias digitais.
<b>Sub-eixo: o ensino de Língua Portuguesa</b>			
<b>Autore(s)</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Objetivo</b>
GERALDI, J. W.	O texto na sala de aula.	2011	Discutir estratégias de leituras e produção de textos em sala de aula.
KLEIMAN, A. C. B. R.	Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola.	2008	Demonstrar a importância de diferentes modelos de letramento no processo de alfabetização.
MARCHUSCHI, L. A.	Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital.	2010	Descrever gêneros textuais que estão emergindo da cultura digital.
MELO, M. V. N	Desenvolvimento da leitura e da escrita nas séries iniciais	2014	Elencar as principais concepções que norteiam o processo de leitura e escrita.
OLIVEIRA, C.; MOURA, S.P; SOUSA, E. R.	TIC's na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno.	2015	Discutir a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TICs) no aprendizado do aluno.

Quadro 2. Apresentação da busca bibliográfica do eixo mídias, tecnologias e games.

<b>Sub-eixo: mídias e tecnologias: os games</b>			
<b>Autore(s)</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Objetivo</b>
GEE, J. P.	What video games have to teach us about learning and literacy.	2007	Demonstrar os princípios do uso dos videogames no processo de ensino e aprendizagem.
GHENSEV, R.	O uso de games na educação.	2010	Justificar as potencialidades do uso dos jogos digitais na educação.
ITO, M.	Mobilizing imagination in everyday play: the Case of japanese media mixes.	2011	Valorizar a disseminação da mídia digital na vida das crianças e dos jovens.
KRUGER, F. L.; CRUZ, D. M.	Os jogos eletrônicos de simulação e a criança.	2001	Estudar a relação entre os jogos de simulação e a criança.
LÉVY, P.	As tecnologias da inteligência- o futuro do pensamento na era da informática.	1983	Demonstrar que a cultura da informática é uma nova forma de assimilação de conhecimento e um novo caminho para a produção intelectual.
SCOLARI, C.	De Pacman a la gamification.	2013	Refletir sobre o lúdico e a semiótica em relação aos videogames.
<b>Sub-eixo: games e o uso no processo de educação</b>			
<b>Autore(s)</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Objetivo</b>
ALVES, L.	Letramento e games: uma teia de possibilidades.	2010	Investigar o uso de games no ensino da leitura e escrita para adolescentes.
KAPP, K.	The Gamification of Learning and Instruction: game-based methods and	2012	Definir o conceito de gamificação por meio mostrar métodos e

	strategies for training and education.		estratégias na educação.
KAY, R.; LESAGE, A.	Examining the benefits and challenges of using audience response systems: a literature review.	2009	Demonstrar o uso de sistemas de perguntas e repostas por meio de equipamentos sem fio.
MCGONIGAL, J.	Reality is broken, why games make us better and how they can change the world.	2011	Demonstrar o uso dos games para superar problemas sociais como depressão, mudanças climáticas, obesidade, pobreza etc.
MORAIS, E. V. D.; CASTRO, M. P.; SANTOS, U. N.	Jogos digitais como ferramenta de auxílio à alfabetização: um relato de experiência.	2018	Relatar o uso de diferentes jogos digitais no processo de alfabetização.
NAVARRO, G. M.	Tecnologías y nuevas tendencias en educación: aprender jugando, el caso de Kahoot.	2017	Investigar o uso de dispositivos móveis como uma ferramenta de aprendizagem baseada em jogos.
PRENSKY, M.	Enseñar a nativos digitales.	2010	Diferenciar os termos nativos digitais e imigrantes digitais.
PRZYBYLSKI, A.; RIGBY, C. S.; RYAN, R. M.	A motivacional model of video game engagement.	2010	Avaliar as maneiras pelas quais o envolvimento do videogame molda os processos psicológicos e influencia o bem-estar.
SILVA, A. R.	Jogos digitais no ciclo de alfabetização: um caminho para o letramento na alfabetização.	2018	Analisar aplicativos de jogos digitais disponíveis no mercado e apresentar estratégias que possibilitem o seu uso



			para o letramento no processo de alfabetização.
--	--	--	-------------------------------------------------

## Educação e as especificidades do ensino de língua portuguesa na era digital

Com o acelerado avanço da tecnologia os gêneros textuais têm assumido a forma de textos intermodais (textos em que diversas linguagens – imagens, vídeos, sons, língua etc. – são utilizadas para a construção de sentido. Ex.: bate-papos na internet), evidenciando as novas formas de atividades coletivas de linguagem para as quais os estudantes também precisam estar preparados para não ficarem à margem das práticas de letramento do mundo atual (XAVIER, 2005).

### Educação na era digital

A educação da atualidade tem feito emergir um novo perfil de alunado. Aquele que se diz protagonista e engaja-se a múltiplos meios semióticos e significam (escrevem, leem, expressam pontos de vidas) de modo muito peculiar, que merece muita atenção e estudos para melhor entender a indústria 4.0<sup>3</sup> e uma nova forma de fazer educação. Nessa direção, é interessante que se discuta como a escrita e leitura têm sido tratadas a partir de aplicativos, como, por exemplo – Instagram, YouTube, Facebook, WhatsApp e Twitter, dentre outros (PEREIRA, 2017).

Corroborando com o pensamento de Reali e Reyes (2009), é de extrema importância que a construção do conhecimento não seja considerada estática, dotando educadores com uma bagagem fixa de práticas, que refletem o conhecimento adquirido. Importante que seja aquela geração que emerge em favor da flexibilidade de rotas à aprendizagem, já que o mundo se desenha diante da imprevisibilidade, que tem exigido adaptação rápida frente às muitas mudanças na (des)construção do uso do giz, lousa e saliva em detrimento do uso

<sup>3</sup> Indústria 4.0 se refere a quarta Revolução Industrial. Este termo é muito utilizado para falar da evolução das Tecnologias da Informação e Comunicação (exemplos: computação em nuvem, inteligência artificial, internet das coisas etc.).

das redes sociais digitais e de novas práticas de letramento. Isso faz com que os atores sociais da escola sejam engajados e se sintam motivados a (re) pensarem suas práticas educativas, já que o aluno não é mais o mesmo, oriundos de um mundo em que a diversidade linguística, social e globalização capturam e fazem capturar novos elementos na construção de uma nova era mundial – a digital.

Conforme Dias (2017), espera-se que a escola reconheça a emergência da cultura digital como uma possibilidade de fazer com que o espaço escolar não fique estanque apenas à sala de aula, uma vez que o processo de aprendizagem se dá em diferentes esferas e de diferentes formas. Dessa maneira, é importante que a inserção de tecnologias digitais e comunicacionais aconteça de modo equilibrado, vindo a contribuir de modo crítico e tornando a aprendizagem dentro do espaço escolar significativa e conectada aos tantos modos de ação social, transpondo a prática escolar, sendo aplicável no mundo do trabalho.

Com vistas a esse percurso, é importante destacar que as práticas de leitura e escrita têm passado por um momento de renovação, já que unem interfaces e programas de edição e mescla de documentos, que promovem o trabalho colaborativo, identificando os adolescentes como protagonistas da cultura digital, pois são aprendizes natos nessa esfera. De modo reflexivo, atribui-se à cultura digital a identidade de convergência humana, já que, a partir de recursos textuais, um mesmo aluno pode ocupar a função de editor e escritor de um texto, que pode ser escrito a partir da contribuição e ideias de pessoas ao redor do mundo. A escrita e a leitura trazem para junto de si múltiplas visões, criando um espaço sensorial, que provoca diferentes olhares, leituras e emoções (SOARES, 2002).

A sociedade contemporânea tem vivenciado novos processos de adaptação e interação midiática, que convergem novas e velhas formas de comunicação em um fluxo de conteúdos no qual faz emergir diversas plataformas de mídia. Caracterizam-se como híbridos, pois evidenciam a intersecção de conteúdos oriundos da velha e da nova mídia, fazendo com que a relação existente entre as tecnologias, a indústria, os mercados e os públicos se toquem como em uma figura espiral (FERREIRA, 2016). Desse modo, é importante apontar que a convergência midiática transpõe mais do que uma mudança tecnológica, pois altera uma lógica operante na indústria midiática e o

modo pelo qual o sujeito interpreta e processa informação. Assim, destaca-se que a vivência humana tem se constituído por estar em meio aos múltiplos sistemas midiáticos (FERREIRA, 2016).

Em um mar de informações, crianças e jovens precisam de um capitão para guiar o navio. Professores e instituições de ensino continuarão como uma das peças-chave na formação de pessoas produtivas para a sociedade, mas, diante das mudanças digitais e tecnológicas aceleradas, a educação também deve avançar na mesma linha e no mesmo ritmo.

### **O ensino de língua portuguesa**

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) para o Ensino Fundamental em conjunto com universidades e centros de pesquisas, o ensino da língua materna está relacionado ao estudo de gêneros textuais. A adesão do texto como unidade básica e dos gêneros textuais como elementos de ensino e aprendizagem incentivou uma relevante atividade de pesquisa, com o objetivo de apresentar uma abundância significativa de gêneros a partir de textos diversificados enquanto amostras e fonte de referência de determinado gênero (KLEIMAN, 2008).

O mundo contemporâneo, predominantemente regido pela informação justaposta e pela revolução tecnológica, exige o uso e o domínio das linguagens e, em especial, da língua materna. Desde uma linguagem articulada e construída pelo e no social, com suas inúmeras manifestações, até aquela que cada sujeito em particular concebe, todas revelam referenciais de troca e interação (OLIVEIRA et al. 2015).

De acordo com Geraldi (2011), o estudante deve ser estimulado a produzir textos por meio de situações nas quais tenha que colocar em jogo o que pretende dizer (organização das ideias), como dizer (variante linguística, escolha lexical, recursos coesivos, gênero que melhor atende à intenção comunicativa, critérios de textualidade, como coesão e coerência), quando (em que momento) e para quem dizer (interlocutor/es). Também devem ser considerados os aspectos notacionais da escrita (sistema alfabético, separação de palavras nas frases, discurso direto e indireto, pontuação, acentuação, regularidades e irregularidades ortográficas).

Cabe ressaltar que, durante o processo de alfabetização, a produção escrita é favorecida por meio de situações nas quais o professor ou outro estudante atuem como escribas, assim perceberão que é possível produzir textos sem necessariamente saber grafá-los. Nos anos iniciais, a reescrita, a produção com apoio e os textos de criação favorecerão a coordenação de aspectos específicos referentes à produção que será realizada, como a apropriação do sistema de escrita, o domínio das convenções gráficas de escrita, a utilização de elementos coesivos e de coerência, a relevância e adequação das ideias desenvolvidas, entre outros (MELO, 2014).

Intrinsicamente ligada à leitura e à produção de textos orais e escritos, a análise linguística e textual visa a um trabalho no qual os estudantes desenvolvam seus conhecimentos por meio da prática de reflexão sobre o texto e a língua. Características da linguagem são tomadas como objetos de reflexão, de modo a permitir que a formulação e a verificação de hipóteses sobre o funcionamento da linguagem ampliem o repertório linguístico e textual do estudante, melhorando a capacidade de compreensão e expressão em situações de comunicação oral e escrita (GERALDI, 2011).

### **Mídia, tecnologia e games**

Uma das áreas de interesse específica que merece destaque é a implementação em sala de aula de tecnologias baseadas em gamificação ou o jogo como uma oportunidade de reconfigurar a prática educacional de acordo com as novas necessidades. A Gamificação da aprendizagem visa a influenciar o comportamento das pessoas através de experiências e sentimentos que são construídos por meio do jogo, incentivando o comprometimento e a lealdade de usuários, clientes ou trabalhadores e agindo na motivação para alcançar objetivos específicos (RAMÍREZ, 2014).

A gamificação busca entender o que torna os jogos, principalmente os videogames, tão eficazes em termos de concentração, dedicação e participação para aplicar esses princípios a outras áreas do conhecimento.

## Mídias e tecnologias: os games

A produção dos jogos eletrônicos está associada à evolução da indústria do entretenimento. As interações entre os antigos dispositivos aludem ao desenvolvimento das características de relação e de conteúdo realizadas atualmente. As tecnologias aplicadas na produção de novos modelos representam o mesmo entusiasmo dos homens que anteriormente resolveram os problemas mecânicos ou éticos enfrentados na história desta indústria. A história dos jogos eletrônicos inicia-se com o desenvolvimento das primeiras máquinas de *pinball*. É necessário ressaltar que o conhecimento assimilado nesta época foi, mais do que lúdico, referente às funções de negociação, temática e distribuição (SOCOLARI, 2013).

Os games estão inseridos na categoria dos jogos, deste modo muitos características dos jogos “tradicionais” estão presentes nos games. Entretanto existem outras características fundamentais que os games possibilitam ao jogador, como o ambiente controlado, o dinamismo, disposição das regras, junção de som, imagem e texto, criando uma imersão e realidade atingidas somente pelo auxílio da tecnologia computacional (KRUGER e CRUZ, 2001). Respaldos nos estudos de Ito (2011), os games nos últimos anos tornaram-se motivo de estudo na área da comunicação. Os atributos midiáticos de linguagem, narrativa e interatividade são fatores comparativos que torna essa caracterização evidente. Segundo Gee (2007), os jogos digitais são sistemas que integram narrativa, resolução de problemas, controle motor, noção de destaque etc. e nos últimos anos se tornaram um artigo de consumo de massa em todas as faixas etárias da população.

Ao longo da história, diferentes tipos de jogos foram criados. Porém, a evolução destes e principalmente a forma de jogar mudaram radicalmente com o advento dos videogames nos anos 80. Essa indústria revolucionou a forma de ver os games, tanto que se tornaram objeto de estudo dada a influência que teve essa experiência lúdica em modificar o comportamento das pessoas.

## Games e o uso no processo de educação

Corroborando com o pensamento de Kapp (2012), a gamificação aplicada à educação permite gerar experiências diferentes e agradáveis para os alunos de forma que, indiretamente, satisfaça certas necessidades e desejos básicos como a sensação de conquista, a recompensa, o prestígio, o reconhecimento dos outros, a colaboração e o trabalho em equipe. Se busca promover um pensamento crítico baseado em jogos que motive os alunos, permita o aprendizado e a solução de problemas de uma forma inovadora e neste sentido, os jogos podem resultar em uma grande ferramenta para incrementar a motivação. Segundo Kay e Lesage (2009), alguns dos principais benefícios que tem a implementação da gamificação em sala de aula são:

- Melhoria no processo de aprendizagem, pois gera maior interação entre os alunos que precisam discutir as possíveis soluções e eleger as mais apropriadas;
- Melhoria no universo da sala de aula, uma vez que a atenção e a concentração do aluno aumentam e desta forma participando mais ativamente das atividades.
- O sistema de avaliação do aluno é aprimorado e ampliado, pois esses mecanismos de jogo permitem obter feedback regular entre os alunos e professores sobre o nível de aprendizagem e qualidade de ensino.

A contribuição da gamificação aplicada aos processos de ensino pode ser resumida em dois aspectos: capacidade de motivar o aluno e satisfação de ser capaz de alcançar um desafio. Os jogos online permitem que o grupo de turmas colabore, o que gera emoções positivas nos jogadores, como alegria, admiração, satisfação, criatividade ou curiosidade (MCGONIGAL, 2011). Por outro lado, a necessidade do jogador exceder suas expectativas ou as expectativas que o jogo lhes impõe é um desafio de superação pessoal para o jogador ou aluno no caso da educação (PRZYBYLSKI e RIGBY, 2010).

Apesar das grandes vantagens da gamificação na educação, alguns estudos identificaram algumas limitações derivadas principalmente do excesso de carga de trabalho que pode acarretar, prêmios à quantidade e não à qualidade das contribuições ou participações, o perigo de incentivar competição versus colaboração e

isso não permite recompensar os alunos que se ajudam ou as classificações de vencedores versus perdedores que podem afetar a autoestima (NAVARRO, 2017). No entanto, apesar de haver pontos fracos, em geral, a maioria das pesquisas que abordam este fenômeno, coincide em apontar mais vantagens do que desvantagens e concluir que a gamificação no setor educacional pode ser uma opção para alcançar bons resultados no processo de aprendizagem, mas acima de tudo, predispor os alunos de maneira positiva, estimulá-los com o desafio do jogo e, principalmente, reativar e redirecionar seus interesses, reduzindo a falta de interesse e o abandono escolar em muitos casos (PRENSKY, 2010).

Para Alves (2010), os sujeitos letrados precisam compreender, interpretar e interagir de forma contextualizada, nos distintos âmbitos semióticos. Isso inclui os games, pois conforme a autora, para emergir nesse ambiente os jogadores necessitam desenvolver habilidades que objetivam à construção de sentidos e significados para esse universo midiático, para assim, alcançar os objetivos propostos pelo jogo; entendendo que os sentidos e significados vão além das leituras dos textos, dos hipertextos, das histórias em quadrinhos presentes nas telas dos games.

Para que o jogo digital possa ser utilizado na perspectiva do letramento, ou seja, no uso social da leitura e escrita, o professor precisa aparecer como o agente que deve mediar, orientar, incentivar o debate, estimular os discentes a pensar e, na interação com o jogo, praticar as funções da língua escrita e da leitura para dialogar, interagir com o jogo e com os demais estudantes (SILVA, 2018).

Corroborando com a pesquisa realizada por Morais et al.(2018), os jogos digitais associados ao processo de alfabetização, demonstraram um efeito positivo, melhorando o ensino e a aprendizagem dos estudantes. Também é possível observar que os obstáculos sobre o tema foram diminuídos e/ou sanados por intermédio de uma ferramenta digital, aumento da motivação e percepção dos alunos, associadas a uso dos jogos, de modo a considerar os objetivos solicitados.

## Considerações finais

Com o propósito desta pesquisa, foi possível discutir a importância do uso de jogos digitais como ferramenta educativa para o Ensino de Língua portuguesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Foram utilizadas nove bibliografias para eixo educação e as especificidades do ensino de Língua Portuguesa (quatro referentes ao sub-eixo: educação na era digital e cinco ao sub-eixo: ensino de Língua Portuguesa). Já para o eixo mídias, tecnologias e games foram utilizadas quinze bibliografias ( seis referentes ao sub-eixo: mídias e tecnologias: os games e nove ao sub-eixo: games e o uso no processo de educação ).

O uso de novas tecnologias é abordado na BNCC com o propósito de que os educandos as utilizem de forma crítica e responsável durante a educação básica (BRASIL, 2018). É importante que a inserção de tecnologias digitais e comunicacionais aconteça de modo equilibrado, vindo a contribuir de modo crítico e tornando a aprendizagem dentro do espaço escolar significativa e conectada aos tantos outros modos de ação social, transpondo a prática escolar, sendo aplicável no mundo da vida e do trabalho.

Na perspectiva do letramento, os jogos digitais exigem dos alunos a capacidade de interpretação de texto com o objetivo de ler e extrair as informações necessárias do jogo. De acordo com Rojo (2017), muitas escolas atualmente dão preferência para os letramentos da letra ou do impresso e os gêneros discursivos canônicos, porém faz-se necessária a incorporação de novos letramentos e multiletramentos presentes no cotidiano dos alunos – em gêneros como tabelas, diagramas, campos, formulários, boxes (exemplos: *e-mails*, torpedos e agenda) ou fotos, imagens, mapas, plantas, animações, som e música.

Uma das aplicações mais importantes da gamificação é no campo educacional. Aprender é um dos processos mais complicados e até chatos que existem, pelo menos do ponto de vista dos alunos, principalmente das crianças. Portanto, a gamificação se apresenta como um sistema alternativo aos modelos tradicionais de ensino.

A gamificação deve ser considerada apenas como um suporte nos processos de ensino-aprendizagem. O conteúdo acadêmico deve ser o motor que impulsiona a dinâmica do jogo e o professor é



responsável por controlar e mediar a gamificação no ambiente educacional.

Os resultados discutidos deste trabalho podem contribuir com a formação dos professores nos anos iniciais do ensino fundamental e com os estudos de novos multiletramentos.

### Referências bibliográficas

- ALVES, L. Letramento e games: uma teia de possibilidades. **Educação & Tecnologia**, v. 15, n. 02, p. 76-86, 2010.
- BELLO, R.S.; VASCONCELOS, J.A. O videogame como mídia de representação histórica. **Revista Observatório**, v.3, n.4, p.216-250, 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2019.
- DIAS, V. C. Ensinar e aprender em tempos de cultura digital. **Percurso Acadêmico**, v.06, n.12, p. 435-448, 2017.
- FERREIRA, J. Adaptação, disrupção e regulação em recursos midiáticos. **Revista Matrizes**, v.10, n.2, p.135-153, 2016.
- FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação**: as categorias de pessoa, espaço e tempo. São Paulo: Ática, 1996.
- GEE, James Paul. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave Macmillan, 2007.
- GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.
- GROS, Begoña. **Pantallas, juegos y educación: la alfabetización digital en la escuela**. Bilbao: Desclée, 2004.
- GUERRA, J.; REVUELTA, F. I. ¿Qué aprendo con videojuegos? Una perspectiva de meta-aprendizaje del videojugador. **Revista de Educación a Distancia**, n. 33, p.1-25, 2012.
- ITO, Mizuko. Mobilizing Imagination in Everyday Play: The Case of Japanese Media Mixes. In: GIDDINGS, Seth; LISTER, Martin (Org). **The New Media and Technocultures Reader**. New York: Routledge, 2011.
- KAPP, Karl. **The gamification of learning and instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education**. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

KAY, R.; LESAGE, A. Examining the benefits and challenges of using audience response systems: a literature review. **Computers and Education**, v.3, n.53, p.819-827, 2009.

KLEIMAN, Angela del Carmen Bustos Romero. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela del Carmen Bustos Romero. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

KRUGER, F. L.; CRUZ, D. M. **Os jogos eletrônicos de simulação e a criança**. In: INTERCOM. Anais. Campo Grande, MS, setembro de 2001.

LACASA, Pilar. Los videojuegos. **Aprender en mundos reales y virtuales**. Madrid: Ediciones Morata, 2011.

MCGONIGAL, Jane. **Reality is Broken, why games make us better and how they can change the world**. New York: Penguin Press, 2011.

MELO, M.V.N. Desenvolvimento da leitura e da escrita nas séries iniciais. **Humanitas**, v.3, n.2, p.210-236, 2014.

MONTERO, Eloísa Pascual; DÁVILA, María Ruiz; TEJERO, Beatriz Díaz. **Aprendiendo con videojuegos: jugar es pensar dos veces**. Madrid: Narcea, 2011.

MORAIS, E. V. D.; CASTRO, M. P.; SANTOS, U. N. Jogos digitais como ferramenta de auxílio à alfabetização: um relato de experiência. **Revista Tecnologías na Educação**, v.25, ano 10, p.1-11, 2018.

NAVARRO, G.M. Tecnologías y nuevas tendencias en educación: aprender jugando, el caso de Kahoot. **Opción**, v.33, n.83, p.1-19, 2017.

OLIVEIRA, C.; MOURA, S. P.; SOUSA, E. R. TIC's na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. **Pedagogia em ação**, v.7, n.1, p.75-94, 2015.

PEREIRA, João Thomaz. **Educação e sociedade da informação**. In: COSCARELLI, Carla Viana; Ribeiro, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento digital – aspectos e possibilidades**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.

PRENSKY, Marc. 2010. **Enseñar a nativos digitales**. Madrid: Editora SM, 2010.

PRZYBYLSKI, A.; RIGBY, C.S.; RYAN, R. M. A motivational model of video game engagement. **Review of General Psychology**, v.14, n.2, p.154-166, 2010.

- RAMÍREZ, José Luis. **Gamificación, mecánicas de juegos en tu vida personal y profesional**. Madrid: Editora Libro, 2014.
- REALI, Ana Maria; Reys, Claudia. **Reflexões sobre o fazer docente**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.
- ROJO, R. Entre plataformas, ODAs e protótipos: novos multiletramentos em tempos de WEB 2. **The ESpecialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem**, v. 38, n. 1, p. 1-20, 2017.
- SCOLARI, Carlos. **De Pacman a la gamification**, Barcelona: Universitat de Barcelona, 2013.
- SOARES, M. B. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, v.20, n.81, p. 143-160, 2002.
- SOARES, Magda Becker. **Letramento um tema em três gêneros**. São Paulo: Editora Autêntica. 1998.
- SILVA, A.R. Jogos digitais no ciclo de alfabetização: um caminho para o letramento na alfabetização. In: **XVII SBGames**. Foz do Iguaçu: Anais, 2018.
- XAVIER, Antônio Carlos. Letramento Digital e Ensino. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.). **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

## REGIÃO MISSIONEIRA E O GIRO DECOLONIAL

Marcos Rogério dos Santos Souza (LA SALLE)<sup>1</sup>

Vanessa Fiorini (LA SALLE)<sup>2</sup>

Elizandra Souza dos Reis (LA SALLE)<sup>3</sup>

Gilberto Ferreira da Silva (LA SALLE)<sup>4</sup>

### Introdução

O presente artigo propõe reflexão sobre a ocupação do Continente Americano pelos povos autóctones. Com objetivo de articular o conceito decolonial, a partir do personagem Cacique Sepé Tiaraju e sua importância para a construção do homem missioneiro.

A escrita se fundamenta em uma pesquisa de revisão de literatura com viés qualitativo e descritivo. Justifica-se por trazer o ícone Sepé Tiaraju como sendo articulador no pensamento decolonial no que tange ao Tratado de Madri e suas consequências aos Sete Povos das Missões e as coroas da Espanha e de Portugal. Desta forma, concebe-se a importância deste líder para a formação do povo missioneiro/gaúcho, que advém do enfrentamento junto às coroas ibéricas.

A ocupação do Continente Americano pelos grupos alóctones, a partir do estreito de Bering, nos possibilita refletir sobre a penetração do homem no “território americano” por meio das migrações que se espalharam inicialmente da América do Norte ao extremo sul da América. Deste modo, esses agrupamentos “humanos” que aqui chegaram seriam a base para a construção dos povos primitivos que ocuparam todas as regiões do que se conhece por América (MOURE, 1994). No tocante a outras teorias para a chegada do homem à América, apresenta-se a ocupação pelas ilhas da

---

<sup>1</sup>Mestrando em Educação na Universidade LaSalle–Canoas/RS e Graduado em História. E-mail: marcosouzasa@yahoo.com.br

<sup>2</sup>Mestranda em Educação na Universidade LaSalle–Canoas/RS. Graduada em Língua Inglesa. E-mail: profe.vanessafiorini@gmail.com

<sup>3</sup>Mestranda em Educação na Universidade LaSalle–Canoas/RS. Graduada em Pedagogia. E-mail: prof.elizandrareis@gmail.com

<sup>4</sup>Doutor em Educação. Docente do PPG em Educação da Universidade Lasalle/Canoas. Pesquisador do CNPQ. Líder do Grupo de Pesquisa Educação Intercultural. E-mail: gilberto.ferreira65@gmail.com

Oceania, uma vez que esses povos teriam navegado até o “continente americano”, bem como a Pangéia que propunha a existência de uma única placa continental, pela qual o homem pré-histórico teria se espalhado e ocupado o Continente Americano.

Neste contexto, busca-se primeiramente fazer uma provocação acerca do pensamento decolonial partindo da ideia de que somos fruto de uma única raiz africana, que por meio de correntes migratórias ou mudanças geológicas ocuparam o velho mundo e o novo mundo. Afinal o que nos torna tão iguais e tão diferentes?

A respeito do pensamento decolonial, se for tomada a constituição pré-histórica como fonte de ocupação autóctone não faz sentido que ainda se tenha uma forte posição eurocêntrica sobre o pensamento americano por parte de muitos intelectuais. Neste sentido, a pretensão é iniciar essa reflexão, visto que as ocupações em solo americano pelo homem primitivo, fizeram do território ocupado seu local de cultura que o insere numa outra dinâmica histórico-social na qual o legitimou como “dono desta terra”, livre das amarras que sustentavam os reinos ibéricos. Assim, delinea-se a ocupação da América e reflete-se sobre o giro decolonial a partir de Sepé Tiaraju.

## **Metodologia**

Está pesquisa é de cunho qualitativo descritivo, na qual aborda questões subjetivas como meio de compreensão e interpretação de experiências/fenômenos. Sendo uma revisão de literatura com o levantamento de dados, a partir de referências teóricas já analisadas e publicadas em livros e artigos científicos. Para tanto, foi realizada uma busca nas seguintes plataformas científicas: *Scientific Electronic Library Online - SciELO* e *Google Acadêmico Scholar*.

Seguimos as etapas para realização de revisão como orienta Gil (2008) com a escolha do tema, levantamento bibliográfico preliminar, formulação do problema, elaboração do plano provisório de assunto, busca das fontes e por fim leitura do material e construção da escrita. Desta forma, foram selecionados os artigos: “Pensamento Latino-Americano e Pós-Colonial: o diálogo possível entre Darcy Ribeiro e Walter Mignolo”, “América Latina e o Giro Decolonial”, “Mito, Diversidade Cultural e Educação: notas sobre a Invisibilidade Guarani no Rio Grande do Sul e Algumas Estratégias Nativas de Superação”,

“Se Queres Ser Universal, Cante sua Aldeia (Leon Tolstoi)”, “O Mapa das Cortes e o Tratado de Madri: a Cartografia a Serviço da Diplomacia”, entre outros para análise e discussão da temática proposta. Tendo como critério de seleção os artigos que se relacionassem a temática desta pesquisa, foram excluídos os que estavam fora do tema, bem como artigos em língua estrangeira. Neste contexto, para análise de dados seguimos o que orienta Minayo, quanto à análise de conteúdo: “[...] a análise de conteúdos pode abranger as seguintes fases: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação” (MINAYO, 2002, p. 75).

### **Ocupação do território sul-riograndense, giro decolonial e pós-colonialismo**

Com vistas à compreensão sobre o pensamento decolonial, retoma-se e reflete-se acerca da chegada dos europeus ao Continente Americano em 1492 com os espanhóis na América Central e, mais tarde, em 1500 com a chegada da esquadra de Pedro Álvares Cabral na América do Sul em nome da coroa portuguesa.

Desta maneira, para excluir-se qualquer possibilidade de “descoberta” por parte do velho mundo, reflete-se a respeito do Tratado de Tordesilhas, assinado em 1494, cujas coroas da Espanha e de Portugal, com o aval da Igreja Católica, definem a divisão das terras do que eles chamaram de “Novo Mundo”. Para isso, traçaram uma linha imaginária a partir de 370 léguas do arquipélago de Cabo Verde, pela qual as terras a leste eram portuguesas e as terras a oeste espanholas.

Diante deste quadro, se observa que havia terras no que hoje compreende-se como solo brasileiro, porém, não se tinha precisão acerca das dimensões continentais do território devido às tecnologias que se dispunha na época. Deste modo, reforça-se que os países ibéricos tinham grande conhecimento sobre navegação e recursos tecnológicos para não se perderem em rotas marítimas, ou seja sabiam muito bem onde chegaram o que desejam, pondera-se neste sentido sobre a importância de Pero Vaz de Caminha ao fazer o relato ao rei de Portugal sobre o que avistara em terras brasileiras (GARCIA, 2010).

Compreende-se que a esquadra de Cabral sabia muito bem

aonde chegaria e que o governo português tinha conhecimento acerca das riquezas saqueadas “descobertas” na América Central pela coroa espanhola. Assim, almejava também encontrá-las em seus domínios, por isso seria necessário legitimar a ocupação e a exploração das novas terras e dos povos autóctones em nome da coroa portuguesa.

Por conseguinte, a ocupação do homem primitivo na América e a política portuguesa e espanhola de exploração da região americana, reflete-se em relação ao giro decolonial e ao pós-colonialismo. Foi a partir da metade do século XX que aconteceram processos de descolonização do chamado “Terceiro Mundo”. Este tempo histórico refere-se à independência, libertação e emancipação das sociedades exploradas pelo neocolonialismo e imperialismo, incluiu-se também os continentes asiático e africano. Neste sentido reflete-se a respeito do gesto decolonial em Icle e Haas:

O gesto decolonial, portanto, está relacionado com pensamentos e práticas que rompem com a colonialidade do saber e do poder, contribuindo para a emergência de falas e saberes locais: indígenas, mestiços, femininos, africanos, camponeses etc. A opção decolonial põe em xeque as ideologias totalitárias da modernidade, por meio de uma lógica anti-universalista e anti-homogeneizadora, que afirma outro-modo ou modo-outro de vida, sempre em processo de fazer-se e refazer-se. (ICLE; HAAS, 2019, p. 98).

O giro decolonial faz alusão, também, a um conjunto de contribuições teóricas originárias de estudos literários e culturais de algumas universidades dos Estados Unidos e da Inglaterra.

Já o pós-colonialismo como um movimento epistêmico, intelectual e político foi reforçado pelo movimento *Subaltern Studies*. O Grupo de Estudos Subalternos formou-se no sul asiático na década de 1970. Em diálogo com este grupo, Walter D. Mignolo, Anibal Quijano e outros estudiosos vindos da América Latina assumem o desafio epistemológico do giro decolonial, que para Miglievich-Ribeiro: “[...] exige a vivência e o testemunho dos desmandos da colonialidade e da experiência nodal da subalternidade para tornar mais radical a crítica realizada à modernidade eurocêntrica-setentrional” (2014, p. 72), surgindo, então, o Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos. Segundo Mignolo:

A pós-colonialidade é tanto um discurso crítico que traz para o primeiro plano o lado colonial do sistema mundial moderno e a colonialidade do poder embutida na própria modernidade, quanto um discurso que altera a proporção entre locais geohistóricos (ou histórias locais) e a produção de conhecimentos. O reordenamento da geopolítica do conhecimento manifesta-se em duas direções diferentes mas complementares: 1. a crítica da subalternização na perspectiva dos estudos subalternos; 2. a emergência do pensamento liminar como uma nova modalidade epistemológica na interseção da tradição ocidental e a diversidade das categorias suprimidas sob o ocidentalismo; o orientalismo (como objetificação do lócus do enunciado enquanto ‘alteridade’) e estudos de área (como objetificação do “Terceiro Mundo”, enquanto produtor de culturas, mas não de saber) (MIGNOLO, 2003, p. 136-137).

O Grupo Modernidade/Colonialidade, formado por intelectuais latino-americanos situados em diversas universidades das Américas, tiveram seus primeiros encontros em 1998 após o grupo latino ter findado por conta de divergências teóricas. O objetivo deste grupo era atualizar a tradição crítica de pensamento latino-americano, oferecer releituras históricas e problematizar velhas e novas questões para o continente. De acordo com Ballestrin (2013, p. 8), o grupo “Defende a opção decolonial – epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva”.

Desta forma, percebe-se que “Embora a reflexão sobre o giro epistêmico decolonial seja recente, a prática epistêmica decolonial surgiu “naturalmente” como resultado da formação e implementação da matriz colonial de poder” (MIGNOLO, 2008, p. 28). Após a chegada dos portugueses (da esquadra portuguesa) em terras ameríndias, que se divide em dois grandes grupos os tupis-guarani e os tapuias, o escrivão Pero Vaz de Caminha narra ao rei de Portugal tudo que havia avistado em solo e suas possíveis riquezas. A esquadra portuguesa de Cabral segue o caminho da rota às Índias, que até então era o ponto central para o governo português, com as especiarias orientais e economicamente viáveis aos interesses dos lusitanos.

O Tratado de Tordesilhas legitima a divisão das terras entre as coroas ibéricas com a tutela da Igreja Católica. O que se observa no



domínio espanhol e português situa-se no campo do genocídio, seja pela exploração das riquezas desses povos, seja a partir das doenças e males trazidos pelos europeus. Em Freyre “Superioridade que os triunfantes não raras vezes atentaram contra vencidos, mandando amarrá-los à boca de peças de artilharia que, disparando, “semeavam a grandes distâncias os membros dilacerados”, ou infringindo-lhes suplícios adaptados dos clássicos às condições agrestes da América”. (FREYRE, 1990, p.186).

Os povos autóctones que ocupam essas terras tiveram sua etnografia ceifada a partir do olhar e da construção histórico social europeia e que pretendia com a ocupação das terras exercer uma política mercantilista e monopolista frente aos povos que habitavam a América com um único interesse que era a exploração econômica.

### **Os povos autóctones da bacia platina**

Os povos aos quais esta escrita se dirige estão localizados na bacia Platina, região que compreende o atual estado do Rio Grande do Sul, República Oriental do Uruguai, República da Argentina e República do Paraguai.

Destaca-se que dentre os povos que ocupavam essa região sem fronteiras políticas viviam os guaranis, os tapes, os arachanes, os carijós, os pampeanos, os charruas, os guenoas, os minuanos, os chanás, os iarós, os mbohanes, os kaingangs, os coroados, os ibijaras, os gualachos, os botocudos (MOURE,1994). Esses são alguns dos povos autóctones que migravam pela região considerando suas especificidades culturais e ainda os conflitos bélicos que havia entre os mesmos pela disputa local. É importante situar que esses povos possuem particularidades culturais em relação a caça, coleta, pesca, poligamia, antropofagia e produção de artefatos. Segundo Tavares (1999, p. 49): “A civilização dos povos indígenas na Argentina, no Brasil, Paraguay e Uruguay, constitui uma admirável tentativa de ocidentalizar autóctones americanos, especificamente os guaranis, sem prejuízo da sua identidade étnica e cultural”. Para Mignolo (2007, p. 29): “Nenhum dos que defendeu os povos indígenas no século XVI, nem aqueles que se manifestaram contra a escravidão no século XVIII chegaram a pensar a partir do espaço e das experiências da ferida colonial inflada aos índios e negros”.

A região Platina estava sob o controle de aventureiros que escoavam pelo Rio da Prata o contrabando de metais preciosos dessas regiões. A região da bacia Platina não despertou interesse da coroa espanhola, uma vez que fazia o escoamento da prata peruana saqueada dos povos nativos a partir da América Central e do Oceano Pacífico.

Neste sentido, no século XVI a coroa espanhola volta sua atenção para a região Platina tendo em vista o intenso comércio que se fazia naquela área e desta forma busca assegurar a arrecadação de impostos para si. Com a ocupação e intensificação do comércio na bacia Platina os espanhóis despertam o interesse da burguesia lusitana devido a possibilidade deles também obterem lucros com o forte comércio que se fazia na região (GARCIA, 2010).

Neste contexto, vigorava o Tratado de Tordesilhas, embora os interesses lusitanos fizessem os burgueses o ignorarem e fazerem uso do princípio do *uti possidetis*, pois assim legitimavam a penetração e ocupação da região. Conforme Mignolo (2007, p.41): “As divisões imperiais/nacionais são deixadas nuas quando vistas das consequências da lógica da colonialidade: lutas imperiais sobre bens humano”. Em Ferreira (2007, p. 427): “Admitia-se assim um novo princípio regulador da posse da terra, o *uti possidetis*, que em sua tradução literal significa tal como possuiis: o direito respeita a posse, ou seja, a ocupação efetiva da terra”.

Enquanto a região Platina vivia o contexto de exploração e saques, em solo europeu observa-se acontecimentos que irão modificar a geopolítica da América tida como portuguesa e espanhola. A coroa portuguesa irá, no ano de 1578, perder o rei D. Sebastião I, que morre. O cargo é ocupado por seu tio-avô, o cardeal D. Henrique que acaba deixando o trono vago em 1580 por morte.

Neste contexto, trágico aos portugueses, o rei da Espanha, Filipe II, parente próximo do rei falecido, se apresenta para ocupar o trono português. Com um acordo realizado entre a burguesia lusitana, a nobreza e o clero, Filipe II, obtém o trono português em 1580, sob o título de Filipe I, rei de Portugal, dando início a União Ibérica ou Domínio Espanhol, que se estende de 1580 até 1640 (MOURE, 1994).

Neste período, o Tratado de Tordesilhas é rompido e é dada concessão à burguesia lusitana de comercializar escravizados negros em terras espanholas e também a concessão de *asientos* na região

platina. Neste ínterim, os comerciantes espanhóis na região se impõem e exigem da coroa a não renovação dos *asientos* aos portugueses na região. Enquanto durou a União Ibérica esses comerciantes se mantiveram na região, mas logo após seu fim se desfizeram de suas propriedades e deixaram a bacia platina.

Diante desses acontecimentos históricos, os jesuítas, em 1626, se deslocam para a região do Tape, na bacia do Jacuí, com o objetivo de fundar as reduções jesuíticas como dilatação das reduções do Paraguai dos Trinta Povos das Missões, trazendo consigo grande número de cabeças de gado.

Por volta de 1640, com as incursões dos bandeirantes e das entradas nas reduções jesuíticas a fim de apresar índios para serem vendidos como mão de obra escravizada, os jesuítas abandonaram a região e se deslocaram para o outro lado do rio Uruguai, deixando no atual Rio Grande do Sul uma imensa reserva de gado que será conhecida como Vacaria *Del Mar*, uma vez que havia gado do oeste ao leste do estado (MOURE, 1994).

No ano de 1682, os jesuítas retornam ao RS, fundaram os Sete Povos das Missões e iniciaram a preia do gado xucro formando reservas de animais na chamada Vacaria ou campos de Vacaria.

Devido aos Sete Povos das Missões ser uma zona economicamente rica e constituindo uma ameaça à coroa, em 1750, é colocado em pauta o Tratado de Madri e, no ano de 1759, a Companhia dos Jesuítas é expulsa das terras do reino. Em Mignolo (2007, p. 44): “A força e a energia do pensamento decolonial estavam sempre ‘lá’, na exterioridade, no que era negado pelo pensamento imperial/colonial.”

Com o fim da União Ibérica e expulsos da região platina, os portugueses fundam, em 1680, na margem esquerda do rio Uruguai, a Colônia do Santíssimo Sacramento. Em contrapartida, os espanhóis fundaram os Sete Povos das Missões na chamada segunda fase das reduções jesuíticas na região da banda oriental do rio Uruguai.

A organização econômica nas reduções e a sua autonomia política na região, gerou conflitos junto a Roma e ao governo espanhol que temia a constituição de um “Estado dentro do Estado”. Sobre isso Pesavento (1982, p.12) escreve: “Os Sete Povos tornaram-se importantes centros econômicos, onde além de erva-mate e criação de gado, realizavam-se trabalhos de fiação, tecelagem, metalurgia, ofício

vários e trabalhos artísticos com destaque na arquitetura e escultura”.

A partir deste quadro ideológico, político e econômico, compreende-se a assinatura do Tratado de Madri entre as coroas de Portugal e Espanha que determina aos padres jesuítas e aos índios dos Sete Povos que abandonem a região uma vez que as terras passam a pertencer à coroa portuguesa e em contrapartida é dado a Colônia do Sacramento à coroa espanhola. Neste sentido, escreve Tavares:

A experiência missioneira teve profunda repercussão no pensamento moderno, Malgrado inimigos dos jesuítas, Voltaire, d'Alembert e Montesquieu elogiaram as missões guaranis. Voltaire as considerou um triunfo da humanidade. Montesquieu comparou o sistema missioneiro à República de Platão. Aliás, as utopias de Platão e Tomás Morus são às vezes apontadas como o modelo do sistema missioneiro. (TAVARES,1999, p. 63-64).

O Tratado de Madri de 1750 será estopim para o conflito político que dará origem na região missioneira a Guerra Guaranítica, uma vez que os indígenas sob o comando do cacique Sepé Tiaraju irão se opor ao tratado, tendo como princípio que as terras dos Sete Povos tinham dono e não caberia as coroas da Espanha e de Portugal decidir sobre os rumos dos missioneiros.

Diante disso Sepé Tiaraju, cacique guarani/missioneiro, gira em torno do mito e, principalmente, no ideal de líder que suscita a revolta diante dos mandos do Tratado de Madri, com autonomia intelectual para pensar sua existência e de seu povo declara “essa terra tem dono!”. Conforme Brum e Jesus (2015, p.206), “[...] a Sepé Tiaraju põem em relevo o seu valor simbólico na construção das identidades regionais sulinas”. Neste sentido, destaca-se a Guerra Guaranítica que irá consagrar a magnitude que o cacique Sepé Tiaraju representa ao povo guarani e ao povo missioneiro que ainda vive em aldeias próximas ao sítio arqueológico de São Miguel no Rio Grande do Sul. Conforme Baioto et al:

A Batalha de Caiboaté dignificou-se na memória do guarani-missioneiro, pois produziu o primeiro herói indígena, Sepé Tiaraju, o qual ultrapassou os limites daquele fato histórico e se transformou num mito. Sua morte virou uma lenda guardada e

reconstituída no imaginário coletivo popular do indígena, a lenda “lunar de Sepé”. (BAIOTO et al., 2006, p.22).

Reflete-se acerca das coroas ibéricas que decidem retirar os indígenas e padres de suas terras, pois temiam que a magnitude em que se alicerçará as reduções/missões poderia colocar em risco o domínio/poder monárquico da Espanha e de Portugal. Em Brum e Jesus “A representação de sua figura abrange conjuntamente o Sepé guerreiro e o líder político, um estadista indígena que não se dobra aos caprichos dos comandantes “estrangeiros” ibéricos, representados como usurpadores, invasores, na sua ótica nativista” (BRUM; JESUS, 2015, p. 208).

É importante pensar que o papel desenvolvido nas reduções, com a evangelização a partir da Companhia de Jesus, era outro fator, pois temia-se a criação de um estado teocrático, dentro dos domínios das coroas ibéricas.

Evidencia-se que, sob o ponto de vista econômico, a redução mantinha produção para consumo interno e também exportava para a região de Buenos Aires e região das Minas Gerais onde os portugueses haviam estabelecido a exploração de ouro no interior do Brasil.

Busca-se assim compreender o “Giro decolonial”, como termo originado de Nelson Maldonado-Torres em 2005, cujo significado, à lógica da modernidade/colonialidade, seria um movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico. De acordo com Tavares (1999, p.49): “As missões guaranis, de forma concreta e eloquente, a busão colonialista de que os índios seriam incapazes para a vida sedentária e formas superiores de civilização, argumento esgrimido para escravizá-los ou exterminá-los”. Acredita-se que Sepé Tiaraju exerce o giro decolonial, tendo em vista a ruptura criada com as coroas europeias. E o desfecho da batalha do Caiboaté, que em que herói missioneiro morre em defesa do povo guarani.

### **O giro decolonial e Wama Pomam de Ayala**

Estudar o giro decolonial é compreender primeiramente o pós-colonialismo. A partir da metade do século XX, aconteceram processos de descolonização do chamado “Terceiro Mundo”, este tempo

histórico refere-se à independência, libertação e emancipação das sociedades exploradas pelo imperialismo e neocolonialismo, incluindo-se os continentes asiático e africano. O giro decolonial faz alusão, também, a um conjunto de contribuições teóricas originárias de estudos literários e culturais de algumas universidades dos Estados Unidos e da Inglaterra. Segundo Mignolo:

A pós-colonialidade é tanto um discurso crítico que traz para o primeiro plano o lado colonial do sistema mundial moderno e a colonialidade do poder embutida na própria modernidade, quanto um discurso que altera a proporção entre locais geohistóricos (ou histórias locais) e a produção de conhecimentos. O reordenamento da geopolítica do conhecimento manifesta-se em duas direções diferentes mas complementares: 1. a crítica da subalternização na perspectiva dos estudos subalternos; 2. a emergência do pensamento liminar como uma nova modalidade epistemológica na interseção da tradição ocidental e a diversidade das categorias suprimidas sob o ocidentalismo; o orientalismo (como objetificação do lócus do enunciado enquanto ‘alteridade’) e estudos de área (como objetificação do “Terceiro Mundo”, enquanto produtor de culturas, mas não de saber) (2003, p. 136-137).

O pós-colonialismo como um movimento epistêmico, intelectual e político foi reforçado por meio do movimento *subaltern studies*. O Grupo de Estudos Subalternos formou-se no sul asiático na década de 1970. Em diálogo com este grupo, Walter Mignolo, Aníbal Quijano e outros estudiosos vindos da América Latina assumem o desafio epistemológico do giro decolonial que para Miglievich-Ribeiro “exige a vivência e o testemunho dos desmandos da colonialidade e da experiência nodal da subalternidade para tornar mais radical a crítica realizada à modernidade eurocêntrica-setentrional (2014, p. 72), surgindo, então, o Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos.

O Grupo Modernidade/Colonialidade, formado por intelectuais latino-americanos situados em diversas universidades das Américas, tiveram seus primeiros encontros em 1998 após o grupo latino ter findado por conta de divergências teóricas. O objetivo deste grupo é atualizar a tradição crítica de pensamento latino-americano, oferecer

releituras históricas e problematizar velhas e novas questões para o continente. De acordo com Ballestrin (2013, p. 8), o grupo “Defende a “opção decolonial” – epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva”.

Giro decolonial é um termo originado de Nelson Maldonado-Torres em 2005, cujo significado, à lógica da modernidade/colonialidade, seria um movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico.

Cobra-se, portanto, dos cientistas sociais nova postura sob responsabilidade científica e ética para se fazer uma releitura das construções discursivas que delinearão o pensamento ocidental. Para Ballestrin (2013, p. 20) “[...] a decolonização é um diagnóstico e um prognóstico afastado e não reivindicado pelo mainstream do pós-colonialismo, envolvendo diversas dimensões relacionadas com a colonialidade do ser, saber e poder”.

A decolonialidade surge como terceiro elemento da tríade Modernidade/colonialidade/decolonialidade latino-americana. Para Mignolo, “a conceitualização mesma da colonialidade como constitutiva da modernidade é já o pensamento de-colonial em marcha” (MIGNOLO, 2008, p. 249). A partir disso, pode-se considerar Wama Pomam de Ayala – do vice-reinado peruano que enviou ao rei Felipe III em 1616 sua *Nueva crónica y buen gobierno* – e Otabbah Cugoano – um escravo liberto que publicou em Londres, em 1787, *Thoughts and sentiments on the evil of slavery* – como os primeiros autores de tratados políticos decoloniais, que não usufruem o mesmo prestígio daqueles escritos por Hobbes, Locke ou Rousseau. De acordo com Mignolo:

Colonialidade e descolonialidade introduzem uma fratura entre a pós-modernidade e a pós-colonialidade como projetos no meio do caminho entre o pensamento pós-moderno francês de Michel Foucault, Jacques Lacan e Jacques Derrida e quem é reconhecido como a base do cânone pós-colonial: Edward Said, Gayatri Spivak e Hommi Bhabba. A descolonialidade – em contrapartida – arranca de outras fontes. Desde a marca descolonial implícita na *Nueva Crónica y Buen Gobierno* de Guamán Poma de Ayala; no tratado político de Otabbah Cugoano; no ativismo e crítica decolonial de Mahatma Ghandi;

na fratura do Marxismo em seu encontro com o legado colonial nos Andes, no trabalho de José Carlos Mariátegui; na política radical, o giro epistemológico de Amílcar Cabral, Aimé Césaire, Frantz Fanon, Rigoberta Menchú, Gloria Anzaldúa, entre outros (MIGNOLO, 2010, p. 14-15).

Felipe Guaman Poma de Ayala, índio andino, nascido na região hoje denominada Peru, escreveu o livro *Nueva corónica y buena Gobierno*. A obra foi dirigida ao Rei da Espanha. Os objetivos eram oferecer uma outra versão da história da conquista, contrapondo com a versão dos cronistas espanhóis, apresentar as culturas nativas, defender (defendendo) a humanidade dos indígenas e sugerir o que poderia ser um bom governo.

Poma de Ayala era conhecedor de várias línguas locais, dando a ele a oportunidade de trabalhar como tradutor e intérprete da Inquisição. A partir disso, começou a compreender a intenção dos conquistadores e suas estratégias de dominação. Decidiu, então, intervir a favor da população indígena dos Andes.

Ao longo de sua vida, reuniu relatos de vida dos povos da região andina, suas próprias histórias e de sua família. Assim, por volta de seus oitenta anos, conseguiu finalizar a obra. Nesta linha, De Carvalho (2017, p. 7) sugere que o cronista indígena: “Viu e ouviu vários relatos de: estupros, abusos sexuais, castigos, agressões físicas, torturas, agressões psicológicas, trabalhos forçados e não remunerados, confinamentos, roubos, expropriações e assassinatos”.

Neste escopo, reflete-se sobre a ocupação do solo americano e sua dinâmica antes da exploração europeia e não podemos compreender ou anular toda a história construída pelos povos autóctones que aqui viviam e, menos ainda, valorizar a matriz eurocêntrica como sendo a forma idealizada de pensar, viver e a relação sobre o tempo e o espaço. “A opção pela decolonialidade significa proporcionar um avanço no processo de descentralização e desprendimento das bases hegemônicas do pensar” (LIMA; KOSOP, 2019, p. 2607).

Desta forma, percebemos que Sepé Tiaraju encarna o giro decolonial uma vez que rompe com o dogmatismo europeu. De acordo com Brum e Jesus, (2015, p. 207): “Ao ser erigido como herói gaúcho e brasileiro, Sepé é exaltado como símbolo da luta pela terra. Suas identidades liminares de guarani missioneiro não estão mais sendo



questionadas, bem como o caráter de sua luta.”

Neste sentido vislumbrando o grande feito político, econômico intelectual que Sepé Tiaraju lança sob os mandos e desmandos dos reinos ibéricos. Em conformidade com Tavares (1999, p. 64): “Passados dois séculos e meio de sua destruição, a civilização missioneira ainda suscita o interesse dos homens - seduzidos uns e exasperados outros - pelo seu ardente sonho de igualdade fraternal.”.

### **Considerações Finais**

Ao se refletir a respeito da ocupação do solo americano pelos povos alóctone ou ainda sob o viés de ocupação autóctone dos povos que aqui viviam compreende-se que havia um conjunto histórico cultural que alicerçava a história de homens e mulheres que viveram neste solo antes da chegada da esquadra de Colombo e Cabral. Desta forma compreende-se a importância do pensamento decolonial e/ou giro decolonial no qual concebe-se uma forma de pensar o mundo e a vida a partir de paradigmas que estão para além da lógica eurocêntrica de mundo e de homem.

Neste sentido buscamos construir nossa escrita de uma forma que conduzisse a leitura pelo passeio da ocupação da América e os tratados que se construíram a partir de interesses hegemônicos, que se colocaram de forma vertical sob a história dos povos que habitavam e habitam o solo americano.

Sendo assim importante ao leitor que possa refletir sobre o desenvolvimento geo-político, ideológico, econômico, religioso e cultural em que viviam os povos nativos e ainda a autonomia intelectual que habitava o espaço e o tempo dos povos primitivos da Bacia Platina.

Sendo necessário refletir acerca dos dogmatismos que sustentam a compreensão sobre o homem americano, e sua autonomia intelectual frente ao pensamento europeu ou de qualquer parte da Terra.

Pensarmos como os sujeitos que ocupam os espaços e os tempos pensavam e se organizam nas relações histórico-sociais que se montam e se desmontam é de suma importância para que possamos compreender o desenvolvimento desses povos. Sendo necessário reforçar no discurso americano que somos e temos condições de

construirmos uma história alicerçada na e a partir de nossos referenciais epistêmicos.

Não existe cultura melhor ou pior, existem homens e mulheres que se constroem e se reconstroem nas dinâmicas do tempo e do espaço, e nesta dinâmica vislumbramos a importância de Sepé Tiaraju ao povo guarani e o legado deixado ao povo gaúcho.

Por fim, precisamos permitir que o protagonismo do cacique Sepé Tiaraju sobressai do imaginário e se imponha no real, não podemos viver sob a tutelar de concepções eurocêntricas ou quiçá de qualquer outro povo que não seja o nosso. Desta forma, pensamos o que Tolstoi propõe “se queres ser universal cante sua aldeia” (DE CARVALHO, 2017, p.1), assim o fez Sepé quando impôs a vontade de seu povo sobre as duas maiores potências políticas e econômicas do período. Que possamos aprender com esse índio que ainda tem muito a nos ensinar sobre a defesa e os ideais que dignificam o ser homem e o ser uma mulher.

## Referências

BAIOTO, Antonio Rafael; QUEVEDO, Ceres Karam Brum Júlio; PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Sepé Tiaraju muito além da lenda**. Porto Alegre/RS: Comunicação Impressa, 2006.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 89-117, 2013.

BRUM, Ceres Karam; JESUS, Suzana Cavalheiro de. Mito, diversidade cultural e educação. notas sobre a invisibilidade guarani no Rio Grande do Sul e algumas estratégias nativas de superação. **Horizontes Antropológicos**, n. 44, p. 201-227, 2015.

DE CARVALHO, Maurício. Se queres ser universal, cante sua aldeia (Leon Tolstoi). **Revista Médica da UFPR**, v. 3, n. 4, 2017.

FERREIRA, Mário Clemente. O Mapa das Cortes e o Tratado de Madrid: a cartografia a serviço da diplomacia. **Varia História**, v. 23, n. 37, p. 51-69, 2007.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**. 20 ed. São Paulo: Círculo do Livro, 1990.

GARCIA, Fernando Cacciatore de. **História do Povoamento, conquista e limites do Rio Grande do Sul a partir do Tratado de Tordesilhas (1420-1920)**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2010.

GIL, Antonio Carlos et al. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

ICLE, Gilberto; HAAS, Marta. Gesto decolonial como pedagogia: práticas teatrais no Brasil e no Peru. **Urdimento-Revista de Estudos em Artes Cênicas**, v. 3, n. 36, p. 096-115, 2019.

LIMA, José Edmilson De Souza; KOSOP, Roberto José Covaia. Giro Decolonial e o Direito: Para Além de Amarras Coloniais. **Revista Direito e Práxis**, v. 10, n. 4, p. 2596-2619, 2019.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia. Por uma razão decolonial: Desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. Civitas - **Revista de Ciências Sociais**, [S.l.], v. 14, n. 1, p. 66-80, abr. 2014. ISSN 1984-7289. Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/16181>. Acesso em: 25 maio 2020.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia Maria. Pensamento latino-americano e pós-colonial: o diálogo possível entre Darcy Ribeiro e Walter Mignolo. **36º Encontro Anual da Anpocs. GT26 – Pensamento social latino-americano**. Águas de Lindoia, 2012.

MIGNOLO, Walter. “**La opción decolonial**: desprendimiento y apertura. Um manifesto y un caso”. Tabula Rasa, n.8, p. 243-282, 2008.

MIGNOLO, Walter. **Historias locales/disenos globales**: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal, 2003.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Argentina: Ediciones del signo, 2010.

MOURE, Telmo Remião. **História do Rio Grande do Sul**. São Paulo:FTD,1994.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História do Rio Grande do Sul**. 2 ed. Porto Alegre/RS: Mercado Aberto, 1982.

TAVARES, Eduardo. **Missões**. São Leopoldo: Unisinos, 1999.

## ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS COMME LANGUE ÉTRANGÈRE : THÉORIE POUR LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE

KOHWER Rudy (UESB)<sup>1</sup>

### Introduction

Nous interprétons la compétence à communiquer requise par la perspective actionnelle comme arrière-fond méthodologique du document *Un cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*. Pour autant, nous intervenons théoriquement en rapportant deux objets des sciences analytiques et empiriques. Encadrées par une philosophie de l'esprit, nous concevons une phénoménologie en tant que paradigme interrogeant l'expérience d'un empirisme introspectif : 1) La psychologie descriptive pour la description de la nature des états perceptifs selon Brentano (2017) ; 2) La psychologie explicative pour l'explication de ceux-ci selon Chomsky (2009). En somme, lorsqu'un tel arrière-fond est exempt de tout cadre théorique pour la méthode d'enseignement alors exhaustive, le rapport social/individuel, dont la deuxième face remet à une compétence particulière chez l'apprenant, produit diverses adaptations méthodologiques.

Pourtant, ledit document officiel conçoit une telle diversité. Nous interrogeons alors l'autonomie de l'apprenant, ainsi, l'étude est aussi justifiée dans le champ des sciences cognitives et du langage. La réduction des adaptations comme résolution à un problème d'ordre méthodologique passerait par la recontextualisation des connaissances sues des apprenants, à propos de leur langue maternelle et/ou d'une autre langue apprise. Au-delà des savoirs purement linguistiques sur les systèmes de la langue, si ces connaissances sont celles d'expériences vécues dans des états de choses composés d'objets socioculturels et historiques de mondes réels, considérons aussi la conscience réalisant les représentations particulières de signifié.

Le contexte situationnel du domaine public *le cinéma* est la condition de production, c'est-à-dire le produit de la consigne écrite et

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade (PPGMLS); [rudy.bresil@gmail.com](mailto:rudy.bresil@gmail.com).

des images, selon le tableau 1 (réf. Partie 1 Soutenance théorico méthodologique). Celui-ci et pour la tâche à réaliser en fin de chaque unité du manuel didactique *LATITUDES. 1: méthode de français*, des auteurs Régine Mérieux et Yves Loiseau (2008, p.63), constitue la perspective actionnelle ensemble avec les trois actes de parole *Inviter et répondre à une invitation ; Prendre et fixer un rendez-vous ; Demander et indiquer l'heure*. Ces actes composés de points de langue grammaticaux et lexicaux pour l'apprentissage, dirigent l'étude préalablement, tout au long de l'unité aboutissant à ladite tâche, comme condition de réception. Pour la recherche théorique sur cette méthodologie, il convient de décomplexifier les contenus représentationnels à partir des énoncés d'apprenants. Le problème de recherche, la relation sociale/individuelle, est alors abordé matériellement, ou mieux, à partir d'énoncés écrits.

Les contenus et la forme descriptive dudit document du Conseil de l'Europe (2000) présentent les conditions de production des énoncés sur la base d'actions socialement situées, ainsi universelles. De telles conditions sont en ce sens collectives ou communes à toutes les catégories d'acteurs sociaux. En revanche et si Bérard (1991, p.20) signale que la compétence stratégique « sur le rapport **social/individuel** » ne peut être absente de cette méthode, nous faisons l'hypothèse théorique d'une correspondance avec la thèse brentanienne de la perception interne, car la réception des énoncés d'apprenants présentent des représentation individuelles. Si répondre à l'insuffisance de la description d'une telle relation est l'objectif, interpréter ce rapport par le contenu représentatif concerne en ce sens la relation entre la perception d'un objet et la conscience de sa perception. La description et l'explication de l'événement cognitif précise alors son objet d'étude.

De prime abord et usant d'une expérience d'enseignant, atteindre le cent pourcent d'autonomie est *quasi* impossible. Fréquemment et lors de la tâche finale, les reprises lexicales sous lesdits actes de parole étudiés préalablement, conditionnent les adaptations méthodologiques dans un contexte de relecture et/ou de questionnements faits au professeur, ainsi s'en suit différentes explications quant aux sens d'expressions et significations d'unités lexicales. Cette étude est divisé en deux parties : Dans la première, nous confrontons les agirs par les représentations d'objets du monde

audit domaine et valeurs socioculturelles communes aux acteurs sociaux. Pour autant, nous présentons une tâche finale dudit manuel didactique et comme condition de production sociopsychologique réalisant l'action.

Nous proposons les résultats de la philosophie analytique, plus spécifiquement, de la logique extensionnelle du point de vue de Frege (1879), afin de montrer la relation avec la thèse de la perception interne de Brentano (2017), à savoir, une différence relationnelle à propos, respectivement, des objets d'un concept avec le concept de classe. Cette différence réside dans le fait d'objets réels collectifs, de la perception externe, et d'objets non-réels individuels, de la perception interne. La relation est donnée par le processus cognitif, ou mieux, par l'action.

Dans la deuxième partie, alors que s'adapter et transformer sont deux notions soutenues par le CECRL quant à l'application d'une méthode alors plurielle, la composante référentielle de la compétence à communiquer proposerait une méthode plus participative et associative que strictement productive au sens propre du terme, et pour une critique dudit document officiel. Pour le justifier, nous redéfinissons ensuite l'autonomie. Puis et après la déconstruction de ladite composante, nous la reconstituons en démontrant une réciprocité de dépendance entre les variables et les valeurs, en somme, celles qui fondent notre définition de la mémoire, alors à la fois collective et individuelle. Nous développons les considérations des didacticiens et pédagogues sur la question de la composante référentielle. Il va de soit que leurs considérations à propos d'une stratégie est à développer, afin de rendre compte de 1) l'agencement des opérations pour réaliser une tâche et 2) des variables et leurs valeurs, lesquelles, nous pensons, sont dépendantes réciproquement face à l'agir sur une même classe de situations, le domaine *le cinéma*.

En somme, cette déconstruction de la composante référentielle fonde du même coup et à la fois le concept de *social*, ici conçu dans le rapport social/individuel, et en vue de la preuve d'une réciprocité, la définition du concept de *mémoire*. Nous en interprétons les résultats, mais aussi et en présentant les activités préconisées par les didacticiens, nous faisons jouer la réciprocité de dépendance, afin de considérer la recontextualisation du déjà su dans le non-su. Les considérations finales discutent de la forme logique de l'énoncé

comme mode de traitement fournissant les explications des descriptions. Pour autant, nous signalons le mécanisme de segmentation et de classification du matériaux solide, vers une structure profonde, formelle quant aux propriétés de la pensée. Enfin, nous produisons une critique face à la fonction sociale du langage et considérons ainsi une variable d'ordre physiologique.

### **Soutenance théorico méthodologique**

L'apprenant du Français Langue Étrangère (FLE) interagit verbalement. La preuve en est la perspective de type actionnel pour l'accomplissement de la tâche finale. Son imposition au XXI<sup>e</sup> siècle, contextualisée autour de domaines et valeurs communes sociales à tous ceux et toutes celles qui agissent socio culturellement en société, par exemple, en un domaine/monde comme *le cinéma* illustré dans le tableau 1, produit cependant des agirs selon l'individuel, c'est-à-dire des particularités de sensations liées, en autres sentiments comme classe, à l'affectif, l'intention, le désir qu'ont chaque acteur social. Si définir l'action est agir socio et individuellement dans ce domaine, celle-ci est un acte verbale de langage dans la réception de la tâche finale illustré dans le tableau 2. Comme activité cognitive vers le matériau linguistique, elle s'accomplit à partir des conditions de production suivantes et selon le tableau 1 : 1) La consigne écrite comme système propositionnel d'énoncés formels regardés puis lus et 2) l'image comme représentation analogique observée puis interprétée.

En somme, ces deux conditions de production sociopsychologique réalisent l'action qu'est le rapport social/individuel pour l'activité verbale, à savoir, l'acte de représenter l'objet comme phénomène psychique et sa conceptualisation par la sensation comme phénomène physique, sont, dans la conscience, deux vecteurs de codification de la lecture du système propositionnel et de l'observation de la représentation analogique. Ainsi se conçoit la théorie de l'activité verbale pour cette étude.

Tableau 1 – Tâche finale : Conditions de production

**tâche finale**

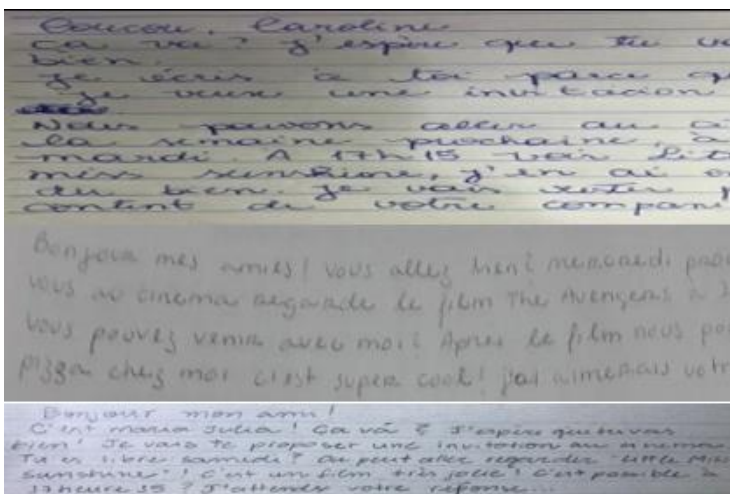
→ **SORTIE CINÉ**

*Vous téléphonez à un ami pour lui proposer d'aller au cinéma. Vous parlez des films, des heures, puis vous fixez un rendez-vous à votre ami. Regardez le programme et, par deux, imaginez puis jouez un dialogue. Écrivez un courriel à un autre ami pour l'inviter à venir avec vous.*

Source : Manuel didactique LATITUDES. 1 : méthode de français (MÉRIEUX; LOISEAU, 2008, p.63).

Le tableau 2 présente la condition de réception définie par trois tâches finales, trois courriels réalisés par trois apprenantes selon les conditions de production dans le tableau 1.

Tableau 2 – Corpus de référence : Trois conditions de réception de la tâche finale





**Source :** Contenu élaboré par trois apprenantes du FLE (2020).

Si l'agir est l'écriture des trois tâches finales, celui-ci met en mots l'action qu'est la compétence à communiquer produite par la conceptualisation de la consigne ensemble avec les représentations de signifié produites par l'observation des images. Ainsi conceptualisés et observés, ces deux processus cognitifs accomplissent l'action et débutent sur des objets, respectivement, réels ou du monde historique et non-réels ou des représentations mentales. L'action prouve encore et en ce sens la relation sociale/individuelle, c'est-à-dire l'ensemble objets universels pour le collectif/social et connaissances sociolinguistiques et culturelles déjà sues pour l'individuel.

Sur le plan descriptif de l'acte de langage, les objets universels du monde réel sous le concept *cinéma* sont catégorisés et nous les représentons verbalement, cependant, au contact de représentations particulières réalisées par une perception interne, alors individuelle. L'apprenant lit le concept *ciné* comme indice dans le tableau 1. Lorsque dans la langue d'apprentissage les objets universels sous ce concept ne diffèrent pas selon la signification/valeur de vérité des mots et en rapport à ceux de la langue maternelle, la classe des sentiments réalisent aussi l'acte de langage. En somme, une catégorie d'objets non-réels entre en contact avec les catégories universelles subsumées au concept *cinéma* et à sa propriété *séance audiovisuelle*.

Ces représentations particulières font sens aux apprenantes et s'accomplissent, respectivement et selon le corpus de référence du tableau 2, par « Je vais rester plus content de votre compagnie », « manger pizza chez moi c'est super cool ! j'ai aimerais votre compagnie » et « c'est un film très jolie ». En outre, deux étudiantes proposent la séance audiovisuelle « Little Miss Sunshine » par, nous pensons, soient leurs expériences passées, soient par la perception visuelle de l'affiche et ses objets. De manière générale, se présente une action plus affective que sociale et par l'intention d'être accompagné et les goûts sur la propriété *séance audiovisuelle* du concept *cinéma*.

Dans la pratique, c'est ce que requiert de l'apprenant la perspective actionnelle préconisée par le CECRL. Cependant, nous questionnons l'action, en autres expériences extérieures, « manger pizza chez moi c'est super cool ! j'ai aimerais votre compagnie », lorsque celle-ci ne correspond pas sémantiquement au contexte

situationnel et au domaine public qu'est le monde *le cinéma*. Celle-ci fait sens à une intention autre que celle d'inviter dans le domaine *le cinéma*, ce dernier préconisée par la consigne et le CECRL comme domaine public.

Un problème de systématisation des systèmes formels de la conscience se révèle alors lorsque les systèmes logiques/naturels individuels entrent en ligne de compte dans la structuration du langage en acte de jugement et au contact des objets réels ou du monde historique pour le collectif. Analyser méthodologiquement un tel acte, ou mieux, son contenu représentatif, est prendre en compte deux principales variables : Les concepts comme contexte matériel, l'objectif collectif, et les représentations comme contexte symbolique, le subjectif individuel.

Entre linguistique et extralinguistique, langage et pensée, conceptualisation et perception, se pose la question de la représentation de signifié entre tous les aspects qualitatifs et quantitatifs d'un objet, ici ceux sous le concept *cinéma*, et toutes les relations interconceptuelles, afin de déconstruire le contenu propositionnel des énoncés du matériau linguistique. Analysé théoriquement par Frege (1879) et Russell (1903) du champ de la philosophie analytique, nous constatons un effet de séparabilité : L'idéographie frégréenne comme langage formel, donc sous l'angle de la logique formelle, sert à décomplexifier le langage naturel, en somme, les pensées conceptuelles. Lorsque la logique formelle permet de construire des modèles axiomatiques pour des théories, nous identifions une structuration relationnelle entre la théorie pragmatique véridictionnelle et la théorie des états mentaux. Nous en avons définis que le jugement est un acte à la fois de l'état mental et d'engagement.

Ceci étant dit, s'engager est alors estimer et sous le sens d'un des axiomes structurant la théorie pragmatique de la véridiction. Vernant (2011, p.12) cite, la « théorisation des procédures langagières par lesquelles un locuteur s'engage ou non sur la vérité de ce qu'il dit », et nous permet de diriger notre analyse sur la forme d'énoncé soit d'assertion ou soit de dénégation. Cette structure fondamentale de l'énoncé est celle de la pensée, car l'estimation est un type de pensée conceptuelle et par la relation d'isomorphie, sa formalisation sur le

plan linguistique convient en une condition de vérité et en l'association interconceptionnelle ou de significations à proprement parlé.

Ainsi, la décomposition selon le principe de compositionnalité (2) frégéen a permis l'analyse. Roussarie (2017, p.55) mentionne l'opération : « la signification d'une expression est fonction de la signification de ses parties et de leur mode de combinaison syntaxique ». Cette recherche de la signification, est l'interprétation formelle de tous les objets, un monde universel, et de toutes les relations interconceptionnelles d'un contenu propositionnel, un monde sémantique, c'est-à-dire la forme expressive de la pensée. Sommairement et pour être extensionnelle, les résultats d'une telle logique étend le concept *cinéma* à sa propriété *séance audiovisuelle* et juxtapose ses objets *acteur, téléspectateur, affiche, projectionniste, scénariste, confiserie, projecteur*, etc, sous leur monde (concept) *cinéma*.

Ainsi se définis une catégorisation en mémoire et en un domaine déterminé. Or, une telle définition de la conceptualisation ne dit rien sur la propre représentation que chacun a du monde *cinéma*, ou mieux, des actions que chacun affectionne dans ce monde. Tout au plus, celle-ci est auxiliaire à la constitution du matériau linguistique, les lexiques universaux donnent cohérence au sujet développé. On s'interroge alors sur un théorie qui définirait la représentation, mais toujours dans la relation concept/percept afin d'établir une limite à ce qui est propre à chaque individu.

Lorsque la correspondance entre la thèse de la perception interne de Brentano (2017, p.49) et la logique extensionnelle de Frege (1879), de la tradition philosophique analytique, compose une relation du caractère qualitatif d'un objet avec le concept de l'objet pour sa description, « deux choses sont donc données dans la description : 1. le fait de connaître des caractères dans un complexe, 2. le fait de subordonner chaque caractère à un concept de classe déjà présent », nous devons déterminer la qualité des objets du complexe ou sous le concept *cinéma*.

Pour autant, dans le cas de la perception selon Searle (1983, p.148), l'expérience visuelle de l'apprenante « est typiquement causée par la rencontre avec un objet du monde » socioculturel, ici, une invitation et prédicatif dans l'acte de parole *Inviter et répondre à une invitation*. Dans le cas de la thèse de la perception interne selon

Brentano (2017, p.34), l'apprenante est consciente de se représenter un tel objet et de celui-ci, en somme, c'est l'acte de représenter. C'est en ce sens la réalisation de son acte de jugement et « tout jugement, par nature ou par essence, renferme une composante représentationnelle », composante étant la propre expérience de l'apprenante à juger.

Alors que l'objet *invitation* dans le monde réel est une composante du contenu propositionnel selon la visée searléenne, celui-ci est une composante du contenu représentationnel pour la visée brentanienne. L'aspect distinctif réside dans la réalisation de l'acte de langage par un mode psychologique et physique pour la deuxième visée philosophique, alors que pour la première visée, le mode de réalisation est aussi linguistique, donné par les aspects syntaxiques du contenu propositionnel et les conditions actanciennes illocutoires. En somme, lorsqu'une prédiction – la propriété pour la visée philosophique analytique frégéenne nécessaire à l'établissement du monde comme extension pour partie de l'expérience constituant l'état Intentionnel de l'action dans le contenu propositionnel en tant que forme logique de l'énoncé – est une condition de contenu propositionnel, un tel mode logique de l'énoncé doit nécessairement prendre le contenu propositionnel dans sa totalité, quant à l'analyse sur ses conditions ensemble avec sa force illocutoire dans laquelle se représente l'état psychologique du locuteur.

Or et pour l'analyse de l'acte psychologique comme phénomène psychique de la composante d'une force illocutoire dans la forme logique du matériau linguistique, il est possible de rapprocher le concept de *direction vers un objet réel* et considérée par Brentano (2008, p.101) reprenant le concept des Scolastiques du Moyen Âge : « l'inexistence intentionnelle (ou encore mentale) d'un objet ». La représentation de *l'invitation* paraît être l'objet réel « manger pizza chez moi c'est super cool ! » pour l'apprenante. Formant la composante représentationnel de son acte de jugement, l'apprenante fonde une expérience, à savoir, le contenu « inviter à manger » de son intention est l'état Intentionnel de l'action « inviter à manger une pizza chez moi c'est super cool ! » selon la perspective searléenne sur l'analyse de la forme logique de l'énoncé.

### Critique : Regard sur le CECRL

Si adapter et modifier sont deux notions prenant tout leur sens par la compétence linguistique individuelle, le contexte situationnel du tableau 1, pour être nouveau à l'apprenante, exige ce caractère méthodologique lié à l'individuel. Or et dans un environnement collectif d'apprentissage, s'adapter est associer les expériences antérieures de vie, les connaissances sociolinguistiques individuelles, avec celles nouvelles et communes au groupe classe. Le mouvement productif est en ce sens participatif. Et, Dumortier (2007, p.124) définit le mode d'adaptation, « socio-cognitif » dont le versant cognitif remet à la compétence linguistique de la position chomskienne, cependant, en relation avec le versant social associant le déjà su avec le non-su socioculturel.

En ces termes, nous sommes multiculturel et lorsque deux cultures, deux langues et deux sociétés participent mutuellement ou de manière associative aux nouvelles perceptions sur la base de nos représentations, nos connaissances. Étant donné qu'on s'interrogera toujours sur la possibilité d'une structuration des systèmes formels de la conscience face à ces systèmes logiques individuels, nous comprenons pourquoi le cadre méthodologique du CECRL se veut non-dogmatique ou exempte de toute théorie linguistique, psychologique et pédagogique, ainsi, révélant le besoin d'adaptations face aux systèmes logiques particuliers de la conscience. Tout compte fait, l'argument de son cadre exhaustif démontre que les trois dimensions – linguistique, sociolinguistique et pragmatique – de la compétence à communiquer, nécessitent des modifications et des adaptations lorsque celles-ci sont appliquées.

Or, nous critiquons nécessairement le CECRL pour s'en tenir seulement à cette taxinomie de la compétence à communiquer, dernière n'étant en gestation que depuis 1996 alors que bien auparavant définie par Moirand (1982, p.20) : La didacticienne pose la composante référentielle comme « la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leur relation ». S'acquiert une telle compétence par la communication entendue comme compréhension, réaction, jugement et enfin action. Et cela par

l'enchevêtrement d'activités définitoires, respectivement, de lecture, d'écoute, de parole et d'écriture. En somme, nous croyons que de l'observé/de la lecture à l'agir/à l'écrire qui contient l'action, la relation n'est pas strictement individuelle ou nouvelle mais coopérative de représentations de signifiés ou associative entre le déjà su et le non-su. Nous posons alors l'objectif de la perspective actionnelle comme analogie à l'action dans l'écriture et donné par la Conseil de l'Europe (2000, p.14). Celle-ci est de

type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de paroles se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a 'tâche' dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social.

Entre contexte social et ressource cognitive, l'expérience de l'enseignant confirme des variables corrélées pour l'action, en somme, des objectifs spécifiques – améliorer son écriture et l'émotif, concourir au Delf pour un échange dans un pays francophone, travailler au sein d'organisation internationales gouvernementales, découvrir des unités lexicales dans des domaines affectifs à l'apprenant, tels que la protection des animaux domestiques, l'élevage de chevaux – corrélés à une volonté motivée à comprendre la grammaire quant aux systèmes de la langue d'apprentissage et la signification des lexiques spécifiques isolés, liés généralement à l'affectif et aux goûts de l'apprenant. Observée par l'enseignant en contexte pédagogique concret, cette volonté fonde l'autonomie de l'apprenant dans la salle de classe.

Son application est une stratégie par les compétences liées à une langue/culture sue (maternelle ou autre(s)), quant à l'activité d'association ou bien d'opposition cognitive en rapport avec des

savoirs et expériences non sus, la grammaire d'apprentissage et les lexiques quant aux domaines affectifs. À cette réflexion sur la base d'expériences d'enseignement, les actes d'estimation reflètent des représentations particulières d'objets. Les goûts, affectes, nécessités, fondent alors une différence effective entre chaque apprenant heurté à un contexte situationnel collectif, car déterminé, et subjectif en ce sens que la tâche est nouvelle.

### **Conceptualisations : Mémoire et autonomie**

Encadré par le domaine public qu'est *le cinéma*, le contexte situationnel de la perspective actionnelle veut que soit respecté des valeurs communes, entre autres, le statut et le rôle des agents d'un domaine institutionnalisé, évoluer intellectuellement comme raison de l'acte communicatif et en lien avec la volonté/l'autonomie de l'apprenant. Cela étant, nous croyons qu'il y a réciprocité de dépendance entre les variables et les valeurs. Dès lors, les variables ne sont pas toujours « fonction de certaines valeurs » comme le prétend Dumortier (2007, p.125). La déconstruction de la composante référentielle a introduit le fondement de notre définition de la mémoire. Et, ladite réciprocité la reconstitue, ainsi, la compétence linguistique en terme chomskien n'est plus exclusivement l'utilisation de ressources cognitives internes. La performance, qu'est les ressources socio-affectives externes, est la fonction sociale du langage, ici conçue. Par conséquent, la réciprocité de la fonction variable/valeur produit les perceptions et le contexte situationnel de la tâche se doit de les limiter.

Gaonac'h (1987, p.97) confirme en confrontant la conception chomskienne de base psychologique explicative et la tradition de base psychologique expérimentale. Respectivement, les potentialités créatives d'une langue sans référence au contexte social et l'acquisition des savoirs déclaratifs, c'est-à-dire d'expériences collectives sociales/de connaissances linguistiques individuelles organisées autour de ce domaine public. Doit être ainsi considérée la formation des nouvelles représentations de la conscience et par ladite tradition : « chez Tolman pour ce qui concerne les acquisitions, comme chez Miller pour ce qui concerne la perception du langage, il s'agit de connaissances spécifiques, constituées de manière progressive, à

partir d'expérience limitées, relatives à une situation donnée ou à un matériau fini ».

## Résultats

L'agencement des opérations face à des conditions de production et de réception limitées par un contexte situationnel donné, a montré sous quelles conditions l'apprenant acteur social construit son système d'interprétation du monde, entre objets non-réels déjà sus et perception d'objets réels non sus comme données cruciales ou indices significatifs pour son opération de cognition. Enfin, la démonstration de l'acquisition de la compétence à communiquer, ou mieux, du processus de communication, est la représentation linguistique de ces opérations cognitives. Ainsi, nous avons étudié la mémoire sous l'angle de la psychologie à la fois, cognitive pour les opérations de mise en mot des représentations de signifié et par l'acte de jugement, et, descriptive pour les opérations de mise en représentation des perceptions et par l'observation de l'énoncé et de l'image composant les instructions de la tâche à réaliser. À première vue selon les didacticiens, lecture, écoute, parole et écriture sont des activités de compensation du problème de la mémoire, c'est-à-dire de la systématisation des systèmes formels. En revanche, nous pensons que ces activités n'optimisent pas de manière efficace l'agir sur la tâche ou ne répondent pas à la consigne de manière pertinente. Réciprocité étant considérée, si l'intention (les variables) de passer un examen, travailler dans une ONG, réaliser un échange dépend de l'action (les valeurs) d'évoluer intellectuellement, de jouer le rôle et le statut des agents, de réaliser le contexte matériel et symbolique, et si les actions dépendent des intentions, alors nous devons recontextualiser le déjà su en le concentrant sur une compréhension desdits domaines d'intérêt, lesquels sont les intentions d'apprenants et par le lien avec leur volonté. Nous concevons ainsi l'autonomie de l'apprenant, c'est-à-dire par activités associatives et restreintes, et, en ce sens, nous souhaitons réaliser une étude sur les actes liés aux états psychiques de la conscience en lien avec les actes de jugement du point de vue de la pragmatique véridictionnelle. Le lien entre langage et pensées conceptuelles est ainsi considéré sous l'angle d'une logique à la fois formelle et naturelle.



## Considérations finales

S'il convient de remarquer les relations interconceptuelles, ou soit le mode de combinaison syntaxique selon l'opération frégréenne mentionnée antérieurement par Roussarie (2017), nous est venu à l'esprit le traitement de la forme logique de l'énoncé, ou soit une activité cognitive dénoncée par une théorie grammaticale de nature explicative qu'est le mode de raisonnement scientifique chomskien. Pour des énoncés syntactico et sémantiquement bien formés en langue étrangère, la méthodologie est dite « logico-structurale » par van Passel (1970 apud GAONAC'H, 1987, p.104). Sur le matériau linguistique, les mots comme unités/constituants du tout et consistants la structure superficielle pour autant que soit considérée la théorie cartésienne de la grammaire philosophique de Port-Royal (1660), résultent de la séparabilité en parties de parties jusqu'aux concepts. Car la forme logique remet à un mécanisme en terme d'éléments constitutifs immédiats, ou mieux, à une technique grammaticale de segmentation et de classification.

Force est de constater un traitement corporel/solide du matériau linguistique, l'analogie d'une telle technique remettant à la théorie cartésienne du corps physique, la première face du dualisme corps et âme de la pensée. Enfin et selon la grammaire générative/transformationnelle, l'analyse cognitive peut réaliser une structure profonde, plus formelle dans le sens où la génération de catégories grammaticales et nominales remet à un système de règles substituant ou transformant le signifié. Par introspection, on cherche alors à expliquer les propriétés basiques sémantiques de la pensée, cependant, pour aboutir à une séparation entre le système formel de concepts et la compétence linguistique. Mais tout de même, de telles transformations et substitutions font remarquer un état psychologique de la pensée ou bien une propriété logique de celle-ci, entre autres valeurs sémantiques liées à la construction syntaxique du verbe, la certitude, l'obligation, la probabilité. On doute cependant que la fonction sociale du langage puisse ressortir par une telle méthode, purement grammaticale. En ce sens, quelles sont les variables qui caractérisent la nature de l'écart entre le système de

concepts des structures fondamentales et combinées entre elles, c'est à dire entre des structures syntaxiques normées par des règles grammaticales, et la nature de la compétence linguistique constituée de mécanismes spécifiques.

Pour un regard critique, nous considérons les résultats suivants en intervenant par Martinet (1960). Alors que son intérêt est la fonction sociale du langage, la première variable qui caractérise la nature dudit écart est d'ordre psychologique. Chomsky (2009) s'y intéresse alors que Martinet la mentionne seulement. Ces règles normant les structures syntaxiques et organisant les systèmes de connaissance, de croyance, d'évaluation, etc, sont actionnées par la créativité, d'où l'aspect créatif de l'utilisation normale du langage. La deuxième variable est d'ordre physiologique. Martinet s'y intéresse alors que Chomsky la mentionne seulement. Pour ce premier, ce sont des réseaux et des structures complexes, à savoir, un mot recouvre plusieurs domaines sémantiques, plusieurs systèmes de connaissance, de croyance, d'évaluation, de jugement, etc. Le résultat étant la divergence des conceptions desdits auteurs : 1) Pour la fonction du langage, l'une est sociale, l'autre est universelle, et 2) pour l'introspection, l'une est un danger pour Martinet, car chacun a une image particulière d'un mot, donc à exclure des méthodes d'observation des faits d'expérience d'autres individus, l'autre est le point de départ chomskien ou la méthode d'analyse de l'innée biologique propre à chaque individu. Bref, les propriétés basiques de la pensée sont-elles réellement démontrables ?

Si l'emboîtement des unités est explicite, identifiable sur le matériau linguistique – les constituants sont dit « immédiats », ont une classe et les syntagmes une fonction –, en revanche, les transformations ou les mouvements des syntagmes et les substitutions de certaines classes grammaticales par nominalisation sont de l'ordre des représentations formelles d'objets. Les structures profondes générées par cesdites règles, lesquelles confirment l'hypothèse déductive ou une règle générale vers l'expérimentation, fondent la théorie de la grammaire transformationnelle inspirée du formalisme logique frégeen et russellien. En somme, ces générations doivent induire à la forme logique des énoncés, des descriptions structurales comme objet implicite dans la structure superficielle et montrant la compétence linguistique. Or, si cette grammaire

généralive est l'évolution des grammaires structurales, ces dernières déconsidérant le classement des structures syntaxiques, toutefois, celle-ci semble encore déconsidérer les représentations de signifié, c'est-à-dire les valeurs sémantiques liées à la relation sociale au monde réel, pour ne considérer que la construction syntaxique des verbes dans son étude sur les descriptions structurales, d'où sa réputation de grammaire de la phrase et malgré ses résultats positifs quant aux règles qui relationnent la structure superficielle avec les représentations phonétiques.

## Références

- ARNAULD, Antoine; LANCELOT, Claude. **Grammaire générale et raisonnée de Port-Royal contenant les fondements de l'art de parler expliqués d'une manière claire et naturelle**. Paris: Le Petit, 1660.
- BÉRARD, Évelyne. **L'approche communicative**. Théorie et pratiques. Paris: CLE Internationale, 1991.
- BRENTANO, Franz. **Psychologie descriptive**. Trad. Arnaud Dewalque. Paris: Éditions Gallimard, 2017.
- \_\_\_\_\_. **Psychologie du point de vue empirique**. Trad. Maurice de Gandillac. Paris: VRIN, 2008.
- CHOMSKY, Noam. **Linguagem e mente**. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- CONSEIL DE L'EUROPE. **Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer**. Paris: Didier, 2000.
- DUMORTIER, Jean-Louis. Tâches-problèmes de communication et dispositif d'apprentissage en langue seconde. In: VERDELHANBOURGADE, Michèle. **Le français langue seconde : Un concept et des pratiques en évolution**. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, 2007.
- FREGE, Friedrich Ludwig. **Begriffsschrift, eine der arithmetischen nachgebildete Formelsprache des reinen Denkens**. Halle: Nebert, 1879.
- GAONAC'H, Daniel. **Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère**. Paris: Crédif & Hatier, 1987.
- MARTINET, André. **Éléments de linguistique générale**. Paris: Colin, 1960.
- MÉRIEUX, Régine.; LOISEAU, Yves. **LATITUDES. 1 : méthode de français**. Paris: Didier, 2008.

MOIRAND, Sophie. **Enseigner à communiquer en langue étrangère.** Paris: Hachette, 1982.

ROUSSARIE, Laurent. **Sémantique formelle: Volume 1 : Introduction à la grammaire de Montague.** Berlin: Langage Science Press, 2017.

RUSSEL, Bertrand. **Principles of Mathematics.** London: Allen & Unwin, 1903.

SEARLE, John Rogers. **L'intentionnalité.** Trad. Claude Pichevin. Paris: Les Editions de Minuit, 1983.

VERNANT, Denis. Des vertus de l'axiomatisation illustrées par l'exemple. In: JORAY, Pierre; MIÉVILLE, Denis. (eds). **Travaux de logique : Regards croisés sur l'axiomatique.** Université de Neuchâtel: Centre de Recherches Sémiologiques, n. 20, novembre 2011, p. 1-27.

## DE REPENTE ON-LINE: ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM RELAÇÃO AOS DISCENTES COM DEFICIÊNCIA

CASTELO BRANCO, Marcella Arraes (UFMA)<sup>1</sup>  
CHAHINI, Thelma Helena Costa (UFMA)<sup>2</sup>

### Introdução

O ano de 2020 tornou-se um marco para o século XXI. O surgimento da pandemia mundial causado pela Covid-19, declarada pelo diretor-geral Tedros Adhanom Ghebreyesus, da Organização Mundial da Saúde (OMS), em 11 de março, trouxe consigo uma transformação radical na organização dos mais diversos setores econômicos e sociais do mundo.

No Brasil, apesar da confirmação do primeiro caso ter ocorrido apenas em 26 de fevereiro de 2020, o governo federal já havia lançado no dia 03 do mesmo mês a Portaria nº 188 do Ministério da Saúde, declarando emergência na saúde pública em virtude do Coronavírus e, em seguida, a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, dispondo sobre as medidas de enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente da Covid-19. Assumiu-se, então, a necessidade de garantir a segurança das pessoas com soluções como a quarentena e o isolamento social (BRASIL, 2020a).

A referida Lei trouxe como medidas de enfrentamento da Covid-19 o isolamento e a quarentena (art. 3º, I e II), sendo ambos definidos no art. 2º, como:

I - Isolamento: separação de pessoas doentes ou contaminadas, ou de bagagens, meios de transporte, mercadorias ou encomendas postais afetadas, de outros, de maneira a evitar a contaminação ou a propagação do coronavírus;

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da UFMA (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: marcellaarraes@hotmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Educação com Pós-Doutorado em Educação Especial. Professora Associada da Universidade Federal do Maranhão. E-mail: thelmachahini@hotmail.com.

II - Quarentena: restrição de atividades ou separação de pessoas suspeitas de contaminação das pessoas que não estejam doentes, ou de bagagens, contêineres, animais, meios de transporte ou mercadorias suspeitos de contaminação, de maneira a evitar a possível contaminação ou a propagação do coronavírus. (BRASIL, 2020a, não paginado).

Apesar do contexto mundial desfavorável e do crescimento exponencial do número de casos em vários países, o Brasil demorou a tomar medidas mais efetivas e uníssonas entre seus entes federados. As ações desconexas entre União, Estados e Municípios acarretaram o crescimento desenfreado da doença pelo território nacional, com índices variáveis entre as regiões e cidades do país. Assim, foi inevitável que medidas drásticas de quarentena e isolamento fossem tomadas.

Em 17 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) emitiu a Portaria nº 343, dispondo “sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus-Covid-19” (BRASIL, 2020b). A suspensão inicial de trinta dias tornou-se apenas o início de um novo ciclo na educação do país. A Covid-19, uma doença desconhecida pelos especialistas da área, com alto risco de letalidade e sem respostas acabou por promover um panorama de incertezas, inseguranças e de medo para as autoridades e, conseqüentemente, para a população.

O então cenário de pandemia, causado pela Covid-19, trouxe inúmeros desafios à educação. Retornar ao convívio social ou mesmo para os espaços físicos de ensino consubstanciou-se numa questão de saúde pública. Ademais, as incertezas e o período prolongado da pandemia e de suas conseqüências apresentaram aos profissionais da educação a urgência de criar e realizar novos modelos de ensino, não apenas para as crianças e adolescentes em idade escolar, mas também para o público da Educação Superior.

Foi preciso, então, encontrar formas de adaptar e de reorganizar a educação no país de modo a garantir não apenas o retorno das atividades e do direito à educação, mas também a promoção de uma atividade essencial para o bem-estar social e para a saúde mental de profissionais da educação e dos estudantes das diversas etapas educacionais.

Surgem, assim, os primeiros movimentos de ensino *on-line*, numa tentativa de ofertar, ainda que emergencial e minimamente,

atividades de ensino. Mas, junto a tais iniciativas surgem também inúmeros questionamentos, críticas e problemas das mais variadas ordens. Afinal, esse novo formato de ensino seria o mesmo que a Educação à Distância (EaD)? Como o ensino remoto seria desenvolvido na educação superior? Todos os alunos teriam condições de participar? E os alunos com deficiência, como incluí-los?

Especialistas na área da educação e das tecnologias digitais têm denominado de “Ensino Remoto Emergencial” (ERE) as atividades de ensino desenvolvidas no recente panorama da Covid-19, principalmente na tentativa de facilitar a compreensão das peculiaridades desse formato de ensino e, por consequência, distingui-lo da Educação a Distância. Para Hodges *et al.* (2020, não paginado), “‘Ensino remoto de emergência’ surgiu como um termo alternativo comum usado por pesquisadores da educação a distância e profissionais para estabelecer um claro contraste em relação ao que muitos de nós conhecemos como educação a distância de alta qualidade”.

O ensino remoto emergencial é uma alternativa temporária utilizada no momento atual de crise da pandemia da Covid-19, que adota o ensino totalmente remoto, ou seja, é remoto porque a população está em quarentena e/ou em isolamento social/distanciamento físico, ou seja, alunos e professores não podem frequentar as instituições de ensino e isso é emergencial, pois não foi planejado (TOMAZINHO, 2020). No Brasil, o ERE foi autorizado mediante a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, por meio do Parecer nº 05 CNE/MEC, publicado em 28 de abril de 2020 para:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. (BRASIL, 2020b, não paginado).

Já a Educação a Distância no Brasil está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, como uma modalidade educacional, devendo as instituições de ensino atender ao estabelecido no art. 80, “§ 1º A educação a distância,

organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União” (BRASIL, 1996, não paginado). A EaD também é regulamentada pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, sendo definida como:

Art. 1º [...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a **utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis**, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017, não paginado, grifo nosso).

Desse modo, apesar de ambos os formatos possuírem características similares como sua realização a distância e por meio das tecnologias, diversas são as diferenças existentes entre eles, em especial, quanto à sua regulamentação. Diante da constatação de que o ensino remoto não guarda equivalência com a EaD, cabe, agora, destacar a possibilidade de realização desse formato, tendo em vista que a condição precípua para sua consecução é o acesso à Internet e aos recursos tecnológicos de acesso à rede, como computadores, *notebooks*, *tablets* ou mesmo um celular *smartphone*.

O Brasil é um país historicamente marcado pelas desigualdades sociais, evidenciadas, principalmente, no acesso a serviços de ordem social. Conforme levantamento da pesquisa “TIC Domicílios - 2019”, realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), 71% dos domicílios no país possuem Internet, contudo, mais de “20 milhões de domicílios não possuem conexão à Internet, realidade que afeta especialmente domicílios da região Nordeste (35%) e famílias com renda de até 1 salário mínimo (45%)” (TRÊS..., 2019). Então, como esperar que o ensino remoto seja eficaz e acessível para todos os estudantes do país?

Diante das dificuldades de acesso aos recursos tecnológicos e à conexão de Internet, somadas às necessidades e limitações impostas às pessoas com deficiência nas diversas etapas da educação, torna-se fundamental compreender como o ensino remoto está sendo implementado para esse público. Pois, mesmo a Educação Especial/Inclusiva sendo prevista e protegida por lei vigente e sem um



contexto de pandemia, muitos ainda são os casos de segregação, exclusão ou mesmo negação de direitos das pessoas com deficiência inseridas nos espaços de ensino.

Por isso, o Parecer CNE/CP nº 5 estabelece e reforça que todas as atividades desenvolvidas no período emergencial devem atender aos alunos dos níveis, etapas e modalidades da educação. O referido documento ressalta:

As atividades pedagógicas não presenciais, mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, **adotarão medidas de acessibilidade igualmente garantidas**, enquanto perdurar a impossibilidade de atividades escolares presenciais na unidade educacional da educação básica e superior onde estejam matriculados. (BRASIL, 2020c, p. 8, grifo nosso)

Portanto, o processo de organização do ensino remoto deve considerar as particularidades do momento de pandemia, mas também desenvolver ações e atividades pedagógicas que considerem o contexto social, econômico e particular dos grupos atendidos pelas instituições de ensino. A exclusão, vale lembrar, pode se expressar das mais diversas maneiras, mas ela pode ser ainda mais cruel para aqueles que já estão, muitas vezes, segregados no sistema de ensino.

No contexto abordado, a questão norteadora deste estudo indaga: quais medidas foram tomadas pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em relação aos discentes com deficiência, no contexto de ensino remoto emergencial?

Com o propósito de responder ao problema de pesquisa, o objetivo geral deste estudo é: descrever as medidas que foram tomadas pela UFMA em relação aos discentes com deficiência no contexto de ensino remoto emergencial. Para isso, realizou-se pesquisa documental e bibliográfica, pois “permite ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia se pesquisar diretamente” (GIL, 2010, p. 30), tendo por base materiais diversos, tais como: artigos científicos, notícias, documentos oficiais do governo federal e da UFMA.

**Ensino remoto emergencial na Universidade Federal do Maranhão**

A suspensão das aulas no país foi estabelecida na metade do primeiro semestre letivo de muitas instituições de ensino, no ano corrente. Entretanto, para muitas universidades públicas, as aulas estavam apenas no início. O ineditismo da situação, de repente *on-line*, colocou todas as Instituições de Educação Superior (IES) em um intervalo, primeiramente, temporário, da não realização das aulas presenciais. Mas, as incertezas advindas da crise de saúde pública causadas pela Covid-19 logo demonstraram que seria impossível que as aulas fossem suspensas por tanto tempo, ameaçando a perda do ano letivo de 2020.

Como citado anteriormente, o formato de ensino remoto estabelecido pela Portaria nº 343 do MEC foi estendido até o dia 31 de dezembro do ano de 2020 pela Portaria nº 544 (BRASIL, 2020d). Surge, então, para as IES, a possibilidade, mas também o desafio de criar, organizar e ofertar o ensino remoto para seus discentes.

Nessa conjuntura, a Universidade Federal do Maranhão (2020a) divulgou, em 16 de março, a Portaria GR nº 190/2020-MR, com as primeiras ações para a prevenção do coronavírus, suspendendo as atividades institucionais como viagens nacionais e internacionais, reuniões, eventos e atividades acadêmicas e administrativas e estabelecendo as atividades remotas mediante o uso do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA). Além disso, promoveu adaptações para manutenção de atividades como defesas de monografias, dissertações e teses por videoconferência, colação de grau virtual, principalmente, para os acadêmicos dos últimos períodos dos cursos.

Em seguida, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) aprova a Resolução nº 1.978, de 18 de março, dispondo sobre a suspensão do calendário acadêmico por trinta dias e estabelecendo as atividades remotas administrativas (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2020b). Dois dias depois foi divulgado o primeiro caso de Covid-19 no Maranhão (FRÓES, 2020). Assim, a suspensão das aulas, inicialmente por trinta dias, acabou se estendendo pelos meses seguintes, conforme aprovado na Resolução nº 1.981, do CONSEPE, de 09 de abril (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2020c).

Em pouco tempo, o Estado do Maranhão atingiu altos números de suspeita de casos, assim como de casos confirmados e óbitos, em

virtude da Covid-19, tendo atingido 100% dos leitos de UTI disponíveis para pacientes graves com a doença. De acordo com Pereira (2020), foi o primeiro Estado a decretar o *lockdown* no país, mantendo, assim, a firme certeza de que era inviável o retorno presencial das aulas em quaisquer níveis de ensino. Somente em maio, a UFMA estabelece o retorno das atividades de ensino, apresentando o calendário acadêmico especial da graduação, previsto para o período de 19 de maio a 11 de julho de 2020, por meio da Resolução nº 1.999 do CONSEPE, em 18 de maio, que determinou:

**Art. 1º Estabelecer o retorno das atividades acadêmicas, por meio do ensino remoto, a partir do estabelecimento do calendário acadêmico especial**, considerando os seguintes aspectos: I - retomada gradual das atividades acadêmicas por diferentes metodologias de ensino-aprendizagem, considerando as especificidades dos cursos. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2020d, p. 2, grifo nosso).

Apesar da previsão do ensino remoto, a resolução deixa claro que a adesão dos docentes e discentes é voluntária, assim como estabelece a construção conjunta das ações e estratégias pedagógicas referentes ao período (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2020d). Percebe-se, então, que a instituição tem promovido diversas ações relativas às demandas oriundas do atual momento de pandemia, bem como das necessidades da comunidade acadêmica. Contudo, como essas ações se apresentam para os discentes com deficiência?

A Resolução nº 1.999 do CONSEPE foi o primeiro documento aprovado no período da pandemia a citar os discentes com deficiência, prevendo apenas que: “Art. 1º [...] VI - a coordenação do curso de graduação deverá solicitar, se necessário, o apoio da Diretoria de Acessibilidade para o discente com deficiência que realizar matrícula em algum dos componentes curriculares ofertados no período letivo especial” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2020d, p. 3).

Ainda no mês de maio, a UFMA estabeleceu como uma de suas medidas a realização de uma pesquisa sobre a adesão da comunidade acadêmica ao ensino remoto. A pesquisa, feita entre os dias 04 a 30 de maio (por intermédio do *Google Forms*), contou com dois questionários – um para os alunos e outro para os professores –, intitulados, respectivamente, “Pesquisa sobre uso de tecnologias

educacionais a distância em tempos de pandemia da covid-19 aos discentes da UFMA” e “Pesquisa sobre uso de tecnologias educacionais a distância em tempos de pandemia da covid-19”. Ambos os questionários eram compostos por quatro eixos, sendo os três primeiros iguais para os dois grupos: Eixo I – Sociodemográfico; Eixo II – Isolamento social; Eixo III – Recursos digitais e com a diferenciação do Eixo IV, sendo delimitado como “ensino e aprendizagem à distância” no questionário dos docentes e “acessibilidade ao ensino à distância” para os discentes (HORTEGAL, 2020a, não paginado).

Entretanto, nenhuma das questões apresentadas nos questionários fez menção aos discentes com deficiência, ou sobre suas necessidades de adaptações ou ainda sobre questões de acessibilidade voltadas para a inclusão desse público. Como ação resultante dos dados coletados na pesquisa, a Universidade irá distribuir *tablets* e *chips* com acesso à Internet para os alunos que não possuem condições de acompanhar as atividades remotas (HORTEGAL, 2020b). Porém, não foram citadas ações de inclusão e acessibilidade referentes aos discentes com deficiência.

A UFMA, por meio da Diretoria Interdisciplinar de Tecnologias na Educação (DINTE), criou em maio o site “EaD para você” como apoio para as atividades de ensino a distância aos docentes e técnicos administrativos. De acordo com a DINTE, “O objetivo do site é oferecer informações, na área de Tecnologia da Educação, ao corpo docente e técnicos da UFMA, por meio de notícias, cursos, treinamentos, webnários, entre outras iniciativas educacionais” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2020g, não paginado).

Desde sua criação, em maio, o site promoveu dez cursos, trinta e seis webnários, trinta vídeos de temas variados que fazem parte da sessão “Drops de conhecimento” e nove treinamentos na área de Tecnologias da Informação para auxiliar os professores na elaboração das disciplinas no período do ensino remoto. Contudo, dentre todas as produções promovidas pela DINTE, apenas um webnário foi destinado ao ensino remoto para os discentes com deficiência, sendo esse apresentado no dia 12 de agosto, com o título “Estudantes com deficiência e o ensino remoto: sugestões de acessibilidade”, pela professora Maria Nilza Oliveira Quixaba (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2020e).

Em junho, a Diretoria de Acessibilidade (DACES) realizou uma pesquisa intitulada “Demandas Psicossociais com Vista a Acessibilidade Educativa de Estudantes com Deficiência no Contexto de Pandemia da Covid-19 no Campus São Luís – MA”, divulgada no Portal da UFMA, tendo como objetivo “acompanhar as demandas que surgem em meio à pandemia do novo coronavírus, a fim de acolher e atender aos estudantes com deficiência” (COSTA, 2020, não paginado). Entretanto, os dados da pesquisa, até o presente momento, não foram divulgados para a comunidade acadêmica.

Em 17 de julho, o CONSEPE aprovou a Resolução nº 2.078 que “regulamenta o Ensino Emergencial Remoto e/ou Híbrido na UFMA durante período de pandemia do novo Coronavírus (Sars-COV-2/Covid-19)” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2020f). Nesse documento a universidade define o que entende por ensino remoto e híbrido, assim como esclarece sobre os formatos a serem adotados pela instituição durante o período das restrições impostas pela pandemia da Covid-19:

§ 1º Entende-se por **Ensino Emergencial Remoto e/ou Híbrido o regime de ensino adotado temporariamente** para desenvolver os componentes curriculares possibilitando a interação discente-docente-conhecimento.

§ 2º **Entende-se por ensino remoto aquele prioritariamente mediado por tecnologias na educação, de forma síncrona ou assíncrona:**

I - São consideradas **atividades síncronas aquelas nas quais a interação entre os participantes se dá simultaneamente**, em especial no espaço virtual no qual elas se desenvolvem; e

II - São consideradas **atividades assíncronas aquelas nas quais a interação entre os participantes não se dá simultaneamente**, em especial no espaço virtual no qual elas se desenvolvem.

§ 3º **Entende-se por ensino híbrido aquele que combina, de forma planejada, as ações presenciais e as remotas**, para reduzir a convivência dos envolvidos no mesmo espaço físico, com a finalidade de viabilizar o processo ensino aprendizagem. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2020f, p. 2, grifo nosso).

A escolha desses formatos buscou contemplar as particularidades de todos os cursos da UFMA, já que, em alguns casos, o ensino totalmente remoto pode ser utilizado, mas em outros cursos

faz-se necessária a realização de atividades práticas, uso de laboratórios e estágios supervisionados de forma presencial, daí a necessidade do ensino híbrido. Na mesma resolução contém um único artigo tratando das medidas voltadas para os discentes com deficiência. O referido documento prevê que:

Art. 7º A coordenação do curso de graduação poderá solicitar, caso necessário, apoio à Diretoria de Acessibilidade (DACES) para o discente com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades para realizar matrícula em algum dos componentes curriculares ofertados no período letivo.

§ 1º **Em caso de discente com deficiência visual matriculado no componente curricular, o docente deverá encaminhar, com antecedência de 10 (dez) dias**, para o e-mail: [braille@UFMA.br](mailto:braille@UFMA.br), material para adequação pela Diretoria de Acessibilidade.

§ 2º **Em caso de discente surdo matriculado no componente curricular, o docente deverá encaminhar, com antecedência de 15 (quinze) dias**, para o e-mail: [daces.proen@UFMA.br](mailto:daces.proen@UFMA.br), material para adequação pela Diretoria de Acessibilidade. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2020f, p. 4, grifo nosso).

Contudo, sabe-se que mais do que adaptação de materiais, faz-se necessário adequar as práticas e posturas, tanto dos docentes quanto dos discentes, no que se refere à realização de aulas via plataformas *on-line* ou na realização de atividades remotas, daí a importância de formar e preparar os profissionais envolvidos no processo de ensino do aluno com deficiência, bem como os colegas de turma, de modo a garantir a qualidade do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem, promovendo verdadeiramente a inclusão desse público nas atividades, sejam elas pautadas no ensino remoto ou no ensino híbrido.

### **Considerações finais**

Retornando ao objetivo primário deste estudo, que foi descrever as ações e medidas, no contexto do ensino remoto emergencial, tomadas pela Universidade Federal do Maranhão em relação aos discentes com deficiência, foi possível perceber que a

excepcionalidade da situação está cercada de desafios para todos os profissionais da educação, assim como aos discentes.

O caráter emergencial e o planejamento acelerado, conseqüentemente, deixaram lacunas e expuseram problemas até então não evidentes, como o acesso às tecnologias digitais e à Internet, o domínio e uso das ferramentas tecnológicas, bem como dos programas e recursos destinados ao processo de ensino.

No caso dos discentes com deficiência, esses fatores advindos do novo cenário e impostos às Instituições de Educação Superior somam-se às dificuldades e barreiras já existentes no processo de ensino desse público. Entretanto, mesmo com todos esses percalços, o direito à educação de ser incluído nos sistemas de ensino não pode ser negado aos discentes público-alvo da Educação Especial.

A Universidade Federal do Maranhão planejou e tem executado diversas ações para combater a crise causada pela Covid-19, bem como para promover o ensino remoto emergencial, mas, quando todas essas ações são analisadas segundo a perspectiva da Educação Especial/Inclusiva e da acessibilidade plena, essas podem ser tidas como insuficientes para atender às necessidades educacionais específicas do referido público, pois as tomadas de decisões da UFMA, no período de pandemia e de ensino não presencial, apenas ressaltam que adaptações devem ser feitas em relação ao processo de ensino remoto e garantem o suporte da DACES aos docentes que trabalharão com os discentes supracitados.

As determinações voltadas para esse público são sucintas, não regulamentando como serão feitas as adaptações necessárias para esses discentes, do mesmo modo que a quase totalidade das ações desenvolvidas pela DINTE não explicitam estratégias e orientações para o ensino remoto aos discentes público-alvo da Educação Especial.

A pesquisa realizada pela DACES – “Demandas Psicossociais com Vista a Acessibilidade Educativa de Estudantes com Deficiência no Contexto de Pandemia Covid-19 no Campus São Luís/MA” –, com os discentes com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas, não teve, até o momento de finalização deste estudo (setembro de 2020), seus resultados divulgados no Portal da UFMA, assim como as ações que decorreriam dessa pesquisa.

Nos meses em que a Universidade se encontrou em planejamento do semestre 2020.1, no formato de ensino remoto

emergencial, não foi identificado nenhum registro no Portal da UFMA, de materiais, treinamentos ou mesmo publicações de ordem diversa para o suporte aos professores e discentes com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas, desenvolvidos pela DACES. Entretanto, segundo seu regimento, aprovado por meio da Resolução nº 121 do Conselho Universitário (CONSUN), o Nuaces tem “[...] por finalidade garantir o acesso, o ingresso e a permanência de pessoas com deficiência, na Universidade Federal do Maranhão, através de suporte técnico e atendimento especializado” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2009, p. 2).

Portanto, a inexistência de ações e de materiais destinados aos professores e aos discentes público-alvo da Educação Especial acarreta a exclusão dos referidos discentes em relação às atividades de ensino já prejudicadas pelas medidas de combate à Covid-19, como o isolamento social e/ou o distanciamento físico, bem como prejuízos na qualidade da aprendizagem dos que conseguem participar, parcialmente, das atividades remotas, devido à ausência de adequações curriculares e estratégias de ensino inclusivas; carência de recursos tecnológicos, de tecnologias assistivas e de procedimentos didático-pedagógicos no contexto da Educação Inclusiva; presença de atitudes sociais desfavoráveis em relação ao processo ensino-aprendizagem de discentes com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas na Educação Superior.

A garantia e o respeito dos direitos das pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas, na Educação Superior, são fundamentais para que essas sejam incluídas e participem, com plenitude, de todas as atividades de ensino-aprendizagem a qualquer tempo.

Assegurar o sistema educacional inclusivo é desafio constante, tanto aos governantes quanto aos docentes, discentes e comunidade. Ainda que a pandemia da Covid-19 apresente um cenário adverso e inédito, a Universidade Federal do Maranhão, assim como toda e qualquer instituição de ensino deve se organizar, planejar e promover ações que garantam inclusão, participação e permanência de todos os discentes em suas atividades acadêmicas desenvolvidas por meio do ensino remoto emergencial, especificamente daqueles com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas.



Espera-se que este estudo desencadeie reflexões crítico-pedagógicas na comunidade acadêmica e traga visibilidade ao exercício dos direitos das pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas, principalmente em relação ao direito de fazerem parte de um sistema educacional inclusivo que assegure aprendizado e desenvolvimento de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, conforme suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

## Referências

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 3, 26 maio. 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9057-25-maio-2017-784941-publicacaooriginal-152832-pe.html>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 27, 7 fev. 2020a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm). Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Institui a lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27839, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de

pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 53, p. 39, 18 mar. 2020b.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 114, p. 62, 17 jun. 2020d.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 32, 1 jun. 2020c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 16 jul. 2020.

COSTA, Laís. Diretoria de Acessibilidade realiza pesquisa para atender demandas em decorrência da pandemia. *In:* UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Notícias.** São Luís, 8 jun. 2020. Disponível em: <https://portais.UFMA.br/PortalUFMA/paginas/noticias/noticia.jsf?id=56374>. Acesso em: 16 jul. 2020.

FRÓES, Rafaelle. Governo confirma o primeiro caso do novo coronavírus no Maranhão. **G1 Maranhão**, São Luís, 10 mar. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2020/03/20/governo-confirma-o-primeiro-caso-do-novo-coronavirus-no-maranhao.ghtml>. Acesso em: 27 jul. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HODGES, Charles *et al.* The difference between emergency remote teaching and on-line learning. **Educause Review**, Louisville, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-on-line-learning>. Acesso em: 27 jul. 2020.

HORTEGAL, Sansão. Estudantes da UFMA receberão tablets e chips para ensino remoto. *In:* UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Notícias.** São Luís, 27 jul. 2020b. Disponível em:

<https://portais.UFMA.br/PortalUFMA/paginas/noticias/noticia.jsf?id=56682>. Acesso em: 27 jul. 2020.

HORTEGAL, Sansão. Pesquisa mede adesão de alunos e professores da UFMA ao ensino remoto. *In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Notícias*. São Luís, 19 maio 2020a. Disponível em: <https://portais.UFMA.br/PortalUFMA/paginas/noticias/noticia.jsf?id=56256>. Acesso em: 27 jul. 2020.

PEREIRA, Marcus Eduardo. Governo do Maranhão anuncia estado de lockdown, primeiro no país. *Jornal de Brasília*, Brasília, DF, 30 abr. 2020. Disponível em: <https://jornaldebrasil.com.br/brasil/governo-do-maranhao-anuncia-estado-de-lockdown-primeiro-no-pais/>. Acesso em: 27 jul. 2020.

TOMAZINHO, Paulo. Ensino Remoto Emergencial: a oportunidade da escola criar, experimentar, inovar e se reinventar. *In: MEDIUM. Blogpost*. [S. l.], 5 abr. 2020. Disponível em: <https://medium.com/@paulotomazinho/ensino-remoto-emergencial-a-oportunidade-da-escola-criar-experimentar-inovar-e-se-reinventar-6667ba55dacc>. Acesso em: 18 ago. 2020.

TRÊS em cada quatro brasileiros já utilizam a Internet, aponta pesquisa TIC Domicílios 2019. *In: COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. Notícias: releases*. São Paulo, 26 maio 2020. Disponível em: [https://cgi.br/noticia/releases/tres-em-cada-quatro-brasileiros-ja-utilizam-a-internet-aponta-pesquisa-tic-domicilios-2019/#:~:text=No%20que%20se%20refere%20a,1%20sal%C3%A1rio%20m%C3%ADnimo%20\(45%25\)](https://cgi.br/noticia/releases/tres-em-cada-quatro-brasileiros-ja-utilizam-a-internet-aponta-pesquisa-tic-domicilios-2019/#:~:text=No%20que%20se%20refere%20a,1%20sal%C3%A1rio%20m%C3%ADnimo%20(45%25)). Acesso em: 27 jul. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 1.978, de 18 de março de 2020**. Dispõe sobre a suspensão do Calendário Acadêmico de 2020 e atendimento presencial e a realização de atividades remotas administrativas, no âmbito da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em virtude da situação decorrente do Coronavírus (SARS-COV-2/COVID-19), sob orientação do Comitê Operativo de Emergência de Crise (COE/UFMA). São Luís: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2020b. Disponível em: <http://www.atens-sn.org.br/wp-content/uploads/2020/04/UFMA-Resolu%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 1.981, de 09 de abril de 2020**. Dispõe

sobre a prorrogação da suspensão do Calendário Acadêmico de 2020 e atendimento presencial e a realização de atividades remotas administrativas, no âmbito da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em virtude da situação decorrente do Coronavírus (SARS-COV-2/COVID-19), sob orientação do Comitê Operativo de Emergência de Crise (COE/UFMA). São Luís: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2020c. Disponível em: <http://www.UFMA.br/portalUFMA/arquivo/mlDJoQWJN8O4QZ9.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 1.999, de 18 de maio de 2020**. Dispõe sobre o Calendário Acadêmico Especial da Graduação, no período 2020.3, no âmbito da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em virtude da situação decorrente do novo Coronavírus (SARS-COV-2/COVID-19). São Luís: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2020d. Disponível em: <http://www.UFMA.br/portalUFMA/arquivo/xzpunkG9ox7Hlfgv.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 2.078-CONSEPE, 17 de julho de 2020**. Regulamenta o Ensino Emergencial Remoto e/ou Híbrido na UFMA durante período de pandemia do novo Coronavírus (SARS-COV-2/COVID-19). São Luís: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2020f. Disponível em: <http://www.UFMA.br/portalUFMA/arquivo/oY4SKln1B1KZXFS.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Conselho Universitário. **Resolução nº 121, de 17 de dezembro de 2009**. Aprova a criação do Núcleo Pró Acessibilidade e Permanência de Pessoas com Deficiência à Educação. São Luís: Conselho Universitário, 2009. Disponível em: <http://www.UFMA.br/portalUFMA/arquivo/boZYWHm4X6XtB9a.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Diretoria Interdisciplinar de Tecnologias na Educação. UFMA lança site “Ead para Você” de apoio ao ensino a distância à comunidade acadêmica. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Notícias**. São Luís, 28 abr. 2020g. Disponível em:

<https://portais.UFMA.br/PortalUFMA/paginas/noticias/noticia.jsf?id=56127>. Acesso em: 27 jul. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Diretoria Interdisciplinar de Tecnologias na Educação. Ead para Você. “Estudantes com Deficiência e o Ensino Remoto: sugestões de acessibilidade” é tema de webinar no EAD para Você. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Diretoria Interdisciplinar de Tecnologias na Educação. Ead para você.

**Notícias.** São Luís, 11 ago. 2020e. Disponível em: <https://eadparavc.dinte.UFMA.br/?p=3802>. Acesso em: 19 ago. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Gabinete da Reitoria. **Portaria GR nº 190, de 16 de março de 2020.** Dispõe sobre ações a serem realizadas no âmbito da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em virtude da situação decorrente do Coronavírus (SARS-COV-2 / COVID-19), sob orientação do Comitê Operativo de Emergência de Crise – COE/UFMA. São Luís: Gabinete da Reitoria, 2020a. Disponível em:

<http://www.UFMA.br/portalUFMA/arquivo/mYeCbUYLMGx8sQp.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2020.

## **PRÉ-VESTIBULAR COMUNITÁRIO: SEMPRE FICA UM POUCO DE PERFUME NAS MÃOS QUE OFERECEM FLORES**

DA SILVA, Ana Paula Ramão <sup>1</sup>  
PARISOTO, Mara Fernanda <sup>2</sup>

### **Palavras iniciais**

Sempre acreditamos no poder transformador da educação. Somos uma demonstração de quanto a educação abre portas. Fizemos toda nossa escolarização (da educação básica à pós-graduação) em instituições públicas. Conhecemos bem as dificuldades enfrentadas para se estudar quando nem mesmo as condições mínimas para isso são garantidas. E, ainda assim, seguimos em busca da conquista de nossos sonhos. Muito conseguimos. Muito ainda há para conseguir. Nossos sonhos se tornaram mais solidários. Sonhamos com a possibilidade de que jovens estudantes da escola pública, como nós fomos, possam também realizar seus sonhos.

Este capítulo trata da apresentação do projeto de extensão Pré-Vestibular Comunitário (Prevec) implementado na UFPR - Setor Palotina em 2016 e coordenado por nós desde 2018. O projeto teve início a fim de atender a uma demanda crescente em Palotina (PR) e região, relacionada à oferta de curso preparatório para vestibular acessível economicamente, uma vez que o público-alvo são os concluintes do ensino médio de escolas públicas, bem como comunidade em geral que tenha cursado a educação básica na rede pública de ensino.

O projeto tem como objetivo principal preparar a população jovem em situação de vulnerabilidade social para o ingresso, preferencialmente, em uma instituição de ensino superior pública. Além disso, visa a consolidar o papel do ensino, da pesquisa e da

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Linguística pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Professora adjunta da Universidade Federal do Paraná- Setor Palotina. Email: ramodasilvaanapaula@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Ensino de Física. Professora adjunta da Universidade Federal do Paraná- Setor Palotina. Email: marafernandaparisoto@gmail.com.

extensão por meio da indissociabilidade entre eles, incluindo professores, técnicos e aprendentes<sup>3</sup> da licenciatura nas atividades do projeto.

O Prevec mobiliza os envolvidos a refletirem sobre os limites do trabalho da escola atual e as possibilidades de avanço apontadas na teoria de alguns estudiosos brasileiros da educação em conformidade com as condições reais de funcionamento de uma instituição de ensino. Incentivamos os acadêmicos que atuam como monitores do projeto a aproveitarem o mesmo como um ateliê para desenvolvimento de novas práticas concernentes ao processo de ensino aprendizagem.

O objetivo de nossa publicação é relatar os limites, desafios e perspectivas do referido projeto, que tem como filosofia contribuir para que os estudantes concluintes da educação básica da rede pública de educação possam se preparar para os exames vestibulares e ingressar, preferencialmente, em uma universidade pública. Com isso, esperamos inspirar outros entusiastas da educação e mobilizar outros sonhadores a serem colaboradores do Prevec.

Acreditamos que a educação é um projeto de todos. A defesa de uma educação pública, de qualidade e gratuita deve estar acima das disputas políticas e interesses ideológicos. Sigamos o exemplo das nações desenvolvidas, que têm em comum o zelo pela universalização da educação. Fazemos a defesa de que uma sociedade mais justa e solidária é construída, principalmente, pela democratização do acesso ao conhecimento. Lutamos, como nos cabe lutar, pelo direito de cada brasileiro à educação emancipatória. Nesse sentido, temos consciência de que nosso projeto é, para muitos estudantes, a esperança de poder continuar os estudos em uma universidade pública. Por isso nos dedicamos tanto a ele e nos esforçamos em ocupar todos os espaços possíveis para sua divulgação.

Apostamos na aprendizagem proposta por Assmann (1998) - em substituição à aprendizagem - ocorrendo em uma situação menos formalizada, na qual seja possível experimentar outras formas de se

---

<sup>3</sup> Aprendizante é um conceito elaborado pelo teórico Hugo Assmann para designar aquele que se encontra em processo ativo de aprendizagem. O termo é utilizado em substituição aos termos aluno(a), estudante, que em nossa cultura adquiriram a conotação oposta à ativo. Adotamos o termo por compartilhar com o autor a compreensão de que a aprendizagem é processual, ativa, contínua e ininterrupta.

relacionar com o conhecimento, sendo esse considerado essencial para a vida digna de qualquer pessoa. Aquele que sabe, faz escolhas mais conscientes, fica menos vulnerável às imposições da sociedade capitalista. Como inspiração, alguns educadores brasileiros estiveram presentes, direta ou indiretamente em nossa formação, por meio dos livros lidos, das palestras assistidas, das discussões feitas em sala de aula, nos recortes escolhidos para pesquisas, nas áreas selecionadas para projetos. São eles Paulo Freire, Hugo Assmann e Dermeval Saviani.

Inicialmente, apresentamos parte da obra dos referidos teóricos que inspira nossa prática, com destaque para aquilo que de fato faz um diálogo direto com as problematizações concernentes à realização do projeto. Em seguida, trazemos os encaminhamentos metodológicos adotados em busca de alcançar os objetivos pretendidos. O próximo tópico relata a história do projeto com seus limites e desafios. Encerramos colocando as perspectivas que nos movem e instigam ao mesmo tempo.

### **A necessária esperança de Paulo Freire**

Ainda que não fosse tão claro para nós, quando resolvemos “tocar em frente” o Prevec, estávamos motivadas pelo trabalho do educador Paulo Freire<sup>4</sup>, que entendia a educação como uma via para a transformação da realidade. Como ele, acreditamos que o acesso ao conhecimento historicamente construído pelos homens instrumentaliza a pessoa a compreender a complexidade das relações sociais e a se tornar sujeito transformador de sua realidade e da sociedade em geral. De seu legado, trouxemos para o Prevec contribuições da educação popular.

Não só na academia ou nas instituições encontramos o conhecimento. Para nós, ele é produzido na luta pela vida, nas práticas sociais da existência, tanto em segmentos formais quanto nos informais de uma sociedade. Assim, vemos que existem conhecimentos que se interpenetram, graus distintos de apropriação entre eles, pessoas que, de uma forma inesperada, se apropriam de

---

<sup>4</sup> Para o Instituto Paulo Freire, o patrono da educação brasileira (Paulo Freire) posicionou-se a favor dos oprimidos. Seu grande desejo era a transformação da sociedade que, segundo ele, devia ser menos autoritária, discriminatória e desigual.



conhecimento sobre uma dada área. A título de exemplo, citamos a atuação, no Prevec, de monitores graduandos em ciências biológicas que têm muitas leituras sobre a literatura brasileira e ministram aulas sobre esse assunto. Ao atuar no Prevec, o acadêmico exercita o movimento dialético constitutivo do conhecimento caracterizado pelo provisório e inacabado. Quem ensina, antes de tudo, aprende.

O aprendizado do ensinante ao ensinar não se dá necessariamente através da retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos. O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer (FREIRE, 2001, p. 259).

Destacamos que, como Freire, reconhecemos o papel importante e insubstituível do professor, entendido, dentre outras concepções, como alguém com sólida formação acadêmica, pedagógica e política. Nosso projeto se constitui como um braço colaborador da escola, na medida que amplia as oportunidades de acesso ao conhecimento. Reconhecemos que o acadêmico atuante no projeto não está em disputa com o professor da escola, ao contrário, deve procurar estabelecer com ele diálogo constante. Com a atuação do acadêmico como como monitor, acreditamos ser possível tornar menos hierárquica e estática a relação entre o conhecimento, quem ensina e quem aprende, já que o monitor é, também, um estudante que, muitas vezes (quando acadêmico de licenciatura), está em plena formação. Sendo um licenciado, esse monitor tem uma oportunidade única de vivenciar que a formação do professor, na visão de Freire (2001), nunca se encerra, nunca está completa e exige seriedade e comprometimento, como afirma Freire (2001, p. 259),

O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo.

Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes.

Entendemos que o conhecimento historicamente construído pelo homem é de natureza coletiva e plural, podendo ser acessado por qualquer pessoa e socializado de forma mais democrática possível. Nesse sentido, a ação dos monitores do projeto visa ao apoio escolar aos aprendentes que se preparam para os exames vestibulares. É muito interessante a relação que se estabelece entre os monitores e os aprendentes do Prevec, em que as barreiras causadas pela hierarquia entre professor e aprendente caem, e há um processo mais intenso de identificação, o que atualiza a seguinte e famosa citação de que “[...] os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, não p.).

Nessa compreensão, quem ensina se distancia da concepção da *educação bancária* (FREIRE, 1987) em que o professor era o detentor do conhecimento e o estudante era desprovido de qualquer saber significativo, sujeito a receber passivamente a formação dada pela escola. Ao contrário dessa concepção, o educador Paulo Freire claramente aposta na apropriação coletiva dos saberes com uma abordagem política sobre as coisas do mundo a partir da realidade vivida.

Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra (FREIRE, 1996, não p.).

Para nós, a aposta na atuação dos monitores é a crença de que é possível seguir acreditando em sonhos, em alcançar condições

melhores de sobrevivência, alçar posições e almejar profissões para além do que é geralmente destinado aos jovens trabalhadores, cuja formação exigida é a de nível médio, e a remuneração correspondente gira, normalmente, em torno de dois a três salários mínimos.

Como afirma Gadotti (2007), a educação popular postulada por Paulo Freire tem compromisso com os mais pobres, com a emancipação humana. Trata-se de uma educação para o sonho, para a esperança, para outros mundos possíveis. Defendemos o direito de escolha a todas as pessoas: que os jovens trabalhadores façam cursos técnicos se assim o desejarem, e não apenas por não terem outra opção; que se tornem empreendedores se de fato essa for a sua inclinação, e não por imposição do mercado neoliberal; que cursem a universidade particular se essa atender melhor a seus projetos, e não por ineficiência de políticas públicas para o acesso ao ensino superior público; que se sintam preparados para buscar uma vaga no curso sonhado em uma disputada universidade pública, superando o mito de que tal universidade não é para eles. Aprendemos com Paulo Freire esse sentido de luta e de esperança.

### **A desafiadora aprendizagem de Hugo Assmann**

A defesa de uma transformação do aprender em face da emergência das novas tecnologias da informação e da comunicação faz com que o teólogo Hugo Assmann (2000) seja uma referência quando se pensa em projetos inovadores em educação. Como ele, acreditamos na força de uma sociedade de aprendizagem (ASSMANN, 2000).

A busca de Assmann pela transformação do aprender traduz a preocupação de professores antenados com o século XX, em que a velocidade e o volume da informação inundam a rotina das pessoas e tornam ainda mais explícita a inter-relação entre a aprendizagem e a vida (ASSMANN, 1998). Não é razoável manter a mesma prática escolar de décadas atrás. Parece-nos insensato desprezar a contribuição da tecnologia que amplia a capacidade mnemônica e potencializa a capacidade cognitiva humana. Isso traz, para o estudante, mais amplitude para sua aprendizagem.

É preciso mudar, reconhecer o protagonismo de quem está em

processo de aprendizagem, o aprendente, aquele que é o futuro no hoje, e que pode estar sendo desmotivado por uma escolarização arcaica e alheia ao seu tempo, que é o da tecnologia. Não podemos mais ignorar que o conhecimento não está restrito ao currículo escolar, sendo que, na internet, circula de forma mais ágil e complexa do que em uma aula, por mais preparada que essa seja. Ao ter acesso à internet, entramos em contato a todo tipo de informação que aspira à condição de conhecimento. Cabe ao professor orientar o aprendente a produzir conhecimento a partir desse mar de informações, já que, segundo Assmann (1998, p. 26),

A pedagogia escolar deve estar ciente, por um lado, de que não é a única instância educativa, mas, pelo outro, não pode renunciar a ser aquela instância educacional que tem o papel peculiar de criar conscientemente experiências de aprendizagem, reconhecíveis como tais pelos sujeitos envolvidos.

Para enfrentar os desafios educacionais da contemporaneidade, precisamos, indispensavelmente, da figura de alguém que já tenha um conhecimento maior sobre determinado assunto. E essa atribuição é do professor (no caso do cursinho, é dos monitores orientados pelos professores universitários em diálogo com os professores da educação básica). Nesse cenário, o papel do professor se descola da mera transmissão de saberes tidos como definitivos para se aproximar ao da figura de um orientador que instiga uma nova dinâmica de pesquisa-aprendizagem (ASSMANN, 2000). Finalizamos confessando nossa inspiração na aprendência (um neologismo) de Assmann:

O termo pretende frisar o caráter de processo e personalização que está semanticamente embutido na terminologia disponível em outros idiomas, por exemplo, no it. *apprendimento*; no in. *learning*, *learning processes*; no al. *Lernen*. Em port. temos *aprendizado* (foneticamente duro) e *aprendizado* (lavado com todas as águas behavioristas). Locuções com várias palavras são sempre possíveis, mas por vezes dão a impressão de circunlóquios pouco expressivos. Na língua francesa há quem se empenhe pelo mesmo tipo de neologismo. O termo

“aprendizagem” (“*apprentissage*”) deve ceder o lugar ao termo “aprendência” (“*apprenance*”), que traduz melhor, pela sua própria forma, este estado de estar-em-processo-de-aprender, esta função do ato de aprender que constrói e se constrói, e seu estatuto de ato existencial que caracteriza efetivamente o ato de aprender, indissociável da dinâmica do vivo [...] (ASSMAN, 1998, p. 128, grifos do autor).

Dessa forma, fica evidente nossa adesão à compreensão sobre a dinamicidade própria do aprender concebido como processo ininterrupto durante a vida de uma pessoa, o que está ainda mais acentuado na contemporaneidade. Para nós, quanto mais reconhecemos que o ensinar está entremeado com o contínuo dialético do aprender, mais a prática educativa se reconfigura como atividade transformadora.

Educar é fazer emergir vivências do processo do conhecimento. O produto da educação deve levar o nome de *experiências de aprendizagem* (*learning experiences*, como se frisa em inglês), e não simplesmente aquisição de conhecimentos supostamente já prontos e disponíveis para o ensino como simples transmissão (ASSMANN, 1998, p. 32, grifos do autor).

Trata-se de reconhecer o caráter provisório e inacabado do que foi construído pela humanidade em sua trajetória histórica, o que dá margem para constantes revisões, as quais devem estar pautadas nos últimos debates científicos. Nesse sentido, a aprendência dá margem para que a escolarização inclua em sua dinâmica os recursos tecnológicos, principalmente os diretamente relacionados à informação.

### **A indispensável prática social de Saviani**

Em nossa formação profissional, tanto a inicial quanto a

continuada, tivemos o privilégio de ter contato com os estudos do professor Saviani. Sua defesa de uma escolarização para a emancipação humana, principalmente para os filhos dos trabalhadores, ecoa de forma definitiva em nossa prática.

Como ele, entendemos que o acesso ao conhecimento historicamente construído, torna-se um requisito mínimo para que as camadas populares da sociedade brasileira possam romper com a marginalização e exploração a que comumente estão expostas. Dessa forma, entendemos que a educação, como uma sólida formação nas diversas áreas do conhecimento, é, conforme Saviani (1999, p. 75), um “[...] instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade.” Nesse sentido, torna-se essencial, para os estudantes das escolas públicas, apropriar-se do conhecimento que foi construído pelo homem em sua trajetória histórica. Para Saviani, (1999, p. 66),

[...] o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação.

Apostamos em uma prática educadora que busque superar a lógica da escolarização meramente conteudista centrada na perspectiva reprodutora e comprometida com a manutenção do *status quo*. Estamos convencidas de que a inserção a esse universo do conhecimento, permite a visualização de uma realidade para além da imediata, ampliando os objetivos de vida das pessoas de uma classe social menos favorecida. Investimos na procura por métodos e estratégias que promovam a aprendizagem e considerem as especificidades do papel do docente e do discente nesse processo:

Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos

alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 1999, p. 79).

De Saviani aprendemos ser significativa a prática social para as atividades educacionais (SAVIANI, 2013). Longe estamos de conseguir adotar em nosso trabalho os passos de ensino - *prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social* - propostos por Saviani (1999, grifos nossos), mas os adotamos como diretrizes, já que os mesmos orientam para a superação da forma como a escola realiza o seu trabalho e do resultado final obtido por ela, que, muitas vezes, fica distante da realidade. Como Saviani (1999), entendemos a educação como uma ação mediadora, a qual pode ser decisiva para a superação da desigualdade de nossa sociedade.

Como fomos educadas na escola pública, somos conhecedoras dos limites e das potencialidades dessa instituição. Hoje professoras e pesquisadoras, reconhecemos em nosso percurso formativo os embates políticos que permeavam a escola de nosso tempo e compreendemos que eles permanecem na escola atual, ainda que acrescidos de novas configurações. Essa experiência nos coloca ao lado dos que lutam pela escola pública, pela educação dos trabalhadores. “Toda prática educativa contém inevitavelmente uma dimensão política” (SAVIANI, 1999, p. 99). Como educadoras, não podemos negligenciar esse fato, muito menos nos esquivar da luta por uma escolarização transformadora.

### **Por onde andamos e como fizemos**

Ensinar no ensino superior em uma licenciatura possibilita o contato com a educação básica e com as demandas que ela apresenta. Esse nível de escolarização é o que abarca de forma mais universal a população brasileira e, em suas séries finais (ensino médio), testemunhamos o afunilamento que marca a desigualdade em nosso

sistema de ensino, principalmente quando nos voltamos para a quantidade de vagas ofertadas para a universidade pública. Muitas vezes, quem finaliza a educação básica na escola pública se sente em desvantagem em relação ao estudante da escola particular na concorrência pelo ingresso no ensino superior. Nosso projeto busca oferecer a esse aprendente maior preparação para o exame vestibular, e, para tanto, nos preocupamos em aprimorar as aulas que eles assistem.

Para tanto, nosso trabalho é conduzido na perspectiva da pesquisa-ação, entendida como

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p. 14).

A fim de se efetivar a proposta do Prevec, sempre recorremos à adesão de alguns colaboradores internos (professores da UFPR Setor Palotina) e externos (estudantes de pós-graduação, professores da educação básica e gestores das redes estadual e municipal de educação), poucos (infelizmente) monitores bolsistas e um pequeno exército de monitores voluntários (acadêmicos da UFPR Setor Palotina). Desses participantes, os colaboradores internos e os monitores bolsistas e voluntários contribuem diretamente com o andamento da investigação, ao participarem ativamente de reuniões em que, a partir da oferta das aulas e observação do desempenho dos monitores e dos aprendentes do projeto, buscamos encaminhamentos metodológicos que atendam as demandas surgidas.

A cada ano, a coordenação do projeto convida os colaboradores internos e externos a assumirem a coordenação das disciplinas do currículo formal do ensino médio. A eles cabe a orientação dos monitores de uma dada disciplina, o que implica desde a seleção dos conteúdos até a definição da metodologia a ser adotada. Lembramos que, em nosso Setor, há cursos de licenciatura em



biologia, ciências exatas e computação, o que viabiliza a oferta de disciplinas dessas áreas. As disciplinas que não são contempladas em cursos de licenciatura em nosso Setor, são ofertadas também, graças aos colaboradores externos, os quais se responsabilizam pela coordenação dessas referidas disciplinas. Além disso, são convidados a participar como colaboradores profissionais, com formação livre ou acadêmica, da área da saúde.

A seleção dos monitores (tanto os bolsistas quanto os voluntários) fica sob a responsabilidade da coordenação do projeto, que comunica aos coordenadores das disciplinas os monitores selecionados. Para cada disciplina, são selecionados de três a seis monitores, como uma forma de estímulo para o trabalho coletivo e amenização da ansiedade frente ao desafio de ensinar. Estimulamos que a aula seja ministrada em duplas, mas isso nem sempre ocorre, pois há monitores que se sentem mais à vontade no trabalho individual. Destacamos que não somente os licenciados se inscrevem para monitores, temos também muitos bacharelados que se disponibilizam a ensinar disciplinas com as quais têm afinidade, ou, ainda, licenciandos que se candidatam como monitores para uma disciplina distinta à de sua formação, ou decidem atuar na disciplina de sua formação e em outra com a qual se identifiquem.

Encerrada essa etapa, é feita uma reunião com os colaboradores e os monitores para discutir as linhas gerais do plano de ação anual, uma vez que, segundo Thiollent (1986, p. 15), “Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas.” Feita a reunião, os monitores passam a preparar suas aulas e a colaborar na divulgação do projeto junto aos colégios públicos de Palotina (PR) e cidades próximas, bem como auxiliam na seleção dos estudantes para o Prevec e inscrição dos mesmos.

Inicialmente (2016) foram ofertadas 40 vagas, por ordem de inscrição, mas em 2019, esse número dobrou. Também faz parte dessa fase a formação pedagógica dos coordenadores e monitores, quando são convidadas professoras pedagogas para falar sobre a natureza do trabalho pedagógico, além de outros professores que tratem de temas como metodologia e avaliação, por exemplo. São previstas duas formações por ano, pois temos a preocupação de fundamentar as

atividades do projeto com as atuais discussões acerca do processo ensino aprendizagem. Com isso, visamos contribuir para o aprimoramento desse processo e alteração positiva da experiência escolar dos aprendentes do projeto.

Em geral, a ideia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a "dizer" e a "fazer". Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados (THIOLENT, 1986, p. 16).

Após uma aula inaugural, as atividades do Prevec têm início, com encontros de quatro horas realizados três vezes por semana, no período noturno, nas dependências do Setor Palotina. No meio do semestre, são realizados simulados, para verificação da assimilação dos conteúdos e simulação de um exame vestibular - ações cuja consequências levam à *deliberação* (THIOLENT, 1986, grifos nossos). Essas deliberações visam ao consenso sobre os rumos a serem dados ao trabalho. Caso o consenso não seja estabelecido, as divergências são anotadas para ação posterior, se necessário, que será comparada à ação resultante do consenso (THIOLENT, 1986).

Além das aulas curriculares, existem as atividades culturais, como visita a instituições de caridade e passeio cultural ao fim do ano letivo. Durante o ano, são realizadas aulas com perfil interdisciplinar e assessoria psicológica e terapêutica coletiva.

Os monitores se encontram periodicamente com os coordenadores das disciplinas. A coordenação do Prevec os convoca para reuniões com uma regularidade de 45 dias. É de responsabilidade da coordenação geral as orientações acerca dos encaminhamentos burocráticos, como controle da frequência, cumprimento do cronograma, relacionamento dos monitores com seus coordenadores, com a coordenação geral, com os aprendentes do Prevec e com a comunidade de forma geral, considerando sempre que fazem parte da instituição Universidade Federal do Paraná e devem ter uma conduta

condizente com o histórico dessa instituição.

Nas reuniões com a coordenação, são feitas avaliações do andamento do projeto a partir do relato dos monitores e de alguns aprendentes do projeto (os monitores colhem previamente os relatos dos mesmos). Ao fim do período letivo, ocorre uma reunião entre a coordenação, os colaboradores, os monitores e os aprendentes para avaliarem como foi o desempenho de todos os envolvidos no projeto, sendo apresentados os aspectos positivos e negativos. Nesse momento, é dada a oportunidade para que seja apontado o que precisa ser melhorado, num esforço de se encontrar informações necessárias para a sequência das atividades (THIOLLENT, 1986).

### **Histórico: organização, limites e desafios**

Segundo a professora Roberta Chiesa Bartelmebs, primeira coordenadora do projeto, ele “Teve início para atender a uma demanda dos estudantes concluintes do ensino médio da rede pública que desejavam ingressar na universidade, iniciativa essa de uma licenciada de Biologia. Ao mesmo tempo, havia a necessidade de promover, para os estudantes de licenciatura, espaços alternativos para a simulação do exercício da profissão”. Desde sua criação, conta com a colaboração de professores do Setor Palotina e externos, com a atuação dos acadêmicos monitores e com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município de Palotina.

Em 2016, foram ofertadas aulas de biologia, química, física, matemática e redação. Em 2018, o projeto manteve as parcerias e colaborações dos anos anteriores, expandido com o acréscimo de colaboração de acadêmicos de graduação e pós – graduação de outras universidades, além de agregar professores da rede pública, o que permitiu ofertar aulas de todas as disciplinas do currículo do ensino médio, duas línguas estrangeiras, em três encontros semanais de quatro horas cada.

Visando a reduzir a evasão, fizemos algumas modificações. Em 2018, começamos a cobrar uma taxa de 20 reais mensais dos estudantes que podiam pagar. Esse valor, em 2018, foi convertido em camisas e uma viagem de estudos de um dia para Foz do Iguaçu. Nessa oportunidade, os aprendentes fizeram uma visita técnica no Parque

das Aves e nas Cataratas do Iguaçu.

Para uma das coordenadoras da gestão 2018-2019, “Tocar o projeto é um desafio que consome corpo e alma. Falta tudo, menos a necessidade de que as aulas ocorram. É preciso convencer os acadêmicos, principalmente os futuros bacharéis, de que eles podem colaborar naquilo que são bons, naquilo que gostam muito, naqueles conteúdos com os quais mais se identificavam na escola. E há uma barreira em conseguir trazer para o projeto acadêmicos de outras instituições. É como se cada instituição fizesse seu cercadinho e seus alunos só atuassem ali. Mas conseguimos fazer o possível. E, a cada ano, buscamos alcançar o necessário.”

Em 2019, ampliamos a oferta das aulas, iniciando em abril e em todos os dias da semana, com correções de redação. Iniciamos as aulas na UFPR, mas devido a um incêndio precisamos começar a ofertar as disciplinas num colégio estadual. Graças a essa parceria, conseguimos manter o projeto. Entretanto, ofertar as aulas em um ambiente externo à UFPR gerou vários problemas, como os de logística: muitos aprendentes da licenciatura, que ministravam aulas, precisavam voltar rapidamente para a UFPR, pois colaboravam com o PREVEC em um horário e no outro tinham aulas. Também foi complexo para os aprendentes do PREVEC poderem participar das aulas, devido ao transporte. Para resolvermos esses problemas de logística, professores e pais auxiliaram no transporte, enfatizando a importância do envolvimento da comunidade no desenvolvimento do projeto.

Nesse ano, também foram compradas camisetas e realizada uma visita técnica a Foz do Iguaçu, contemplando dois dias e visitando também a usina hidroelétrica. Foi realizada uma festa junina com estudantes, familiares e colaboradores. As aulas em 2019 foram ministradas utilizando a Metodologia Ativa denominada Instrução por Pares, visando a reduzir a evasão e a melhorar a compreensão e rendimento dos aprendentes. Nesse mesmo ano, conseguimos aprovação em um edital de fomento, através do qual obtivemos recursos para a publicação de um caderno de redação e de um livro com resultados da implementação da metodologia ativa, enfatizando, mais uma vez, a presença da tríade: ensino, pesquisa e extensão do projeto.

Conseguimos, em 2019, 53 aprovações, nos mais diversos cursos, tais como licenciaturas, medicina e agronomia. Enfatizamos a

medicina, pois no Brasil, é o curso com maior concorrência. Além dos dois livros, com os recursos do edital, conseguimos fornecer premiação no edital Professora Inspiradora, em parceria com os projetos Equidade de Gênero e Rocket Girls: Meninas na astronomia e na astronáutica; com isso, visamos à valorização da docência. Além de troféus e certificados, uma das professoras pôde participar da Mostra Brasileira de Minifoguetes (MOBFOG) no Rio de Janeiro. Em parceria com o projeto de minifoguetes PALOROCKET e Rocket Girls: Meninas na astronomia e na astronáutica, levamos um grupo de aprendentes para participar da MOBFOG, o qual obteve o quarto lugar na competição em âmbito nacional. Também conseguimos com que o astrônomo e professor Brasileiro José Manoel Luís da Silva ministrasse a palestra denominada “Projeto Apollo e a Participação do Brasil com 22 Cientistas na Conquista da Lua – Comemoração do Cinquentenário da Conquista da Lua” no III Acampamento Astronômico, evento esse elaborado em parceria com os projetos já citados, com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o Licenciamento em Astro, Cosmos e Licenciamento em Formação Inicial e Continuada de Professores e Alunos nos Laboratórios de Física da UFPR, novamente integrando projetos de ensino, pesquisa e extensão. Finalizamos 2019 com uma palestra sobre Meninas nas Ciências, tema da última aula interdisciplinar. Assim, devido a possibilidade de fomento, conseguimos publicações, atividades interdisciplinares integradas a outros projetos.

Em 2020, fizemos a matrícula dos selecionados, pois inicialmente as aulas seriam presenciais. Com a taxa da matrícula, conseguimos mais uma vez comprar as camisetas. Entretanto, uma semana antes de iniciar as aulas, as atividades presenciais foram suspensas e novamente precisamos nos reinventar, eram muitos os desafios: como ministrar as aulas no ensino remoto? Como reduzir a evasão? Como conseguir professores e monitores que topassem ministrar aulas nesse sistema de ensino? Qual plataforma utilizar? Não foi nada fácil, mas o grupo envolvido topou esses desafios. Conseguimos, como em 2019, ofertar todas as disciplinas, entretanto, como os estudantes dos terceiros anos do Paraná têm aula até as 20h30, as aulas do Prevec começaram nesse horário com uma disciplina por dia. Mantivemos as aulas interdisciplinares integradas com redação, no início mensalmente e após quinzenalmente, dentre

os temas: Investigação Criminal, SUS, Saúde Mental e Imigrantes, nessa participaram professores de diversas áreas. Após a aula interdisciplinar, os aprendentes faziam uma redação sobre o tema, entregavam, essa era corrigida e devolvida aos estudantes.

Também conseguimos parceria com intérpretes de libras, que, durante três dias da semana, faziam ao vivo as traduções, assim podendo incluir aprendentes não ouvintes no projeto. Foi aberta a Rádio Prevec, a qual proporcionava um ambiente mais descontraído ao, meia hora antes da aula, tocar músicas. Esse ano também foi criado o canal do Youtube no qual são disponibilizados os vídeos das aulas, dicas de estudo, paródias e demais materiais que ajudam a compreender os conteúdos. Temos um espaço no jornal em que semanalmente são postadas matérias sobre o Prevec e participamos de podcast e de um programa na televisão, visando a divulgar o projeto.

Além disso, todos os dias é divulgado nas redes sociais a aula que terá, através de memes, mesmo já havendo um cronograma prévio. As confraternizações continuam ocorrendo, mas agora no formato on-line. Tivemos festa do dia das bruxas e do dia dos mortos, atividades essas que visam ao senso de pertencimento e à redução da evasão. Durante o Prevec, divulgamos as possibilidades existentes para que eles se mantenham na universidade pública e os cursos nela ofertados. Ainda, fazemos testes vocacionais, assim os aprendentes possuem mais condição de fazer uma escolha de forma consciente sobre o curso que pretendem seguir e de saber que, mesmo com uma condição financeira limitada, é possível estudar em cursos integrais, por exemplo. Além disso, essas atividades visam a atrair mais estudantes para o ingresso na UFPR em cursos pouco concorridos. Os estudantes também são auxiliados a fazer a inscrição no vestibular e no Enem. Além disso, os aprendentes com maior presença, são premiados com isenção na inscrição do vestibular, que são pagas por doações feitas pelos colaboradores.

Percebemos que a pandemia trouxe vários desafios, mas, agora, vemos como uma oportunidade, pois através do ensino remoto conseguimos atender estudantes de todo o País, das mais variadas idades e contextos. Atendemos também mais estudantes, tendo atualmente aproximadamente 160 participantes. Além de conseguirmos atender estudantes imigrantes e de grupos minoritários

de todo o Brasil, desde que tenham acesso à internet.

Outro grupo bastante presente foram alunos idosos ou que fazia tempo que haviam parado de estudar “O Prevec foi e é o grande estímulo que eu precisava para voltar a estudar, vem sendo meu companheiro nessa pandemia, me trouxe de volta para o mundo acadêmico e me deu a segurança que eu precisava para alcançar meu objetivo de ingressar numa universidade pública, que é gratuita e de qualidade”. Sendo assim, mesmo num momento pós-pandemia pretendemos continuar com o ensino remoto e presencial, pois cada modalidade atende públicos distintos.

Todos os anos do projeto houve publicações, apresentações de trabalhos e minicursos. Em 2020, os monitores auxiliaram a organizar o “V Encontro Regional de Ensino de Física” e o preparativo para a “Olimpíada Brasileira de Astronomia”, nos quais os aprendentes do Prevec também participaram, tendo aulas práticas e com pesquisadores e professores reconhecidos do Brasil.

Em 2021, no estado do Paraná, ocorreu pela primeira vez a aplicação de prova para seleção de professores temporários para a rede pública estadual. De oito candidatos a essas vagas, que atuaram no projeto, seis foram classificados em primeiro lugar na seleção. Em relação a isso, uma das colaboradoras relatou que “Tenho que dizer que o cursinho me ajudou MUITO nisso! Porque diferente de ministrar aulas para o ensino médio, no cursinho, a gente precisa trabalhar resumos do que é mais importante, mas sobre a maior quantidade possível de assuntos. Sou muito grata a essa oportunidade e experiência!” Uma das professoras colaboradoras foi selecionada em um contrato temporário em uma universidade estadual: “Passei no seletivo em terceiro lugar no início do ano passado, e aí já chamaram os dois primeiros e eu sou a próxima. Me comunicaram que já estou pra ser chamada, assim que voltarem de férias. Não quero que o projeto do cursinho deixe de existir, pois foi devido a ele que fui tão bem classificada, gratidão”.

O projeto tem também o intuito de auxiliar outros ramos sociais. Fazemos coletas de alimentos para doação ou para a Casa Lar ou para o Lar de Idosos, e de ração para doar para a Associação São Francisco de Assis (ASFA<sup>5</sup>), bem como organizamos visitas nesses

---

<sup>5</sup> Todas essas instituições localizam-se na cidade de Palotina (PR).

espaços, visando a prestar auxílio de alguma forma.

Para a atual coordenadora do projeto “É nítida a evolução do projeto ao longo desses quatro anos, de aproximadamente 30 alunos passamos a atender, em 2020, a quase 200 alunos simultaneamente; conseguimos ministrar aulas todos os dias, de todas as disciplinas que compõem o currículo do ensino médio; ampliamos o período, começando as aulas em março - não mais em maio, como era no início do projeto; atendemos grupos minoritários; temos atividades socioculturais e psicológicas, e tudo isso com pessoas que doam seu tempo e, muitas vezes, recursos financeiros para o Prevec. Sonho com o dia que essas pessoas possam receber pelo seu trabalho e que, assim, possamos ter um grupo mais fixo de colaboradores. Nosso maior desafio sempre é encontrar colaboradores para todas as áreas e atividades que desenvolvemos, mas, com muito esforço, cada vez conseguimos mais pessoas engajadas, que ao nosso lado desejam transformar o mundo em um lugar melhor a partir da educação.”

### **À guisa de palavras finais**

O Prevec integra pesquisa, ensino e extensão, universidades e escolas, professores e alunos, licenciandos e bacharéis, todos guiados por uma vontade de transformar o mundo em um lugar melhor a partir da educação.

Nesses cinco anos o projeto auxiliou centenas de pessoas que não têm condições financeiras para pagar uma graduação, ou um pré-vestibular que as ajude a ingressar no Ensino Superior, atuando como uma fonte muito importante de inclusão social. As formações não foram apenas de conteúdos, mas visam a uma formação mais completa dos aprendentes, a partir de discussões sociais, culturais, acompanhamento psicológico, e, sempre que possível, utilizando metodologias ativas e interdisciplinares para a aprendizagem dos conteúdos. Dessa forma, esperamos que os aprendentes que passam pelo Prevec saiam dele sendo pessoas melhores e mais preparadas. Ao mesmo tempo, como sempre fica um pouco de perfume nas mãos que oferecem flores, acreditamos que os colaboradores do projeto conseguem ser profissionais mais bem qualificados, pois tiveram experiência de ensino, pesquisa, extensão e aspectos administrativos, se destacando em seleções e conseguindo melhores vagas de



emprego.

Os desafios são muitos: como reduzir a evasão no cursinho? Como conseguir um grupo mais fixo de colaboradores? Como sistematizar a pesquisa no Prevec, integrando com pesquisas da pós-graduação? Como implementar Metodologias Ativas de modo mais sistematizado e duradouro? Como gerar sentimento de pertencimento em todos os aprendentes? Como divulgar de maneira mais assertiva o projeto? Como envolver os aprendentes na organização do projeto? Como conseguir um espaço permanente ao projeto? Como aumentar a procura pelos cursos da UFPR que possuem baixa procura? Como reduzir os aspectos administrativos, que nos sobrecarregam? Como saber quantos efetivamente passaram para um curso superior? Como expandir o projeto para outras cidades? Como incluir aprendentes com necessidades especiais, idosos e imigrantes? Como termos intérprete de libras todos os dias? Nas atividades presenciais, como conseguir alimentação no restaurante universitário e/ou coffee break e transporte aos estudantes, possibilitando que todos possam participar? Como conseguir isenção para a inscrição do vestibular e Enem para os estudantes que precisam e possuem frequência e rendimento? Como incluir as aulas ministradas pelos graduandos como estágio e dos professores da rede como horas formativas? Como pagar os trabalhadores voluntários? Como melhorar a qualidade das aulas e o envolvimento da comunidade? Essas são algumas das perguntas que nos inquietam. Durante o ano sempre é incerto se vamos conseguir os colaboradores e as bolsas, se vamos ter espaço e material necessário para as aulas. Isso é sempre muito angustiante. As bolsas de extensão têm duração de oito meses, o que também dificulta a manutenção dos colaboradores. Como descrito anteriormente, muitas atitudes foram tomadas visando a amenizar esses problemas, mas ainda há muito a ser feito. Por mais que as dificuldades sejam muitas, sempre acreditamos no amanhã e esperamos que essa publicação possa nos ajudar a expandir o projeto, conseguindo novos colaboradores e apoio para sanar as muitas dificuldades que permeiam nosso trabalho.

Convidamos a todos os leitores a nos conhecerem pelas nossas redes sociais e fazerem parte dessa família, o Prevec.

- email: [cursinho.ufpr@gmail.com](mailto:cursinho.ufpr@gmail.com)

- Instagram: [https://www.instagram.com/cursinho\\_prev ec/](https://www.instagram.com/cursinho_prev ec/)
- Facebook: <https://www.facebook.com/PreVestibular UFPR/>
- Site: [encurtador.com.br/InCRW](http://encurtador.com.br/InCRW).

## Referências

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1998.

ASSMANN, Hugo. **A metamorfose do aprender na sociedade da informação**. Ci. Inf., Brasília, v. 29, n. 2, p. 7-15, maio/ago. 2000.

INSTITUTO PAULO FREIRE. **Paulo Freire**: patrono da educação brasileira. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/paulo-freire-patrono-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 29/10/2020.

GADOTTI, M. **Paulo Freire e a educação popular**. Proposta, ano 31, n. 113, jul./set. 2007. Disponível em: <https://fase.org.br/wp-content/uploads/2007/09/proposta-113-final.pdf>. Acesso em: 27/10/2020.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: para além da “teoria da curvatura da vara”. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 227-239, dez. 2013. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9713/7100>. Acesso em: 28/10/2020.

## REPRESENTACIÓN DE LA IDENTIDAD CULTURAL EN O SANTO E A PORCA, POR ARIANO SUASSUNA: UN ANÁLISIS LITERARIO DEL PERSONAJE EURICÃO

PAIVA, Francisco Jeimes de Oliveira <sup>1</sup>

SILVA, Eduardo Dias da <sup>2</sup>

### Introducción

Se sabe que las identidades culturales de los individuos posmodernos son cada vez menos fijas y más fragmentadas debido a los procesos de globalización (nueva colonialidad), es decir, el sujeto posmoderno no tiene una identidad fija y permanente. Se transforma continuamente según el momento histórico en el que vive y los sistemas de representación cultural que lo rodean (HALL, 2006; PAIVA; SILVA, 2019).

En este artículo pretendemos analizar objetivamente, a la luz de la teoría de la historia social, la crítica literaria y los estudios culturales, cómo se constituye la identidad cultural de Euricão a partir de los elementos de la memoria (RICOEUR, 2007) y la historicidad presentes en la constitución de ríe en esta obra, que es la base del análisis para comprender cómo se produce la formación de la memoria y el habla en los aspectos estético-narratológicos de las acciones y / o actitudes de este (s) personaje (s) caracterizados a lo largo de la trama cómic.

El personaje Euricão es descrito como un viejo avaro que se interpone entre el plan para la materialización del interés económico, simbolizado por la posesión de la cerda abarrotada de dinero y, por otro lado, por tal devoción a Santo Antônio, que cuando pierde la cerda, se convierte en desesperado y empieza a pedirle al Santo una solución al problema, pero al final de la trama es "castigado" por el

---

<sup>1</sup> Aluno especial do Doutorado em Linguística Aplicada (UECE/PosLA). Mestre em História e Letras (FECLSC/UECE). Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas. Graduado em Letras pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM/UECE). Professor efetivo da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE). E-mail: [jeimespaivauce@yahoo.com](mailto:jeimespaivauce@yahoo.com)

<sup>2</sup> Doutor em Literatura e Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB). Professor e Pedagogo na Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Pesquisador nos Grupos CNPq FORPROLL e GIEL. E-mail: [edu\\_france2004@yahoo.fr](mailto:edu_france2004@yahoo.fr)

pecado de la avaricia de anteponer el mundo material y financiero en lugar de dedicarse cada vez más a su santo casamentero. y ayudador en tiempos de angustia.

Cabe destacar que *O Santo e a Porca* es una obra de teatro del género de la comedia, y se inspiró en la obra *Aulularia* del dramaturgo romano Tito Márcio Plauto. Apesar de que la inspiración de *O Santo e a Porca* vino de otra obra, tiene una originalidad inconfundible retratando a la gente del noreste de Brasil de una manera original. Transmitiendo también sabiduría popular al lector, además de ambientar el lugar de una manera única representando la cultura nororiental. Entendemos la cultura como el patrimonio cultural de cada individuo, que influye en la forma en que se relaciona con la sociedad en la que vive y en cómo es percibida por individuos de otras culturas (LARAIA, 2001). Así, en una génesis terminológica, cultura significa

[la] forma de ver el mundo, las valoraciones morales y evaluativas, los diferentes comportamientos sociales e incluso las posturas corporales son, pues, productos de una herencia cultural, es decir, el resultado de la explotación de una herencia cultural. Gracias a lo dicho anteriormente, podemos entender el hecho de que los individuos de diferentes culturas se puedan identificar fácilmente por una serie de características, como la forma de actuar, vestirse, caminar, comer, sin mencionar la evidencia de diferencias lingüísticas, el hecho de para una observación empírica más inmediata<sup>3</sup> (LARAIA, 2001, p. 07).

De esta forma, “el método de trabajo con los estudios culturales partió del análisis literario al cultural”. (BORDINI, 2006, p. 14). Este autor destaca que los Estudios Culturales surgieron así de una insuficiencia de la teoría literaria en los años 50/60, que, preocupada por la explicación inmanente de los textos, heredada del formalismo y la nueva crítica rusa, olvidó su inserción sociocultural y la materialidad de sus procesos de producción y recepción, debido a una esencialización universalista de sus formas y sus sentidos.

En un primer momento, constatado brevemente mediante la lectura crítica en *Santo e Porca*, es evidente que Ariano Suassuna

---

<sup>3</sup> Destacamos que todas las traducciones fueron realizadas por los autores del artículo.

representa muy bien la cultura popular brasileña, con lo que la lectura pasa muy rápido. Porque es una obra de teatro, se debe en tres actos. El primer acto es la presentación, el segundo acto trata de todo el desarrollo y complicación de la historia y el tercer acto es la culminación de la historia.

Se puede ver que la identidad cultural de los pueblos del Nordeste se caracteriza, sobre todo en términos de extrema religiosidad, llevando al personaje Euricão a ser castigado por sus acciones terrenales. (HALL, 1996). Sobre todo porque "la identidad sólo se convierte en un problema cuando está en crisis, cuando se supone que es fija, coherente y estable, es desplazada por la experiencia de la duda y la incertidumbre". (MERCER, 1990, p. 43).

Desde la perspectiva de la producción literaria brasileña crítica y algunos estudios culturales, se entiende, en un primer momento, que la obra de Suassuna se caracteriza por la diversidad y originalidad retratada entre sus diversas obras de teatro, novela y poesía, siempre invocando sus raíces nororientales. Dicho esto, en las obras más conocidas *O Auto da Compadecida* con sus diversos temas como: religiosidad, prejuicio racial y social. En consecuencia, la obra *El Santo* y *la Nuez* no se diferencia de los temas abordados, también se cruzan, como es el caso de los personajes *João Grilo* y *Caroba*, quienes siempre intentan engañar a otros personajes con su inteligencia e ingenio para obtener algún beneficio.

### **Ariano Suassuna en escena**

En una fortuna crítica actual, Santos y Ramos (2015, p. 2) valoran que "el compromiso artístico e intelectual de Ariano Suassuna es notorio y lo confieso". Dado que su producción literaria ya apunta a este compromiso al rescatar la fábula popular nororiental, de carácter oral y abundante en humor, que sin embargo no prescinde de la heredada tradición ibérica. En consulta con numerosas entrevistas, conferencias y "clases de espectáculos" que circulan en Internet, coinciden en que

Suassuna también fue profesora universitaria, trabajando no solo en la formación de estudiantes, sino también promoviendo el rescate de las tradiciones populares del interior mediante la

creación del Movimiento Armorial, que incluye desde literatura, música y danza, hasta xilografía, arquitectura y cine (SANTOS; RAMOS, 2015, p. 02).

Vinculado a los aspectos anteriores, es necesario poner en escena que el escritor y dramaturgo Ariano Vilar Suassuna nació el 16 de junio de 1927, en la ciudad de Nossa Senhora das Neves, en la capital de Paraíba, hijo de João Ubaldo Pessoa de Vasconcelos Suassuna y Rita de Cássia. Dantas Vilar Suassuna. Cuando tenía apenas tres años, su padre, quien en ese momento era el actual gobernador del estado entre 1924 y 1928, a través de un conflicto político en vísperas de la revolución de 1930, fue cruelmente asesinado en la ciudad de Río de Janeiro.

Licenciado en Derecho y Filosofía, fue profesor de estadística en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Recife, donde contribuyó a la Fundación del Teatro do Estudante Pernambucano. Trabajó como crítico de teatro en el *Diário de Pernambuco*, siendo también el fundador de la Orquesta Armorial, conocida en todo el país por tocar música regional con instrumentos clásicos. Fue ocupante de la trigésima segunda cátedra de la Academia Brasileña de Letras. Y el 23 de julio de 2014 a la edad de 87 años, el país perdió uno de los nombres más importantes de la literatura brasileña<sup>4</sup>.

### **Historia Social y Teoría de la Literatura: algunos temas disciplinarios en (ter) en la pieza de o Santo e a Porca, por Suassuna**

La investigadora e historiadora social de la Universidad de São Paulo (USP), Circe Bittencourt (2004) entiende que la producción historiográfica en el siglo XX ganó nuevos contornos debido a las relaciones de poder y las disputas sobre el crecimiento de la investigación, especialmente en las ciencias humanas y sociales, resultando en una “renovación en la producción historiográfica con paradigmas que buscaban superar el *historicismo*”<sup>5</sup>. (BITTENCOURT, 2004, p. 144).

<sup>4</sup> Ver: <http://www.academia.org.br/academicos/ariano-suassuna/biografia>. Acceso en 23 de nov. 2019.

<sup>5</sup> “[...] El historicismo estaría dispuesto a reconocer la 'sujetividad del historiador', asumiendo todas las implicaciones de la idea de que el historiador o científico social también está inmerso en la historia, lo que haría que la ambición positivista de lograr una total La “neutralidad del científico

Así, a partir de tantas semiosis e interrelaciones sociales construidas sociohistóricamente, es posible comprender los desafíos del aprendizaje temporal y la formación de la conciencia histórica (ZAMBONI, LUCINI y MIRANDA, 2013) a partir de la intersección de epistemologías en la constitución del sujeto social. a través del conocimiento histórico-social, cultural y de los estudios literarios contemporáneos.

Además, debido a que ha surgido una investigación interdisciplinaria e intercultural que se enfoca en temas identitarios, memoriales y psicosociales en la construcción de un producto estético literario, ha sido posible hacer aflorar el poder de la creación literaria, la condición histórica, las memorias de los sujetos sociales y la percepción de valores, costumbres y hechos socioculturales producidos por estos actores en las diversas interacciones humanas en la sociedad, abogando por el tiempo histórico narrado por diferentes operaciones intelectuales (RICOEUR, 2007).

En este contexto interdisciplinario del camino de la historia económica a la historia social en Brasil, se construyen las relaciones humanas, con el proceso cultural e histórico jugando un papel importante en la *historicidad*<sup>6</sup> creada por las clases sociales, relacionándolas con los contenidos sociales y la cultura que surgen de los análisis, especialmente de Historiadores marxistas, críticos literarios y culturales, y “la producción de la historia social incorporó las luchas y movimientos sociales de diferentes sectores de la sociedad”. (BITTENCOURT, 2004, p. 147).

Además, respecto a estos temas historiográficos, el historiador británico E. P. Thompson aclara estas relaciones sociales de poder en los procesos históricos de la sociedad a través de modelos explicativos que nos hacen comprender mejor la organización de los contenidos de la historia de las sociedades, este autor fue

---

social” no es más que una utopía”. (BARROS, 2012, p. 405).

<sup>6</sup> “Se puede definir como usar el pasado para ayudar a moldear el presente, pero no depende del respeto por el pasado. Por el contrario, historicidad significa el uso del conocimiento sobre el pasado como un medio para romper con él o, al menos, para mantener solo lo que puede justificarse en términos de principios. La historicidad, de hecho, está orientada, en primer lugar, hacia el futuro. El futuro se ve como esencialmente abierto y, sin embargo, contrafactualmente condicionado a las direcciones de acción emprendidas con las posibilidades futuras en mente ”. (GIDDENS, 1996, p. 126).

[...] convencidos de que no podemos entender la clase social si no la vemos como una formación social y cultural, surgida de procesos que sólo pueden ser estudiados cuando ellos mismos se constituyen durante un período histórico considerable. (THOMPSON, 2004, p. 12).

A partir de estos elementos historiográficos anteriores, se observa que Thompson busca una concepción teórica marxista que sea consistente con los temas y discursos del pueblo trabajador. Para él, esta clase no solo se establece en términos económicos, porque se basa en la construcción histórica de la experiencia a través de la relectura del pasado en la que se busca esta multiplicidad, revalorizando las pérdidas y ganancias de estas clases subalternizadas, que tienen una enorme importancia histórica, ya que esto permite una mejor comprensión de los conflictos y los procesos de transformación social e histórica.

### **Aspectos literarios y discursivos o *Santo e a Porca***

En Paiva y Fernandes (2012, p. 160-161), en la lectura crítica literaria a la luz de las teorías bakhtinianas (2010, p. 71), vemos que “el discurso es un fenómeno social en todos los ámbitos de su existencia”, y trae a su estructura sintáctica y semántica otras voces, otros discursos, igualmente situados social e ideológicamente y que, además, cuando son citados, no pierden en absoluto su forma y contenido.

De manera muy sucinta, Moisés (1995, p. 152) dice que “el discurso lleva el contexto en el que se inscribe, la versatilidad del sentido”. Dados algunos estudios literarios en la época contemporánea, podemos entender la construcción de la comedia y las motivaciones que nos llevan a reír, en este sentido distinguimos sus diferentes aspectos como es el caso: la risa de la burla, el bien, el mal / cínico, el feliz, el ritual y lo inmoderado. En la comprensión de estilos, en el campo de la cultura visual y la literatura. Podemos decir que la risa es el resultado de situaciones divertidas que el ser humano presencia casi a diario durante su vida. Sin embargo, Propp (1992) cita las diferentes facetas de la risa que



[...] La risa puede ser alegre o triste, buena e indignada, inteligente y tonta, soberbia y cordial, indulgente e insinuante, despectiva y tímida, amistosa y hostil, irónica y sincera, sarcástica e ingenua, tierna y grosera, significativa y libre, triunfante y justificativo, descarado y avergonzado. (PROPP, 1992, p. 27).

Vinculado a estos aspectos estilísticos anteriores, se puede percibir inicialmente que “la principal preocupación, quizás la única, de Euricão es la nuez de madera - cuya edad es de unos doscientos años - herencia que le dio su abuelo”. (SANTOS; RAMOS, 2015, p. 07). Sobre todo porque fue allí donde Euricão guardó todo el dinero obtenido con la venta de té caseros en su almacén. Así, el personaje tiene como objetivo garantizar el dinero para el aliento en su vejez, en consecuencia, siempre se queja de la hambruna y la crisis, además de suplicar a Santo Antônio protección contra “ladrones”, “bribones”, “buitres”. , “Asesinos”, “usureros”, “perros”, “criminales”; así se refiere a quienes podrían amenazar su fortuna oculta. (SUASSUNA, 2012).

En un análisis literario de *O Auto da Compadecida*, Horovits (2013, p. 25) sostiene que “Suassuna muestra en su obra que aunque sea mentiroso, asesino, ladrón, pobre o rico, el hombre todavía tiene la posibilidad de salvarse a sí mismo”. Las ideas de salvación a través del juicio de las almas de los pecadores y la oportunidad de obtener una segunda oportunidad se presentan en varias de sus obras, como en *O Santo e a Porca* y *A Pena e a Lei*, siendo este primero nuestro foco de investigación literaria para a la luz de la historiografía y los estudios actuales sobre la historia cultural de la literatura.

Además, en la misma línea Santos y Ramos (2015) analizan que

En esta obra, basada en Plauto, Euricão Arabe o Euricão Engole-Cobra, es un hombre rudo que, cada vez que se menciona la palabra “chiflado”, parece enloquecer. De ahí la noción de locura que a veces utilizan los personajes para intentar justificar el extraño comportamiento del protagonista: “Esto es una locura” (Suassuna, 2012, p. 89) es lo que dice Dodó, tras un estallido de ira de Euricão. Y es por su comportamiento exagerado, repetitivo, violento e ilógico que al personaje en cuestión se le llama loco. No solo él, sino también Aderaldo, de la Farsa da Boa Preguiça, quien, según su esposa, Clarabela,

estaba “con un juicio alterado” (Suassuna, 2012, p. 236). Estos signos de locura señalan la presencia no solo del apego hiperbólico al patrón de consumo capitalista y materialista, sino que también está directamente relacionado con el pecado capital de la avaricia. (SANTOS; RAMOS, 2015, p. 07).

Además, a la relevancia de comprender más la obra en cuestión en el discurso literario, para Moisés (2012), en su obra *Crítica literaria*, el teatro es el arte del espectáculo de la interpretación, que se concreta a partir de desde el momento en que los actores encarnan personajes y simulan los conflictos de sus existencias en el escenario de un auditorio. El arte teatral implica la presencia de espectadores para cumplir su función. Para este teórico, “Si una representación dramática sin actores es inconcebible, el espectáculo sería aún menos concebible ante una habitación vacía” (MOISÉS, 2012, p. 644).

### **Aspectos históricos, culturales, memorialistas y estéticos en *O Santo e a Porca***

A través del sesgo de la mirada teórica de la *historia cotidiana*<sup>7</sup>, es posible comprender la visión que el escritor desea expresar intersubjetivamente en la caracterización del personaje Euricão en un contexto social que demuestra el marco social y político en el que los sujetos sociales se insertan culturalmente, compartiendo recuerdos y constituyendo identidades culturales. específicos de acuerdo a los comportamientos y emociones que cada uno necesita o quiere construir. En este sentido, respecto a los aspectos literarios de caracterización y análisis de personajes desde un punto de vista histórico-cultural, Soares (2015), citando a Vieira (2007), enfatiza que

[...] historizar la vida cotidiana representada en la literatura equivale a comprender la experiencia humana vivida con ideas, necesidades, sentimientos, razón. De esta forma, es posible recuperar la contradicción de las acciones humanas, tratando de entender por qué un determinado proceso tomó un rumbo y no otro. A partir del estudio de la vida cotidiana en la literatura,

---

<sup>7</sup> Según Bittencourt (2004, p. 166) "la historia de la vida cotidiana, además de la historia social, está estrechamente ligada a la historia cultural". [...] Los estudios sobre la historia de la vida cotidiana llevaron a historiadores franceses, brasileños y argentinos, entre otros, a la elaboración de colecciones sobre la historia de la vida privada [...].

podemos entender "las mediaciones sociales continuamente improvisadas en el proceso global de tensiones y conflictos que configuran la organización de las relaciones de producción, el sistema de dominación y la estructuración del poder". (VIEIRA, 2007, p. 11, *apud* SOARES, 2015, p. 19).

Como resultado de esta construcción del proceso histórico-social, surgen imágenes y recuerdos que configuran la construcción de una historia local, la personalidad, de las relaciones sociales (BITTENCOURT, 2004), pues este conocimiento histórico es posible en la *identidad cultural*<sup>8</sup> demostrada por el personaje que Euricão describió. A lo largo del texto literario de Suassuna, este discurso destaca la importancia cultural y literaria de esta obra en el sentido de comprender el comportamiento de los sujetos sociales integrados en las sociedades posmodernas tardías.

Por esta razón, Hall (2006, p. 13) dice que "una identidad plenamente unificada, completa, segura y coherente es una fantasía". Por tanto, la sociedad en la que se inserta el carácter de Euricão en relación con los demás sujetos se caracteriza por la "diferencia", atravesada por diferentes divisiones y antagonismos sociales que producen una variedad de posiciones de sujeto", es decir, identidades para los individuos. (HALL, 2006, p. 13).

En esta obra de teatro, *O Santo e a Porca*, se observó en general que cada personaje se involucra en una trama de hechos en la que los protagonistas regulan con precisión sus palabras y sus acciones. Por ello, cada una de las series que concierne a cada uno de los personajes que desarrollan de forma independiente, más en un momento dado se encuentran en condiciones tales que los actos y palabras que hacen de uno bien pueden estar de acuerdo con el otro. Como se encuentra en el siguiente diálogo entre Caroba y Margarida:

MARGARITA. - ¿Qué es? ¿Qué pasó, Caroba? ¿Qué era Pinhão? Pinhão, ¿estás aquí? ¡Oh, sé lo que pasó, papá lo sabía todo! Es mejor entonces que lo confiese pronto. CAROBA-. ¿Puede la dama confesar? ¡Déjalo para el viernes, porque disfrutas y

---

<sup>8</sup> Para Hall (2006, p. 13), "la identidad cultural es un conjunto vivo de relaciones sociales históricamente compartidas y herencia simbólica que establece la comunión de ciertos valores entre los miembros de una sociedad".

compartes! Qué cosa, doña Margarida solo quiere vivir en la iglesia. (SUASSUNA, 2012, p. 10).

En este contexto, se sabe que el personaje héroe cómico nunca actúa solo, porque, como dice Bergson (2007, p. 123)<sup>9</sup> “si el objetivo del poeta cómico es presentarnos tipos, es decir, personajes capaces de repetirse, mejor manera de hacerlo que mostrándonos varios ejemplares diferentes del mismo tipo ”.

Para este estudioso, el acto de reír se manifiesta plenamente cuando se acompaña al ser humano, entendiendo que un sujeto incita al otro a reír. De esa forma,

no probaríamos la comedia si nos sintiéramos aislados, la risa necesita un eco. [...] Nuestra risa es siempre la de un grupo. [...] Por débil que suponga, la risa esconde una segunda intención de comprensión, diría casi de complicidad, con otras que son ridículas, reales o imaginarias. Cuántas veces no se ha dicho que la risa del espectador en el teatro es tanto más amplia cuanto más concurrida está la sala. (BERGSON, 2007, p. 4-5).

Parece que los aspectos anteriores están presentes en esta perspectiva de la comparación literaria de la obra *O Santo e a Porca*, e *a Auto da Compadecida*, se observa en la lectura de Suassuna que el elemento que más le llamó la atención en la popular novela nororiental fue el de repetición:

Gran parte de lo cómico del primer acto se debe a esta repetición mecanizada, uno de los procesos de creación de cómics más eficientes desde la época de Plauto y que Bergson ha observado con más atención en su teoría para explicar lo cómico. De hecho, fue algo que siempre me interesó en mi juego. (SUASSUNA, 1957, s/p.)<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> La obra de Bergson (2007), a pesar de no ser pionera en el tratamiento de este tema, tiene gran repercusión en el momento de su publicación, ya que el autor afirma que la risa está viva y debe ser tratada con el respeto que merecen los seres vivos. Observamos en esta afirmación el valor positivo que se le atribuye a la risa. Bergson (2007, p. 02) afirma que reír es humano, porque "no hay humor fuera de lo propiamente humano". Para él, la comedia debe estar libre de emoción, porque obstaculiza la risa, que debe ser indiferente a las tragedias sociales, y es esta indiferencia la que convierte las tragedias en comedia, es decir, en un objeto risible. (SOUSA y FERNANDES, 2016, p. 38).

<sup>10</sup> SUASSUNA. Ariano. Um plágio confesso. *Diário da Noite*, 27 de abril de 1957.

Este escritor y estudioso aclara lo risible en su obra *Iniciación a la estética*, cuando afirma que hay belleza en lo que se crea a partir del comportamiento humano y que forma parte de la amplia plataforma de lo risible. Suassuna amplía esta discusión, enfatizando que

Entonces es una belleza creada a partir de lo que no armoniza en el mundo y en el hombre. Esa desarmonía, la fealdad, la torpeza que forman parte de lo risible, no pueden entrar en ello en gran proporción, ni excesiva, de lo contrario saldríamos del campo de la risa (SUASSUNA, 1979, p. 204).

En este sentido, el autor cree que lo imperfecto genera risa. Esta risa se puede caracterizar como carnaval, ya que es una cualidad importante en la fiesta popular y se pueden mencionar sus infinitas manifestaciones. Dentro de su diversidad, Bakhtin (2010) divide manifestaciones tales como: fiestas de carnaval; bufones tontos; los Gigantes; los enanos; payasos de diferentes estilos y categorías, entre muchos otros, que se pueden subdividir en tres grandes categorías: 1. Formas de ritos y espectáculos; 2. Formas y géneros de vocabulario familiar y vulgar; y 3. Finalmente, el cómic verbal, en el que cabe la mentira.

### **Discurso literario en debate - las tramas de la parcela y la identidad formación de los personajes**

En esta obra evaluada, *O Santo e a Porca*, el escritor Ariano Suassuna hace una alusión explícita a su fuente inspiradora después del título. Este autor puso como ejemplo al comediante Plauto y su obra *Aulularia*, inventando una referencia a la comedia clásica y su sustancia crítica que tenía como objeto el sistema político-social y los peculiares ciudadanos que lo asocian. La cultura nororiental se organiza en torno a valores tradicionales y regionales alimentados por una tradición folclórica y religiosa frente a la cultura clásica estructurada en torno a los mitos de sus heroicas victorias y fenómenos divinos.

Podemos ver claramente los aspectos literario-culturales en la constitución identitaria del personaje Euricão y los objetos que

simbolizan lo sagrado (lo Santo) y lo profano (la Nuez) que representa el deseo y pecado capital de la avaricia por el dinero. Nuñez et al explica que los personajes están íntimamente ligados a la trama y viceversa. Estas son las dos fuerzas principales que gobiernan un texto dramático. Las figuras dramáticas fueron consideradas teniendo en cuenta tres aspectos: 1. Lo que ella revela sobre sí misma a través de un confidente, el "aparte" o el monólogo<sup>11</sup>; 2. Qué hace, su desempeño en la acción de la obra; y 3. Lo que los otros personajes dicen de ti.

Teniendo en cuenta esta investigación, se puede etiquetar un personaje según los criterios consecuentes: su utilidad, su propiedad, su probabilidad y su consistencia, para luego relacionarlos entre sí y con la trama. Veamos la siguiente tabla:

**La tradición clásica de la comedia brasileña**

PERSONAJE	CARACTERISTICAS
EURICÃO	§ "Engole Cobra", Eurico Árabe; § protagonista de la obra; § Padre de Margarida y hermano de Benona; § personaje codicioso.
PORCA	§ oposición de lo profano contra lo religioso (Sto. Antônio); § objeto de codicia; § representa la codicia de Euricão (uno de los 7 pecados capitales).
SANTO ANTÔNIO	§ casamentero, "buscador" y santo popular; § devoción santo de Euricão; § representación de lo sagrado y la fe.

Fuente: Adaptado de Nuñez et al. Disponible:

[http://www.filologia.org.br/anais/anais%20iv/civ09\\_3.htm](http://www.filologia.org.br/anais/anais%20iv/civ09_3.htm). Acceso en 02 de dez. 2019.

<sup>11</sup> Para Rosa & Sousa (2009, p. 765-766), el monólogo interior es la profundización de los procesos mentales que contribuye a la digestión, a la ruptura de episodios con inicio, medio y final y al desencadenamiento del flujo de conciencia que expresa directamente el estado mental del personaje sin una determinada secuencia lógica que provoque una ruptura en la linealidad narrativa. Y es por estas y otras razones que podríamos designarlo con el nombre de discurso introspectivo o introvertido, es decir, que se gira dentro del personaje y que se relaciona con los reflejos e introspección de los personajes.

La obra *O Santo e a Porca* se divide en tres actos, el primero es la presentación, el segundo acto es la historia que se difunde en la finca de Eurico Arab, más conocida como *Euricão traga serpente*, un viejo avaro que recoge su fortuna en una caja fuerte con forma de nuez. Euricão vive con su hija Margarida, su hermana Benona y los sirvientes: Caroba, Pinhão y Dodó boca da noite. Margarida fue atendida como una niña pobre sin madre, por un padre enfermizo e insensible que la evade de una vida digna. Tras pasar unos días en casa de Eudoro, se enamora de Dodó, convirtiéndose en su novia secreta, siendo Dodó boca de la noche, hijo de Eudoro y estudiante en Recife.

En una lectura crítica, a la luz de la historia social, en la que Cándido (2015) caracteriza las relaciones sociales y proletarias de dominación del poder en Ceará, en Baturité, se percibe una trama de ideología paternalista presente en familias del siglo XIX históricamente ubicadas, así se es posible caracterizar el personaje Euricão en esta obra, que muestra las relaciones paternalistas con los demás miembros de la familia debido a las ideologías de la clase dominante y dominada presente, especialmente en el hecho de que quienes tenían buenas condiciones económicas y quienes no, demarcándolos; así, los roles sociales y las relaciones de sumisión de los demás actores en detrimento de lo que analiza Cándido (2015) en el contexto del hinterland proletario, dejando claro que

En este escenario, es posible ver lo importante que fue para los pobres ingresar a una red de protección paternalista, incluso en una posición de dependencia, porque a veces un orden estructuralmente injusto se veía como menos desventajoso que la ausencia de cualquier orden. Pero en un momento de precariedad intensificada, cuando la sequía fue solo el punto más alto alcanzado por los problemas de los bosques semiáridos, el orden tradicional podría ni siquiera resultar el menos seguro para los pobres. (CANDIDO, 2015, p. 165).

Se nota la fuerte presencia de esta ideología paternalista en la trama de esta obra de Suassuna, en la que el personaje Dodó cuando se enamora de Margarida, abandona sus estudios para trabajar en la finca de Euricão para estar cerca de ella. Benona es una mujer soltera,

que en su juventud estuvo comprometida con Eudoro, pero no se casó con él debido a algún malentendido. Eudoro es un granjero muy rico que se casó con otra mujer y tuvo un hijo, pero luego quedó viudo. Después de que Margarida se fue a su finca, se enamoró de la niña y decidió pedirle que se casara con él, sin saber que su hijo estaba extasiado por ella. Caroba es empleado de Euricão y está comprometido con Pinhão.

Finalmente, el clímax de la narración lo da la llegada de una carta de propuesta de matrimonio realizada por Eudoro, que es descifrada por Eurico como si estuviera ansioso por robar su dinero. En este punto, Caroba hace un plan para que Dodó pueda casarse con Margarida. Eudoro reanuda su compromiso y se casa con Benona, y todavía administra una miseria de tierra y un poco de dinero para que Caroba y Pinhão se casen. Este proyecto suscita una gran confusión que se enfrenta al robo de la cerda, provocando varias risas, cuando Euricão encuentra a su cerda descubre que los recursos que había reunido toda su vida ya no tendrían valor monetario.

### **Consideraciones finales**

Es crucial mencionar que los análisis realizados aquí en *O Santo e a Porca* a partir de la lectura crítica de los estudios historiográficos, culturales y literarios en la constitución de los juicios de valor presentes en las actitudes del personaje Euricão en el contexto narrativo de la obra evaluada, se hicieron posibles a través de diegese del texto, entiende que a pesar de la avaricia, Euricão está unido al mundo espiritual porque es devoto de Santo Antônio, ya que en la obra, el santo, además de casamentero, tendría la función de proteger la fortuna del personaje. De hecho, cuando ve que su cerda está en riesgo, Euricão viene a desacreditar al santo, ya que siempre está entre lo divino y lo material, lo que se refiere a los conflictos del hombre barroco, en los que el sujeto siempre estuvo dividido entre el mundo espiritual y material en una condición maniquea.

Además, cabe señalar en este análisis que Ariano Suassuna valora la cultura local y regional con su teatro cómico, ya que ha llevado al público una literatura que recupera historias populares del Nordeste, casos periodísticos, obras de teatro de mamulengos, actos medievales, comedia clásica. etc. Todo esto sin dejar de mantener el



sabor regional, folclórico y prosaico, sirviendo no solo para moralizar, pues el teatro cómico de este escritor vive creativamente estas tradiciones, recuerdos e identidades propias de un pueblo fuerte y sagaz que incluso vive en dificultades extremas como el pueblo. Los habitantes del noreste todavía tienen alegría y la voluntad de luchar por lo que creen y sueñan.

Además, la obra también contribuye a la reflexión y difusión de la cultura nororiental, en definitiva, los personajes representan diferentes clases sociales y la difícil vida en el Nordeste se consolida a través de la crítica desde los recuerdos e imágenes presentes en el discurso literario de la obra, que ilustran a la identidad cultural de los personajes en consonancia con los ritos sociales, como se evidencia en la construcción de la personalidad de Euricão debido a la avaricia inescrupulosa y al apego al dinero, tal comportamiento se correlaciona con muchos individuos en disputa por el poder económico, político y social común en las post-sociedades en opinión del eminente sociólogo jamaicano Stuart Hall.

Tenemos, por tanto, en la historiografía social, cotidiana y local elementos que develan en general la constitución y la formación identitaria de los personajes de la obra, por ejemplo, la sirvienta Caroba que simboliza la clase social baja de la población, que al no tener otras oportunidades, termina actuando de mala fe para llevarse bien en la vida. Además, la estética del texto presenta literariamente un lenguaje sencillo y directo, llamando la atención del lector al presentar una secuencia de hechos, que mantiene el interés hasta el final del texto predominantemente dramático.

## Referencias

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Questões de Literatura e de Estética**. Tradução de Aurora F. Bernardini. São Paulo: Hucitec/Anablume, 2010.
- BARROS, José D'Assunção. Historicismo: notas sobre um paradigma. **Antíteses**, v. 5, n.9, p. 391-419, jan/jul 2012.
- BORDINI, Maria da Glória. Estudos culturais e estudos literários. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 11-22, setembro, 2006, p. 14.
- BERGSON, Henri. **O riso**: ensaio sobre a significação da comicidade. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

- BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: 2004.
- CANDIDO, Tyrone Apollo Pontes. Sertão proletário: pobreza, paternalismo e trabalho no Ceará oitocentista. **SÆCULUM - REVISTA DE HISTÓRIA** [33]; João Pessoa, jul./dez. 2015. pp. 163-182. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/srh/article/view/27721/14902>. Acesso 18 dez. 2019.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Difel; Rio de Janeiro: Butrand Brasil, 1990.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HOROVITS, Michelle. **A mentira e o riso no Auto da Compadecida, de Ariano Suassuna**. 2013. 73f. Dissertação (Mestrado em Letras/Literatura). Universidade de Brasília – UnB, Programa de Pós-Graduação em Literatura, Brasília, 2013.
- GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Tradução de Fernando Luis machado e Maria Manuela Rocha. 3. ed. Oeiras: Celta Editora, 1996.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: Um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 2001.
- MERCER, Kobena. Welcome o the jungle. In: RUTHERFORD, J. (org.). **Identity**. Londres: Lawrence and Wishart, 1990.
- MOISÉS, Massaud. **A criação literária**. Ed. rev. E atual.- São Paulo: Cultrix, 2012.
- MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Cultrix, 1995.
- NUÑEZ, Carlinda Fragale Pate; ANDRADE, Gisele Nery de; ANCANTARA, Michelle de; SOARES, Thereza Maria Zavarese; MOURA, Viviane da Fonseca. **A tradição clássica na comédia brasileira**. UERJ. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/anais/anais%20iv/civ09\\_3.htm](http://www.filologia.org.br/anais/anais%20iv/civ09_3.htm). Acesso em 02 dez. 2019.
- PAIVA, Francisco Jeimes de Oliveira; FERNANDES, Liduína Maria Vieira. A construção da personalidade de Mariano no discurso literário em *O Galo de Ouro*, de Raquel de Queiroz. **Revista Literatura em Debate**, v. 6, n. 10, p. 151-164, ago. 2012.

- PAIVA, Francisco Jeimes de Oliveira; SILVA, Eduardo Dias da. Fake news: o que são e como inter(agem) na era da Pós-verdade. **Fólio - Revista de Letras**, v. 11, n. 1, 2019. DOI: 10.22481/folio.v11i1.5100. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/5100>. Acesso em: 31 ago. 2020.
- PROPP, Vladimir. **Comicidade e o Riso**. Ed. São Paulo, Ática, 1992.
- RICOEUR, Paul. **A Memória, a história, o esquecimento**. Tradução de Alain François [et al.]. Campinas, Unicamp, 2007.
- ROSA, Nataly Gurniski; SOUZA, Adalberto de Oliveira. Estilística: as novas formas de discurso relatado adotado pela modernidade literária. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS. 3, 2007, Maringá. **Anais...** Maringá, 2009, p. 761-768.
- SANTOS, Éverton de Jesus; RAMOS, Jacqueline. Sobre o teatro cômico de Ariano Suassuna. **RevPI**, 01, 015701 (2015).
- SOARES, José Wellington Dias. **Aspectos do Cotidiano e Práticas Culturais: um recorte em Machado de Assis e em Lima Barreto**. 337 f. Tese (Doutorado em História), UFMG/PPGH, Belo Horizonte, 2015.
- SOUSA, Waldênia Klésia Maciel Vargas; FERNANDES, Eliane Marquez da Fonseca. O riso e o corpo: reflexões acerca do riso e sua relação com o biopoder. **R. Letras**, Curitiba, v. 18, n. 23, p. 36-55, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/3254/3528>. Acesso em 30 dez. 2019.
- SUASSUNA, Ariano. **O Santo e a Porca**. 26. edição. Rio de Janeiro, José Olympio, 2012.
- SUASSUNA, Ariano. **Iniciação à Estética**. Recife, Universitária. 1979.
- SUASSUNA, Ariano. Um plagiário confesso. **Diário da Noite**, 27 de abril de 1957.
- THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo et al. **A pesquisa em história**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2007, p. 11.
- ZAMBONI, Ernesta; LUCINI, Marizete; MIRANDA, Sonia Regina. O saber histórico escolar e a tarefa educativa na contemporaneidade. In: Marcos Silva. (org.). **História: que ensino é esse?**. ed. Campinas: Papirus, 2013, v., p. 255-279.

## A IMPORTÂNCIA DAS RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE A ESCOLA E A UNIVERSIDADE NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS

PEREIRA, Lethycia Lopes (UFJF)<sup>1</sup>

### INTRODUÇÃO

A formação de docente tem sido tema de muitas pesquisas nos últimos anos, a fim de melhor qualificar os professores para lidar com a heterogeneidade da sociedade atual. Autores como Pimenta (2006), Pimenta e Lima (2012) e Diniz-Pereira (2008) destacam a necessidade do licenciando conhecer a realidade da escola e do fazer docente. Nesse sentido, o estágio supervisionado<sup>2</sup> constitui-se como um campo de pesquisa que possibilita a inserção do licenciando na realidade da profissão, mesmo que mediada em uma situação controlada dentro de uma disciplina (PIMENTA, 2006).

A princípio é importante lembrar que o Brasil possui uma legislação específica quanto ao estágio supervisionado. Ao longo da década de 1990, houve discussões e debates sobre a dimensão prática nos cursos de Licenciatura que culminaram na Resolução CNE/CP nº 1/2002 e Resolução nº 2/2002. Nelas, há uma preocupação com a carga horária destinada às práticas como componente curricular (400 horas) e aos estágios supervisionados (400 horas), vivenciados ao longo do curso. Esses documentos evidenciam a importância de haver uma articulação entre o binômio teoria e prática (PIMENTA, 2006).

De acordo com essa legislação, a articulação entre teoria e prática é necessária e pode ocorrer em diferentes situações didáticas, como nos estágios que acontecem nas escolas de Educação Básica. Vale a pena ressaltar que a Resolução CNE/CP nº 1/2002, em seu artigo 7, inciso IV, determina que “as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de Educação Básica,

---

<sup>1</sup> Licenciada em Química pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública, pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Professora de Química da educação básica, na cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais. E-mail: lethycia.loopes@gmail.com

<sup>2</sup> Neste texto foi utilizado a expressão estágio supervisionado para se referir ao estágio presente na matriz curricular, de natureza obrigatória para todos os cursos de licenciaturas, que, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015, deve ter, no mínimo, 400 horas.

desenvolvendo projetos de formação compartilhados” (BRASIL, 2002). Em outras palavras, o documento mostra a importância de ocorrer uma parceria das instituições escolares (universidades e escolas) e dos professores da Educação Básica, assim como os da universidade.

Para além das normativas que estipulam as cargas horárias de estágio supervisionado para cada área de atuação profissional, existe uma lei federal que regulamenta as relações estabelecidas entre o campo de estágio, o estagiário e a instituição ensino. O estágio supervisionado de qualquer curso superior é regulamentado pela Lei Federal número 11.788 de 25 de setembro de 2008, que ainda está em vigor (BRASIL, 2008).

Nessa perspectiva, acreditamos que o estágio é de extrema importância na vida do licenciando, Devendo proporcionar uma visão crítica e reflexiva do seu futuro ambiente de trabalho, assim como um bom relacionamento com todas as pessoas envolvidas, sejam da universidade ou da escola. Nesse contexto, acreditamos que o estágio é uma das disciplinas mais relevantes para um acadêmico do curso de Licenciatura, o momento de se relacionar com o mundo escolar, enfrentar os obstáculos e conhecer as dificuldades e os prazeres da docência.

Partindo dessa visão de estágio, argumentamos a favor da escola ser vista como coformadora na formação de professores, uma vez que é o ambiente em que a *práxis* docente acontece. Para Pimenta (2006), a expressão *práxis* refere-se à integração entre a teoria e prática, em que o conhecimento é construído com a interação com o meio social, político e econômico. Na formação de professores dizemos que a *práxis* resulta da “própria ação docente, refletida, fundamentada teoricamente e sistematizada” (PIMENTA, 2006, p. 526). Em outras palavras podemos dizer que é o meio pelo qual o docente irá articular seus conhecimentos aprendidos, a fim de intervir na realidade da escola.

Ademais, vale ressaltar que o estágio atua como um vínculo entre a unidade de formação de professores e a escola de Educação Básica, articulando os saberes adquiridos em ambas as instituições e, ao mesmo tempo, possibilita ao licenciando a construção de sua identidade profissional docente, por meio das relações sociais e, principalmente a partir do contato com o espaço escolar (DINIZ-

PEREIRA, 2008).

Dessa forma, este texto apresenta os resultados de uma pesquisa de mestrado cujo objetivo foi compreender as relações estabelecidas entre a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e as escolas estaduais da cidade, por meio dos estágios supervisionados das licenciaturas. Para tanto, primeiramente, mapeamos as escolas estaduais mais atuantes, os professores supervisores<sup>3</sup> (docentes da escola básica) e os professores orientadores<sup>4</sup> (docentes da UFJF) no período de 2017 a 2019.

### **As relações tecidas no estágio supervisionado**

Sabemos que no transcorrer do estágio aparecem algumas dificuldades e, para que haja superação, os acadêmicos devem ser orientados tanto pelos professores da universidade quanto pelos da escola. Pimenta e Lima (2012) afirmam que o professor orientador de estágio necessita ter “aproximação e distanciamento, partilha de saberes, capacidade de complementação, avaliação, aconselhamento, implementação de hipóteses de solução para os problemas que, coletivamente, são enfrentados pelos estagiários” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 114). Podemos dizer que esses docentes ajudam seus alunos a enfrentarem dificuldades do dia a dia do ambiente escolar, assim como comemoram as ações bem-sucedidas.

No que se refere à relação entre professor orientador e professor supervisor, dizemos que é de fundamental importância haver “um contato, presencial ou não, com o professor regente da escola, de forma a haver uma parceria produtiva entre pares na formação inicial do acadêmico” (ARRUDA, 2014, p. 66). Encontramos até mesmo essa orientação na legislação de estágio. A Lei nº 11.788/2008 que determina, em seu artigo 3º, parágrafo 1º, que “o estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente” (BRASIL, 2008).

A respeito da relação entre o professor supervisor e estagiário

---

<sup>3</sup> Termo utilizado para o docente da escola de Educação Básica, é responsável pela supervisão e acompanhamento do estagiário no campo de estágio, ou seja, na escola.

<sup>4</sup> Termo utilizado para se referir ao docente do Ensino Superior, que ministra a disciplina de estágio na universidade e é responsável pela orientação pedagógica do estagiário.

consideramos que essa deve ser caracterizada por uma relação de troca de experiência e de respeito. É importante que os professores da escola compartilhem seus conhecimentos e participem do processo na formação docente. Nesse sentido, quando há essa troca o estudante tem mais chances de se tornar um bom professor, uma vez que “o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 35).

Vale a pena ressaltar que o estágio está intimamente ligado à prática docente. Segundo Tardif (2010, p. 39), envolve diferentes saberes: “os saberes sociais, transformados em saberes escolares através dos saberes disciplinares e dos saberes curriculares, os saberes oriundos das ciências da educação, os saberes pedagógicos e os saberes experienciais”. Refletindo sobre a importância desses saberes, Oliveira, Vasconcellos e Berbel (2015) relatam que é preciso pensar no coletivo para que o conhecimento seja adquirido por todos os sujeitos. De acordo com as autoras, a tarefa de “supervisionar/orientar e produzir conhecimento em equipe demonstrou que é preciso investir na dimensão do trabalho coletivo, compreendendo que o aluno, futuro colega, é interlocutor legítimo na construção e socialização dos conhecimentos pedagógicos” (OLIVEIRA; VASCONCELLOS; BERBEL, 2015, p. 91).

Além disso, consideramos que os professores supervisores têm um papel imprescindível na formação do estagiário e são colaboradores na formação do aluno de licenciatura, pois são eles que irão oferecer os saberes experienciais (TARDIF, 2010) a esses alunos. Entretanto “não basta reconhecer que isso é importante, se na orientação da prática docente não houver espaços de mediação compartilhada entre os professores da universidade e da escola” (CYRINO, 2012, p. 38).

Nesse sentido, é necessário haver uma reflexão sobre a própria prática docente, tanto na dos professores quanto na dos estagiários, a fim de formar docentes capazes de refletir sobre suas práticas docente na sala de aula e da escola como um todo. Percebemos que esse professor reflexivo se torna cada vez mais necessário nos dias atuais, uma vez que ao longo das reflexões tecidas de suas aulas e de suas ações que ele poderá melhorar sua prática, a fim de melhorar o

processo de ensino e aprendizagem de seus alunos, e possibilitando uma formação mais humana para tais.

Diante disso, acreditamos que todos os envolvidos na disciplina de estágio, tanto na universidade quanto na escola contribuem e adquirem conhecimento. Assim, a inserção do aluno estagiário na escola possibilita o desenvolvimento de novas práticas educativas, podendo trazer ações inovadoras para o ambiente escolar. Com isso, a escola será capaz de formar tanto cidadãos preparados para o mundo do trabalho e da vida social, quanto coformadora de professores.

Vale lembrar que a escola é também um espaço de construção de conhecimentos acadêmicos, de pesquisa e de investigação, e onde o licenciando começa a construir sua identidade profissional (DINIZ-PEREIRA, 2008). Corroborando com essa ideia, Arruda (2014) defende que a escola é o local onde o licenciando irá estreitar a relação com seus futuros colegas de trabalho e também aperfeiçoar os saberes oriundos da academia. Para a autora, “é na relação entre os pares que se constrói e se partilha saberes, salientando que essa troca pode ser positiva para ambos os lados – professor experiente e professor em formação” (ARRUDA, 2014, p. 44). Consideramos essencial que as escolas e os seus sujeitos se sintam como parte formadora do licenciando, compreendendo que ela produz saberes indispensáveis para a formação do estagiário.

Nesse sentido, por meio das Instituições de Educação Básica, o estágio supervisionado se torna a “ponte” de acesso entre a universidade e a escola. Além de possibilitar aos professores em formação, professores da escola e professores da universidade uma oportunidade de refletir sobre suas práticas educativas. Consideramos ainda que a universidade deve evidenciar a importância da parceria com a escola de Educação Básica, valorizando-a como *lócus* fundamental no processo de formação inicial de professores.

## **Metodologia**

A pesquisa é de caráter qualitativo, considerando as ações e atitudes das pessoas presentes no estudo – a escola e a universidade. O primeiro passo para começarmos nossos estudos foi conhecer e entender as especificidades dos estágios das licenciaturas da



instituição. Para isso, fizemos contato por *e-mail* com a Comissão Orientadora de Estágios (COE) da Faculdade de Educação (FACED) da UFJF, solicitando o acesso ao registro dos estágios supervisionados obrigatórios das licenciaturas presenciais. Esse registro passou a ser efetuado digitalmente em uma planilha do Excel a partir do ano de 2017. Portanto, nosso estudo será de 2017 até 2019.

A partir de uma leitura desses registros, elencamos: o número de estagiários por curso ao longo dos anos; o número de professores orientadores por curso ao longo dos anos e quem são; o número de escolas e de estagiários em cada uma por ano, assim como quais são essas escolas; quem são os professores supervisores que mais receberam estagiários no período analisado; e qual a relação entre as escolas e as áreas de estágio supervisionado/cursos recebidos ao longo desses anos.

O próximo passo foi a seleção das escolas onde a pesquisa foi desenvolvida, bem como os sujeitos pesquisados. Consideramos pertinente selecionar escolas estaduais, uma vez que a pesquisadora deste estudo é uma professora da rede estadual de Juiz de Fora. Sendo assim, foram selecionadas as três escolas estaduais que mais receberam estagiários nos anos analisados. As instituições de ensino e os sujeitos não foram identificados, a fim de mantermos o sigilo e os padrões éticos, e além disso as entrevistas foram realizadas por meio de um termo de consentimento livre e esclarecido firmado com todos. Os professores orientadores da FACED também foram entrevistados, entretanto suas respostas não serão o foco dessa análise.

As escolas selecionadas foram denominadas de Escola A, Escola B e Escola C. Fomos até elas apresentando nosso estudo aos gestores e aos professores que mais receberam estagiários, convidando-os a participar de nossa pesquisa, por meio de uma entrevista semiestruturada. A Escola A e C estão localizadas na região central de Juiz de Fora, atendem estudantes de diferentes regiões da cidade e é de fácil acesso para os estagiários, por contar com diversas linhas de transporte urbano em seu entorno. Já a Escola B está localizada em um bairro próximo ao centro de Juiz de Fora. Também possui fácil acesso para os estagiários, pois as linhas de transporte urbano das regiões mais populosas da cidade também estão no seu entorno.

## As relações evidenciadas no estágio

Após a coleta dos dados, realizamos uma leitura flutuante de nossas entrevistas, utilizando elementos da análise de conteúdo pautada nas ideias de Franco (2005), a fim de entender quais as relações estabelecidas entre os atores da universidade e da escola no decorrer dos estágios supervisionados, e como essas relações podem ser tecidas. Por meio das entrevistas percebemos que todos acreditam que o estágio é uma etapa muito importante na vida do licenciando, além destacar a importância do papel da escola na formação, assim como a parceria entre a universidade e a escola.

As equipes gestoras das escolas estão a pelos menos quatro anos dirigindo-as, o que consideramos importante para se conhecer as necessidades e problemas das instituições. Os três diretores entrevistados foram denominados por nós como Pedro, Carolina e Leila. Os professores da Educação Básica entrevistados são efetivos e estão nas escolas há pelo menos seis anos, e também receberam de nós nomes fictícios – João, Rosa e José.

Em relação ao perfil do grupo de gestores, Pedro é formado em Letras, lecionou por 20 anos, em escolas particulares e estaduais da região, e está na gestão da escola há cinco anos. Carolina é formada em Pedagogia, possui especialização na área de Educação e é mestre em Educação. É gestora há quatro anos. Leila é formada Pedagogia, possui especialização em Psicopedagogia e está cursando uma especialização em Inspeção Escolar. Começou a dar aulas aos 15 anos de idade em um colégio particular, como ajudante de classe. Em seguida, lecionou na rede estadual por 18 anos, pelo magistério. Foi vice-diretora por nove anos e é diretora há 16 anos.

Dentre o grupo de professores da Educação Básica, temos João que é professor de Sociologia, possui mestrado e está cursando doutorado. Ele recebeu 20 estagiários na escola ao longo dos anos analisados e leciona na mesma escola desde o ano de 2013. Rosa é mestre em Educação e leciona a componente disciplinar de Química há quase 20 anos. Ela trabalha na escola desde 2017 e recebeu 15 estagiários ao longo dos anos analisados. José leciona História há quase uma década e está na escola analisada desde 2014. Ele foi o professor que mais recebeu estagiários, ao todo foram 31. Todos os

professores recebem estagiários desde o começo de suas carreiras e dizem gostar de recebê-los.

Os gestores relataram que o primeiro passo para receber estagiários é a verificação do convênio que instituições de Ensino Superior possuem com a Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora (SRE/JF). Após essa verificação, normalmente os estagiários são orientados a procurar a coordenação pedagógica ou o professor da disciplina que deverão acompanhar. Eles disseram que nunca se sentiram obrigados a recebê-los, mas pelo contrário, gostam e acreditam que a escola tem muito a aprender com eles. Como é observado nas falas a seguir:

Os estagiários são sempre encaminhados para mim ou para alguns dos meus vices. E a partir desse momento, a gente vê a área que o estagiário pretende acompanhar aqui na escola e a gente aborda o professor ou os professores da disciplina. (GESTOR PEDRO).

Normalmente eles procuram a equipe gestora e a gente primeiro confere se é da universidade ou faculdade conveniada com a rede estadual, e de acordo com a disciplina ou com o tipo de estágio a gente encaminha, ou para a supervisão pedagógica ou direto para o professor. E geralmente a supervisão pedagógica faz essa mediação entre o estagiário e o professor que vai receber (GESTORA CAROLINA).

Eles chegam aqui e me procuram, e eu encaminho para a supervisão, e a supervisão é quem vai encaminha-los ao professor, e o professor também tem que aceitar [...] e o professor vai dando as coordenadas junto com ele, na sala de aula, e nunca ele sozinho na sala de aula, sempre acompanhado de alguém, e esse alguém é o professor (GESTORA LEILA).

Esse comportamento revela um aspecto da dimensão profissional da docência que seria a empatia pelo outro, no sentido de haver um acolhimento estagiário no fazer da profissão docente. Cabe ainda ressaltar o papel que os coordenadores pedagógicos podem desenvolver no estágio e no fortalecimento das relações entre a universidade e a escola. Apesar da importância desses sujeitos, a literatura tem dado pouco espaço para a discussão sobre seus papéis na formação dos licenciandos. Isso pode indicar uma tendência

conteudista em que faz parecer que apenas o professor especialista estaria implicado na supervisão dos estagiários nas escolas.

Quando indagamos aos entrevistados sobre o papel que as escolas exercem na formação inicial de professores, eles relataram que a escola é o local onde o licenciando vivenciará a realidade de sua futura prática docente, tendo uma visão mais concreta do fazer docente, uma vez que as discussões vivenciadas na graduação, em certa medida, afastam-se da realidade das escolas. De igual modo, alguns autores como Diniz-Pereira (2008) e Pimenta e Lima (2012) relatam que a escola é um lugar indispensável da formação de professores e um dos espaços possíveis para que o licenciando encontre a dimensão profissional de sua formação.

Um outro fator importante no estágio foi destacado por todos os sujeitos entrevistados, que incentivam autonomia dos licenciandos, permitindo-os ser sujeitos ativos e protagonistas no ambiente escolar, como é demonstrado na fala de alguns deles:

Nós permitimos que o estagiário participe de toda a vida escolar. Então, eu acho que ele é um protagonista sim dentro da escola (GESTOR PEDRO).

Eu dou a liberdade para eles estarem participando das aulas, expondo opiniões, até porque o curso de Sociologia no Ensino Médio exige isso (PROFESSOR DA EB<sup>5</sup> JOÃO).

Eu sempre convido eles para os eventos da escola, escolha de livros, quando tem conselho de classe eu peço para eles participarem, porque é a vivência da escola (PROFESSORA DA EB ROSA).

Estudiosos da área consideram fundamental o protagonismo do licenciando, permitindo a sua participação da vida escolar, além de valorizar o trabalho coletivo. Vale ressaltar, que os professores da FAGED concordaram com essa postura, julgando ser essencial para a formação desse aluno e que os incentivam a serem sempre sujeitos ativos e modificadores dentro da escola.

Assim como os diretores, os professores contaram que gostam de receber estagiários, e que aprendem bastante com eles, os professores orientadores também relataram que a formação é

---

<sup>5</sup> Professor da Educação Básica

continuada para eles também, uma vez que os licenciandos levam para a universidade muitas reflexões do cotidiano da escola.

Paralelamente, podemos dizer que o estágio possibilita não só a realização da *práxis* do professor em formação, mas também do professor supervisor, uma vez que “ao sair da rotina de regência de classe para partir também para a supervisão de estagiários, o professor regente possivelmente irá repensar a sua prática, e isso pode ser um fator gerador de mudança” (ARRUDA, 2014, p. 59). Em outras palavras, consideramos necessário pensar no “estágio como espaço para o encontro consigo mesmo enquanto pessoa, enquanto profissional; encontro com outros profissionais, com a realidade para articulação da teoria e prática” (SANTOS, 2004, p. 90). Vimos isso na fala do professor da EB João: “Eu acho que é uma boa troca, inclusive. Você começa a prestar atenção também na sua própria atividade [...] Vejo como é importante auxiliar na formação desses estagiários”. O que João disse nos remete ao que Lima (2012 apud ARRUDA, 2014) pensa:

[...] a conversa estabelecida entre o professor da escola-campo e o estagiário é muito mais do que uma atividade rotineira de operacionalidade docente. É a possibilidade de aprendizagem, de trocas de experiência, crescimento mútuo com os percursos, com significações dadas à profissão e com as práticas pedagógicas, que foram surgindo no cotidiano e nas relações com a escola, sua comunidade e seu contexto (LIMA, 2012 apud ARRUDA, 2014, p. 59).

Além disso, os entrevistados argumentam que os estagiários levam o “novo” à escola, o que é evidenciado também nos estudos de Cyrino (2012). É como se os professores considerassem que os licenciandos levassem algum tipo de “atualização” para seu trabalho. E ainda, eles consideram positivo estar em contato com a universidade, como uma possibilidade de formação continuada, uma vez que, para muitos docentes que não continuaram seus estudos em uma pós-graduação, há o sentimento de ruptura ao findarem seus cursos de graduação.

Ademais, a partir dessa troca de experiências se constrói conhecimentos e refletem sobre suas práticas. Esse é um aprendizado em conjunto. Analogamente, Santos (2004) analisa seus resultados, mostrando como é importante essa troca para o estagiário, como

uma possibilidade de partilha com o professor da escola-campo que abre espaço, no seu cotidiano, à realidade do estagiário, no sentido de percebê-lo como alguém que, também, é comprometido com a profissão do professor; que tem capacidades para desenvolver trabalhos importantes em sala de aula; que traz importantes conhecimentos, e, sobretudo, bastante atualizados; que tem vivências e experiências significativas; que apresenta novas ideias, e novas propostas à escola (SANTOS, 2004, p. 107).

Vale ressaltar que a universidade também se beneficia, porque, quando a realidade da escola é trazida para o meio acadêmico, por meio das contribuições e observações dos estagiários, a instituição tem a oportunidade de avaliar o seu próprio curso e “propor modificações no currículo de formação, de modo que esse esteja, cada vez mais, respondendo às necessidades da atividade profissional para a qual os alunos estão se preparando” (SANTOS, 2004).

Nossa análise nos permitiu perceber que os professores entrevistados são colaboradores no processo de formação do licenciando. Quando questionados sobre a suas participações no planejamento das atividades de estágio eles responderam:

Eu sempre deixo margem para poder trabalhar ou modificar alguma coisa no meu planejamento. Então, qualquer atividade que é realizada é feita em conjunto. Eu dou uma certa liberdade para que eles não fiquem reproduzindo a minha aula (PROFESSOR DA EB JOÃO).

Eles me ajudam no planejamento das aulas e das atividades [...] falo com eles “vamos pensar em uma atividade prática, vamos pensar numa dinâmica”, corrigir prova, a questão de distribuir os pontos, como que vai avaliar, aí a gente vai discutindo (PROFESSORA DA EB ROSA).

Sim, eles vêm até mim com o material e eu dou uma olhada, vejo o plano de aula como está, dou algum palpite (PROFESSOR DA EB JOSÉ).

Além disso, eles relataram que trabalham sempre em parceria com os professores da universidade, incluindo o planejamento das atividades a serem realizadas e a avaliação desses alunos. E ainda, que

essa parceria ocorre sempre atrelado a um processo de reflexão de todos os envolvidos nesse estágio. Esses sujeitos motivam constantemente seus estagiários a refletirem sobre suas práticas, sendo professores reflexivos, como defendem Pimenta e Lima (2012) e Santos (2004). Adicionado a essa visão, corroboramos com Lima (2001, p. 67), quando argumenta que “a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria”, intensificando a dissociação entre teoria e prática, fazendo com que a formação desse professor seja ineficiente.

Percebemos também, assim como Arruda (2016), que os entrevistados reconhecem que a parceria entre essas duas instituições é proveitosa para a escola e para a universidade, e que é preciso ter em mente que o estágio é uma disciplina “da formação docente a qual tenta estabelecer a todo o momento uma relação de unidade entre teoria e prática desenvolvidas não só por alunos-mestres, mas também com a participação de professores-colaboradores e professores supervisores de estágio” (CYRINO, 2012, p. 39). Em outras palavras, a parceria entre os professores é imprescindível na formação do licenciando.

Reforçando a ideia de colaboração e participação dos professores da EB na formação docente, nós consideramos importante sua avaliação para com esse estagiário, assim como Lima e Aroeira (2011, p. 122), quando refletem que “o sucesso da aprendizagem dos futuros professores passa por ambientes de colaboração e cooperação entre eles e os docentes, sendo necessário o permanente feedback dos supervisores para que o formando descubra e desenvolva posturas pedagógicas pessoais e profissionais”. Nesse contexto de avaliação, nós questionamos aos gestores e professores se eles recebem algum retorno formativo no fim do estágio, e as respostas foram as seguintes:

Trazem algumas coisas, alguns trazem esclarecimentos dos professores da federal ou de outras instituições. Alguns trazem, não são todos (GESTOR PEDRO).

Ainda não recebemos esse retorno não, acho que seria importante. Porque é um olhar diferente, de alguém que está de fora, está vindo observar, aprender conosco, mas pode contribuir conosco também (GESTORA CAROLINA).

Junto com o professor, eles fazem essa avaliação. Porque isso é importante até mais para o professor, para ele ter o *feedback*; e o professor dar o *feedback* para a gente também (GESTORA LEILA).

Nos últimos três anos, os professores da universidade pedem para que em determinada data eu vá até lá, e a gente faz uma troca do que foi a experiência (PROFESSOR DA EB JOÃO).

Eu já tive, já recebi uma cópia do relatório uma vez. Eu acho que isso é uma coisa que poderia melhorar, ainda fica um pouco a desejar. Na verdade, eu ainda não tinha pensado nisso. Mas a gente não sabe como foi o meu trabalho, onde que eu fui bem, onde eu não fui bem. Eu acho que poderia ter isso, porque eu imagino que eu não sou perfeita, eu posso falhar (PROFESSORA DA EB ROSA).

Na maioria das vezes sim. O relatório nem sempre recebo. Geralmente, a gente conversa como foi, coloca o que foi positivo e o que foi negativo. Geralmente, é assim que acontece, mais na conversa mesmo (PROFESSOR DA EB JOSÉ).

Entendemos que, em sua maioria, os retornos acontecem por meio de uma conversa informal após a realização dos estágios. Aroeira (2009, p. 194) argumenta a favor desse retorno formativo, com a construção de um relatório ou de uma conversa com os sujeitos das escolas, como um “instrumento da formação do professor, que possibilita a sistematização e a reflexão da *práxis* pedagógica, além de fonte de pesquisa privilegiada e material didático-pedagógico utilizado pelas escolas onde o estágio está inserido”. Diante disso, consideramos esse instrumento de suma importância, seja escrito ou oral, para que as escolas e seus professores tenham um *feedback* do trabalho, a fim de conhecer melhor as fragilidades da escola e poder realizar ações para superá-las.

Durante nossa pesquisa, percebemos, assim como Sarti (2013, p. 118), que os professores estão cada vez mais “dispostos a receber estagiários e, a cada ano, mostram-se mais à vontade no estabelecimento das parcerias”. E ainda que “esses professores, parceiros mais frequentes, parecem identificar um lugar para si na formação dos novos professores e, nessa atividade com (jovens) adultos, descubrem outra faceta do trabalho docente” (SARTI, 2013, p. 118), a de coformador do licenciando.



## Considerações finais

A presente pesquisa buscou discutir e compreender as relações tecidas nos estágios supervisionados dos cursos de licenciatura da UFJF. O primeiro passo foi conhecer a história das licenciaturas e dos estágios, assim como suas legislações. Em seguida, realizamos um mapeamento dos estágios supervisionados obrigatórios das licenciaturas presenciais da UFJF. Os dados nos permitiram identificar as escolas e os professores supervisores que mais recebem estagiários, e realizar entrevistas semiestruturadas com eles.

Percebemos que tanto os sujeitos das escolas quanto os da universidade reconhecem que o estágio é um momento fundamental durante os cursos de formação de professores. É quando o licenciando vive a realidade da escola com um olhar de educador em relação às questões do exercício da profissão. Além disso, favorece a aprendizagem dos professores da escola, em uma perspectiva de formação continuada, por meio da troca de experiências e das reflexões das próprias práticas educativas.

Nesse contexto, temos uma instituição essencial, e igualmente formadora de professores, que é a escola, local no qual se dá a *práxis* e onde as relações são tecidas. Elas têm a função de proporcionar ao estagiário um ambiente acolhedor, favorecendo suas reflexões e contribuindo para a sua formação inicial, além de promover uma formação continuada de seus professores. Entretanto, assim como Arruda (2014) e Cyrino (2012), sabemos que é um grande desafio fazer com que a escola e seus professores sejam reconhecidos e se sintam igualmente formadores do licenciando, assim como os professores da universidade.

Esperamos essa pesquisa possa contribuir de alguma forma na melhoria da qualidade das licenciaturas da universidade, prevalecendo a relação entre os pares, entre universidade e escola, consolidando o estágio supervisionado como um elemento fundante da formação de professores. Esperamos ainda a valorização da formação inicial e continuada de professores e a construção de um conhecimento de forma coletiva.

## Referências

AROEIRA, K. P. **O estágio como prática dialética e colaborativa: a produção de saberes por futuros professores.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ARRUDA, T. O. **Estágio curricular supervisionado: o papel do professor regente da Educação Básica na formação inicial em Educação Física.** 2014. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

BRASIL. **Lei nº 11.788.** Dispõe sobre o estágio dos estudantes. Brasília, 25 set. 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. Brasília, 18 fev. 2002.

CALDERANO, M. da Assunção. **Estágio curricular: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições.** Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012.

CYRINO, M. **Formação inicial de professores: o compromisso do professor-colaborador e da instituição escolar no processo de estágio supervisionado.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. E. A formação acadêmico-profissional: Compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas. XIV Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, p. 253-267, 2008.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo.** 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente.** 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

LIMA, Maria Socorro Lucena; AROEIRA, K. P. O estágio curricular em colaboração, a reflexão e o registro reflexivo dos estagiários: um diálogo entre a universidade e a escola. In: GOMES, M. O. **Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão.** São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 117-133.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, C. C.; BERBEL, N. A. N.; VASCONCELLOS, M. M. M. Formação Continuada do Professor Universitário: Orientação de Estágio com Pesquisa. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 20, p. 57-98, 2015.

SANTOS, Helena M. dos. **O Estágio Curricular na Formação de Professores: Diversos Olhares**. 2004. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SARTI, F. M. Relações Intergeracionais e Alternância na Formação Docente: Considerações a partir de uma proposta de Estágio Supervisionado. **Cadernos de educação**, Pelotas, p. 83-99, set./dez. 2013.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

## A COVID-19 E A ANGÚSTIA: CONSIDERAÇÕES PSICANALÍTICAS

TOLEDO DE SANTANA, Clênia Maria (UFPB)<sup>1</sup>

COSTA, Ana Paula Macêdo da (UFPB)<sup>2</sup>

### Introdução

O ano de 2020 começou com o anúncio de uma pandemia a nível mundial, e logo a Organização Mundial da Saúde (OMS) sinalizou a emergência de um surto de um novo coronavírus originário na China (CRUZ ET AL., 2020), passando a classificar essa condição como pandêmica em março deste mesmo ano. O coronavírus é um RNA vírus do tipo SARS-CoV-2, pertencente a uma família viral responsável por causar infecções respiratórias e, neste caso, provocar a doença chamada de COVID-19 (LIMA, 2020).

Visando reduzir o contágio e controlar o avanço da doença, uma das principais medidas adotadas foi a quarentena, caracterizada pela separação e a restrição da movimentação de pessoas que tenham sido potencialmente expostas ao contágio de uma determinada doença (ZWIELEWSKI ET AL., 2020). Ademais, foram desenvolvidas ações informativas sobre estas condições de isolamento e confinamento sociais impostas mundialmente, dentro e fora de casa, com destaque para o cumprimento de regras e ações de autocuidado (CRUZ ET AL., 2020).

Porém, destaca-se que enquanto no isolamento os indivíduos já tem a confirmação da doença e ficam reclusos a fim de evitar o contágio, na quarentena existe uma recomendação diante uma incerteza, visando um bem maior. Mas, a experiência da quarentena pode ser vivenciada como uma experiência pessoal desagradável, desconfortável ou dolorosa, inclusive para os familiares (ZWIELEWSKI ET AL., 2020).

Diante desta configuração pandêmica, surgem novos formatos e dinâmicas de convivência nos lares, seja ela em conjunto com a

---

<sup>1</sup>Psicóloga Clínica, Professora Doutora na Universidade Federal da Paraíba; e-mail: [ctsufpb@gmail.com](mailto:ctsufpb@gmail.com)

<sup>2</sup>Psicóloga Clínica, Graduada pela Universidade Federal da Paraíba; e-mail: [psianapaulamacedo@gmail.com](mailto:psianapaulamacedo@gmail.com)

família, ou com o enfrentamento da própria solidão pessoal. Deste modo, exige-se ações emergenciais e urgentes para a população pelos reflexos e implicações trazidas a nível dos aspectos socioeconômicos, familiares, conjugais, escolares, educacionais, e da própria saúde física e emocional das pessoas.

Numa visada sobre o âmbito da saúde física, a transmissibilidade do vírus se dá pela emissão de gotículas ou pelo contato com qualquer objeto inanimado capaz de reter organismos contagiantes. As pessoas frequentemente desenvolvem sinais e sintomas físicos da infecção causada pela COVID-19 em média 5 a 6 dias após ter sido infectada, apresentando sintomas que variam de um resfriado simples até um quadro de pneumonia grave. Outra parte da população pode ter contato com o vírus sem apresentar sintomas físicos, ou apresentando sintomas leves característicos de síndromes gripais (CESPEDES e SOUZA, 2020; LIMA, 2020).

Do ponto de vista das emoções e dos sentimentos envolvidos, observa-se um incremento do número de casos relacionados à saúde mental na população, e as sérias ressonâncias ocorridas em termos dos aspectos psicológicos e psiquiátricos desta. Esse período desperta as mais diversas sensações, em especial o afeto da angústia, experimentado quando este chega à consciência e provoca sentimentos de desamparo físico, psíquico e social.

Dessa forma, buscou-se fazer uma varredura nos artigos atuais no que diz respeito à temática Covid-19 e vida psíquica, com destaque para a angústia, nos principais sites de busca (Google Acadêmico, Scielo e PePsico), adotando como referencial de análise o eixo teórico psicanalítico. Por se tratar de uma temática recente os artigos encontrados foram muito limitados e reduzidos, o que nos conduz a uma maior apropriação e vanguardismo para falar sobre a temática desta forma aqui proposta. Assim sendo, este estudo tem por objetivo tecer reflexões acerca da angústia que eclode no atual contexto pandêmico da Covid-19.

### **A Covid-19 e a Angústia**

A Covid-19 é uma doença orgânica cujo tratamento de saúde recomendado para combater, quando leve, na maioria dos casos é de suporte: administração de antitérmicos, hidratação, repouso e

isolamento em casa. Mais recentemente, passou a ser adotado um protocolo com o uso de medicação a ser administrada. Além desses cuidados, quando não há a necessidade de cuidados hospitalares mais intensivos, a recomendação é que a gestão de cada Estado possa adotar medidas epidemiológicas de controle da infecção, além de ser recomendado pela OMS a testagem universal (CESPEDES e SOUZA, 2020). Ademais, Lima (2020, p. 2), aponta que “o reconhecimento imediato da doença é fundamental para garantir o tratamento oportuno, e do ponto de vista da saúde pública, o rápido isolamento do paciente é crucial para a contenção dessa doença transmissível”.

Considerando o ser humano como um ser biopsicossocial, que sofre interferências não só dos aspectos físico-orgânicos, mas dos fatores emocionais e mentais, e ao voltar o olhar sobre a pandemia da Covid-19 na perspectiva psíquica, os registros apontam para uma situação traumática e traumatizante não só para quem a vivencia, como ainda para os indivíduos que encontram-se no seu entorno. Neste sentido, observa-se a presença e a exacerbação de sinais e sintomas de transtornos mentais na sociedade, bem como a inabilidade para o enfrentamento dessas situações de emergência (ZWIELEWSKI ET AL., 2020); enquanto que do mesmo modo, os profissionais de saúde – sejam eles do corpo médico, enfermeiros e psicólogos – também se tornam vulneráveis emocionalmente por terem que lidar e fazer face aos sofrimentos psíquicos dos pacientes diante da doença, e quiçá a morte.

Dessa forma retratada a humanidade passa a vivenciar uma verdadeira batalha contra um inimigo visível em seus sintomas manifestos corporalmente, mas invisível do ponto de vista psíquico, que cria uma sensação de risco onipresente onde todos, em algum momento, poderão estar susceptíveis organicamente e/ou, por suas injunções emocionais. Daí passa-se a viver e a vivenciar uma experiência repleta de incertezas e inseguranças, onde as pessoas não sabem como reagir frente a estas. Os medos, as preocupações, os sentimentos paranoides, e a angústia aparecem e colocam em xeque o sujeito que passa a produzir sintomas.

As interdições geradas nesse período pandêmico, através do isolamento social, mobilizaram e continuam mobilizando emoções e afetos humanos, e o coletivo é submerso na experiência do desamparo, na fragilidade dos laços, na desproteção das instituições,

na perda qualitativa da condição de cidadão e na segregação. Nesta perspectiva todos se depararão com uma crise parcial pelo estado psicológico fragilizado, pois as manifestações dessas ultrapassam o aspecto biológico e cria raízes no psíquico, denunciando o que o inconsciente percebe como uma perda, gerando as sintomatologias psicossomáticas (DROGUETTE, 2020), uma verdadeira ameaça ao ser. Como bem caracteriza Preuss et al., (2020), o isolamento acaba gerando à todas as pessoas, em maior ou menor grau, a interdição dos desejos.

Portanto, o fenômeno pandêmico abre espaço para uma invasão na vida psíquica das pessoas que as deixam “panicadas” e com consequências psicológicas e psiquiátricas de curto e longo-prazo, posto que a tendência do ser humano é buscar referências simbólicas. Quando não há um arquivo memorial, seja imaginário ou simbólico, que possa dar respostas a esse “novo inesperado”, tem-se a sensação de desamparo, de exílio de si mesmo (SCHERMANN, 2020).

A partir de toda essa situação de incertezas sociais que promove o isolamento em massa de milhões de pessoas em todo o mundo, as recomendações feitas pelo Ministério da Saúde, e órgãos que o representam, trouxeram à tona graves implicações para a vida psíquica dos indivíduos – sobretudo em termos de suas percepções emocionais, mentais, e sentimentos afetivos, ao que se destaca o sentimento de angústia.

O pensamento psicanalítico no que tange a angústia a caracteriza como um afeto próprio e estrutural da existência humana, sublinhando como algo que chega à consciência e provoca uma sensação, portanto, algo que se sente. Originalmente a angústia aparece nos escritos freudianos como uma reação a uma situação de perigo, de ameaça ao equilíbrio psíquico que pode ser reportada sempre que esta aparece – entendendo-se por perigo a falta de satisfação pulsional, devido a uma necessidade não satisfeita. Ressalta-se que o sujeito quando submetido a tensões suporta um *quantum* de energia tolerável, contudo, quando esse limite é ultrapassado o aparelho mental falha na função do domínio da quantidade de excitação que precisam ser abolidas (FREUD, 1926/1976).

A teoria discute a via dupla da gênese da angústia, ao evidenciar que uma deriva-se diretamente do momento traumático –

cuja relação encontra sua correspondência na angústia do nascimento – e outra como sinal de ameaça da repetição de situações equivalentes a este momento traumático. Assim, uma via é da ordem do involuntário, originada e fundada na perspectiva da economia do sujeito, funcionando sempre como um sinal de perigo isomorfo ao nascimento; e a outra quando há uma ameaça da ocorrência dessa situação, o ego prontamente procura defender-se a evitando (FREUD, 1926/1976).

Sendo assim, pode-se entender que a angústia representa um fenômeno automático, e um sinal de alerta frente a uma ameaça, a um estado de desamparo mental, que advém do desamparo biológico sofrido em fase primeva do desenvolvimento. Portanto, o ego reproduz o afeto da angústia como forma de enfrentamento, ou seja, dispara o mecanismo de alerta quando vive uma circunstância considerada por ele como traumática, e nessa urgência evita a situação de perigo e, em última instância, a aniquilação do ser (FREUD, 1926/1976).

Lançando-se mais o olhar no tocante ao afeto da angústia, em seu cerne, refere-se ao medo da morte, a angústia de morte, que por sua vez é compreendida pela psicanálise como castração, indicando um perigo, uma perda, um verdadeiro exemplar prototípico e preparatório da morte. Neste ponto, é importante salientar que nesta perspectiva teórica a conceituação da castração não corresponde à ideia tradicional de aniquilação dos órgãos sexuais masculinos. De modo contrário, a castração psicanalítica indica uma experiência psíquica completa e complexa, diretamente relacionada à aceitação da quebra de certo grau de onipotência que cada sujeito carrega em si, inconscientemente, e que insiste em sustentar diante uma relação, muitas vezes irreal, com o outro (PREUSS ET AL., 2020).

Neste sentido, a angústia é o afeto que emerge frente ao perigo, como um mecanismo utilizado pelo ego face a percepção ou ameaça de castração, de perda do *phallus*, ou seja, da perda das possibilidades; neste caso, a morte. O caso clássico do pequeno Hans, por exemplo, demonstra isso, quando ele mostra que o medo do cavalo morder, simbolicamente representa o medo de ser devorado pelo pai, de ser castrado por este (SANTOS e MOHR, 2018).

Sendo assim compreendido, as manifestações vistas durante a pandemia da Covid-19 foram sendo determinadas tanto pelo corpo



biológico, que sintomatizava, quanto pelo corpo psíquico que traduzia no corpo os protestos do inconsciente – os chamados sintomas psicossomáticos. Aliado a estes sintomas, os sujeitos passaram a sentir-se angustiados diante da situação atual pandêmica que conduziu a perda do poder sobre as coisas (PREUSS ET AL., 2020). A sociedade continua vivenciando uma doença nova, da qual continua-se tendo informações insuficientes e que não se sabe quando irá acabar – fatores que certamente ainda trará implicações futuras, e muitas vezes duradouras, na saúde física-orgânica, e na vida emocional e mental dos indivíduos.

Mediante a vivência do novo Coronavírus foi imposto um isolamento mais rígido e intensivo. Nos meses iniciais da pandemia, a população passou a ser dividida entre aqueles que puderam parar e fazer o isolamento completo e aqueles que não tinham esse privilégio por trabalhar em serviços essenciais. Com essa nova configuração, mudanças significativas foram notadas nos relacionamentos interpessoais e familiares, o que passou a gerar questionamentos nos profissionais da área da saúde mental sobre como as pessoas estavam reagindo afetivamente com essa nova forma de viver.

Dessa maneira,

ao se confrontar com o risco de falência do corpo reações como negação, minimização ou supervalorização da situação e alterações do humor, podem acometer o sujeito, de modo que o risco de morte é uma vivência difícil de subjetivar, sendo necessário um tempo para a elaboração psíquica, que é uma experiência sempre singular (DE OLIVEIRA, 2020, p. 21).

Partindo desse entendimento – quando analisamos em especial a série de fatores heterogêneos que contribuíram para que a pandemia deixasse seu status de ameaçadora para uma deliberada flexibilização sem a recomendação das autoridades de saúde – devemos considerar a angústia gerada ante ao adoecimento e seus limites, o momento de tensão, a insuportabilidade do isolamento e o medo da morte decorrente do coronavírus. É neste momento que se sublinha a angústia de morte, e que a mesma se potencializa.

A teoria psicanalítica já deixa claro que a angústia apresenta-se como um medo realista face a um perigo, ou a algo considerado real pelo sujeito, gerando a repressão do impulso que passa a ser

insuportável (FREUD, 1926/2014), ao que se pode compreender, efetivamente o temor da morte. Paradoxalmente, as pessoas isoladas passam a conviver constantemente com essa sensação angustiante, em decorrência do cerceamento do seu direito de ir e vir em prol de uma proteção coletiva. Mesmo assim, com o avanço dos meses de confinamento e a retomada gradativa dos demais serviços considerados não essenciais, algumas pessoas passaram a não suportar mais manter o isolamento voluntário. Passamos a observar então que a novidade e a nova dimensão da situação começaram a mobilizar nas pessoas um misto de afetos e percepções, e desta maneira passaram a erigir mecanismos defensivos, como o da *negação*, por exemplo, da existência do vírus.

O mecanismo da *negação* é um dos recursos inconscientes descritos por Freud (1925) como uma forma de defesa do ego. O ser humano precisa deste tipo de defesa para a sua sobrevivência emocional, sobretudo naquelas situações de perigo. Nessas situações, move-se pelo “Princípio do Prazer” para a satisfação de desejos, mesmo que corra riscos ao expor-se, e a outrem.

Neste cenário pandêmico, De Oliveira (2020) aponta que três afetos advieram a ser principais durante a pandemia, como o medo do vírus, invisível e altamente contagioso; o sobressalto despertado pela situação inesperada, já que tudo aconteceu muito rápido; e a angústia, que está na base da constituição do sujeito e fica aqui mais evidenciada.

A tensão também gerada nesse período reflete um dos fatores que somaram a angústia crescente na população. A partir da flexibilização dos serviços as pessoas passam a vivenciar um dilema ético/moral sobre burlar ou não o distanciamento sugerido, pois as recomendações de saúde continuam considerando este cenário como de perigo constante de contaminação, sendo que, por outro lado as autoridades de cada Estado iniciaram a adoção de medidas menos rígidas como forma de combate a recessão econômica que se instalava. Aqueles que continuam temerosos com o contágio passam a sentirem-se contrários à sociedade e apresentam sentimentos de menos valia, somados ao ainda presente sentimento de risco de contágio; enquanto outros que começam a relaxar suas atitudes e passos para além das atividades sociais começam a encarar a situação com certa normalidade, como se o inimigo invisível tivesse sido

extinto.

Entretanto, para ambos os grupos de pessoas frente à flexibilização do isolamento, o medo da morte pelo Coronavírus se instala uma hora ou outra. A contaminação de uma forma que a pessoa não é capaz de explicar, a evolução dos sintomas, a internação e, em alguns casos, a morte de parentes ou pessoas conhecidas, passa a instalar aquela angústia primeva. O medo passa a ser real e as pessoas precisam desenvolver mecanismos psíquicos para lidar com essas tensões.

### **Considerações Finais**

Ao buscar atender ao objetivo proposto, ou seja, colocar o lugar da angústia presente no atual quadro pandêmico vinculado a Covid-19, entende-se que ainda com falhas nas políticas públicas de saúde algumas medidas foram estabelecidas, como por exemplo a tentativa de evitar o alto grau de exposição ao patógeno por meio do isolamento social e da quarentena; e as medidas sanitárias e medicamentosas, aliadas a assistência médico-hospitalar aos infectados.

Entretanto, mesmo diante dessas adequações o adoecimento frente ao aparecimento e desenvolvimento da doença, bem como a perda de entes queridos, ainda provocam eclosões de fatores conscientes e inconscientes que influenciam, interferem, e determinam a resposta afetiva e emocional dos indivíduos.

Muitos estudos foram desenvolvidos para se obter uma melhor compreensão sobre a vivência psíquica do sujeito no período de pandemia do Covid-19. Esses apontaram as várias dimensões implicadas nas sintomatologias decorrentes da doença, ao que se pode ressaltar alguns fatores, como o cognitivo, caracterizado por pensamentos repetitivos e preconceitos em relação aos procedimentos adotados na pandemia; o comportamental, onde se destaca a exacerbação de condutas compulsivas e atividades disfuncionais, a exemplo da dificuldade de concentração; o fator emocional, marcado pelas vivências do medo, ansiedade e raiva; e, por fim o aspecto fisiológico, representado pela má qualidade do sono, paralisações por causa do medo, e o sentimento de angústia (FIORILLO E GORWOOD, 2020).

Oferecendo-se assento prioritário para a dimensão afetivo-emocional, notifica-se a presença marcante de distúrbios psicossomáticos, psíquicos e psiquiátricos na vida pessoal e coletiva dos indivíduos no atual estado pandêmico vivido. No presente texto, sublinha-se o sentimento da angústia, fortemente vinculada a morte.

O olhar psicanalítico sobre a angústia é de que se trata de um afeto próprio pertencente à estrutura ontológica existencial do ser humano, destituindo-o do lugar de ser vivente, privando-o de gozar da eternidade da existência, ao mesmo tempo em que lhe possibilita de se fazer ser perante este findar que lhe é próprio. A angústia, que remete impreterivelmente a angústia de morte, uma vez que sabe da sua finitude – enquanto ser-para-a-morte – busca avidamente “driblar”, enfrentar, e lançar-se a si mesmo mecanismos para (sub)existir.

Por essas razões, em tempos de pandemia cabe mais ainda a ciência psicológica e ao profissional psicólogo compreender o seu papel, e o lugar que ocupa na compreensão e elucidação dos sentimentos vivenciados pelas pessoas, e o impacto que incide sobre a saúde psíquica e mental. Nesta perspectiva, deve desenvolver uma escuta atenta, e oferecer um *setting* analítico que permita ao sujeito falar dos seus fantasmas, destinos pulsionais e identificações, e ademais avaliar a força egóica que dispõe para que possa dar sustentação ao nível da angústia apresentada.

A partir da perspectiva teórica abordada, pode-se pensar que o sujeito diante da presença de uma cadeia de vírus tão nocivo, possível de letalidade, e tão invisível aos olhos, provoca-o e o reenvia ao mais profundo do seu ser. E nesse delineamento protocolar, como consequência advém o desabrochar do afeto que, tem uma ciência própria de acontecer: machuca, ao mesmo tempo em que dá possibilidades de existência.

## Referências

- CESPEDES, Mateus da Silveira; SOUZA, José Carlos Rosa Pires de. **Sars-CoV-2: A clinical update-II**. Revista da Associação Médica Brasileira, v. 66, n. 4, p. 547-557, 2020.
- CRUZ, Roberto Moraes; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; MOSCON, Daniela Campos Bahia; MICHELETTO, Marcos Ricardo Datti; ESTEVES,

Germano Gabriel Lima; DELBEN, Paola Barros; QUEIROGA, Fabiana; CARLOTTO, Pedro Augusto Croce. **COVID-19: emergência e impactos na saúde e no trabalho.** Revista Psicologia Organizações e Trabalho, v. 20, n. 2, p. I-III, 2020.

DE OLIVEIRA, Luzia Carmen. **Saúde mental nos tempos de pandemia: Uma releitura dos afetos e da Pulsão de morte em Freud.** Revista PsicoFAE: Pluralidades em Saúde Mental, v. 9, n. 1, 2020.

DOS SANTOS, Renato; MOHR, Allan Martins. **A (de)vida angústia de morte: Considerações a partir da filosofia e da psicanálise.** Revista Natureza Humana, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 169-187, jan./jul. 2018.

DROGUETT, Juan. **Sobre o mal-estar na pandemia: O papel da Psicanálise em tempos de coronavírus.** Leitura Flutuante. Revista do Centro de Estudos em Semiótica e Psicanálise. ISSN 2175-7291, v. 12, n. 1, 2020.

FIORILLO, Andrea; GORWOOD, Philip. **The consequences of the COVID-19 pandemic on mental health and implications for clinical practice.** European Psychiatry, v. 63, n. 1, 2020.

FREUD, Sigmund. **Inibições, sintomas e ansiedade.** In: Sigmund Freud. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira (Vol. XX). Rio de Janeiro: Imago, 1926/1976.

FREUD, Sigmund. Obras Completas: **Inibição, sintoma e angústia, o futuro de uma ilusão e outros textos (1926-1929).** São Paulo: Companhia das Letras, v.17, 2014.

FREUD, Sigmund. **A negação.** São Paulo: Cosac Naif, 2014

LIMA, Cláudio Márcio Amaral de Oliveira. **Informações sobre o novo coronavírus (COVID-19).** Radiologia Brasileira, v. 53, n. 2, p. V-VI, 2020.

PREUSS, Fernanda Carina; PEROTTI, Eduardo Diego; SCHUK, Anderson Luis. **E como ficam nossos desejos? Um olhar Psicanalítico sobre a pandemia do Covid-19.** Anuário Pesquisa e Extensão Unoesc São Miguel do Oeste, v. 5, p. e24162-e24162, 2020.

SCHERMANN, Eliane Zimelson. **O que uma psicanalista tem a dizer sobre a pandemia do novo coronavírus? In: Café História – História feita com cliques.** Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/uma-psicanalista-fala-sobre-novo-coronavirus/>. Publicado em: 30 abr. 2020. ISSN: 2674-5917.

ZWIELEWSKI, Grazielle; OLTRAMARI, Gabriela; SANTOS, Adair Roberto Soares; NICOLAZZI, Emanuella Melina da Silva; DE MOURA, Josiane Albanáz; SANT'ANA, Vânia L. P.; SCHLINDWEIN-ZANINI, Rachel; CRUZ,

Roberto Moraes. **Protocolos para tratamento psicológico em pandemias: As demandas em saúde mental produzidas pela COVID-19.** Revista debates in psychiatry-Ahead of print. Doi: [http://dx. doi. org/10.25118/2236-918X-10-2-4](http://dx.doi.org/10.25118/2236-918X-10-2-4), 2020.

## A FALTA DE VÍNCULO ALIADA A PROBLEMAS METODOLÓGICOS E SUA CONTRIBUIÇÃO AO FRACASSO ESCOLAR<sup>1</sup>

CUNHA, Macsuelber de Cássio Barros da (UFG) <sup>2</sup>

### Introdução

Por meio dos estudos realizados no campo da psicopedagogia, sabemos que o dito fracasso escolar pode estar relacionado a diversos fatores que podem tanto desencadear problemas de aprendizagem, quanto problemas de produção escolar, de tal modo que os autores da área alertam sempre quanto à necessidade de se saber distinguir as causas geradoras do fracasso escolar, de modo que existem causas externas e causas internas com relação ao aprendiz.

De acordo com Alicia Fernández (2014, p. 81-88), o fracasso na aprendizagem pode ser categorizado como um “sintoma”, que está diretamente relacionado a questões internas e emocionais do indivíduo, tendo relação com as representações simbólicas e os significados que o indivíduo confere a elas. O fracasso também pode ter origem em uma “inibição cognitiva”, que também está relacionado a questões internas do indivíduo, mas que, diferentemente do sintoma, no qual há transformação de função, na inibição cognitiva ocorre uma evitação, uma diminuição do pensar. E há ainda o “problema de aprendizagem reativo”, que está mais relacionado a questões externas ao indivíduo, ligado mais precisamente ao ambiente escolar, se caracterizando como uma reação à escola e ao ensino sistematizado devido a problemas em sua metodologia, ideologia, linguagem, vínculo, etc.

Nesta mesma perspectiva trabalha Maria Lúcia L. Weiss (2012, p. 26), ao dizer que “o fracasso escolar é causado por uma conjugação de fatores interligados que impedem o bom desempenho do aluno em sala de aula”. De modo que o psicopedagogo deve estar atento para

---

<sup>1</sup> Artigo apresentado ao Instituto Consciência GO, em parceria à Faculdade Delta, como requisito para a Conclusão do Curso de Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica.

<sup>2</sup> Doutor em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás, UFG. É membro do Laboratório de Estudos sobre o Império Romano (LEIR-GO). E-mail: [macsuelber@hotmail.com](mailto:macsuelber@hotmail.com)

identificar quais fatores contribuíram para o desenvolvimento de determinado fracasso escolar.

Neste trabalho, fruto de nossas experiências de estágio<sup>3</sup>, damos maior atenção a dois aspectos que contribuem para o fracasso escolar: primeiramente as questões emocionais, mais precisamente a fragilidade vincular do aprendente com o ensinante e com o ambiente escolar; e em segundo lugar aos problemas relacionados à metodologia de alfabetização.

Tais aspectos são de extrema importância e são decisivos para o sucesso ou fracasso escolar de nossas crianças. O estabelecimento de um vínculo afetivo com a figura do ensinante é fundamental para o desenvolvimento saudável do aprendente, visto que em um ambiente onde há afeto a criança se sentirá mais segura, amada e conseqüentemente irá desenvolver um vínculo positivo com o ensino sistematizado. Além disso, o educador pode ser visto como um exemplo que exerce forte influência sobre o comportamento dos aprendentes. Como afirma Alicia Fernández:

Quem ensina oferece-se como modelo identificatório. Não se aprende por imitação, querendo fazer o mesmo que o outro faz. Aprende-se querendo parecer-se com quem nos ama e com quem amamos. Precisamos querer parecer-nos com o outro, que esse outro nos aceite como semelhantes, para podermos desejar diferenciarmos dele, com menos culpa ou, melhor ainda, podendo elaborar a culpa por diferenciar-nos (FERNÁNDEZ, 2001, apud: FERRARI, 2003).

Aliado a um vínculo afetivo entre ensinante e aprendente deve haver uma boa metodologia, que promova o desenvolvimento dos aprendentes, estimulando a inteligência e o desenvolvimento intelectual deles. De tal sorte que afeto e intelecto devem caminhar juntos para proporcionar o desenvolvimento integral dos aprendentes.

Rosane de Fátima Ferrari (2003, p.08), trata sobre isso, retomando os estudos de Piaget. Ela afirma que:

---

<sup>3</sup> Em nosso estágio tivemos a oportunidade de realizar um Informe Psicopedagógico de um aprendente com suposto problema de aprendizagem. Trabalho este que foi supervisionado e orientado por uma especialista da área e que se deu no Instituto Consciência GO, que nos deu o suporte necessário ao desenvolvimento das sessões e à conclusão do trabalho.



Segundo Piaget, o afeto influencia, fundamentalmente, a inteligência, sendo condição necessária para a sua constituição, embora não suficiente para que ela se desenvolva, pois para ele, a estrutura cognitiva se desenvolve independente do afeto, havendo uma correspondência entre ambos e não uma sucessão. Assim, pode-se dizer que o desenvolvimento intelectual, para Piaget, ocorre enlaçando o aspecto cognitivo e afetivo em um processo dialético (FERRARI, 2003, p.08).

Pensando nesta relação entre os aspectos cognitivos e o afeto, desenvolvemos este trabalho, de modo a tratar sobre esta relação, já que ao longo das sessões de avaliação diagnóstica que descrevemos abaixo pudemos perceber que o fracasso escolar demonstrado pelo aprendente que atendemos estava ancorado nestes dois aspectos, primeiramente nas questões emocionais, mais precisamente a fragilidade vincular do aprendente com o ensinante e com o ambiente escolar e, em segundo lugar, aos problemas relacionados à metodologia de alfabetização, já que o aprendente é aluno da classe de alfabetização, como vemos a seguir.

## **Metodologia**

Como já foi dito, para a realização deste trabalho, realizamos uma avaliação diagnóstica com um aprendente trazido até nós com uma queixa de problemas relacionados à leitura e escrita. A avaliação foi realizada com o aprendente R. B. T., de 6 anos e 9 meses, aluno do 1º ano do Ensino Fundamental (classe de alfabetização) na rede privada de ensino. A avaliação ocorreu em 11 sessões, sendo 06 sessões com a criança, 03 sessões com os pais (Entrevista inicial, Anamnese e Devolutiva) e 02 sessões na escola (Entrevista com a professora e Devolutiva). As sessões com a mãe do aprendente e com o mesmo se realizaram nas dependências do Instituto Consciência GO (ICG).

A primeira sessão foi a Entrevista Inicial, quando foi realizado o que alguns autores chamam de enquadramento, momento no qual a mãe do aprendente apresentou-nos a *queixa* (SAMPAIO, 2012, p.24).

A segunda sessão também foi realizada com a mãe do aprendente. Neste dia foi informado à mãe sobre os termos gerais da avaliação psicopedagógica, bem como a importância legal da

autorização para a realização da mesma. Assim após os esclarecidos e ajustes entre as partes passou-se para a assinatura do Termo de Livre Consentimento. Em seguida foi realizada a anamnese, que segundo Simaia Sampaio (2012, p.143), é uma técnica usada na avaliação psicopedagógica, que tem como objetivo “resgatar a história de vida do sujeito e colher dados importantes que possam esclarecer fatos observados durante o diagnóstico, bem como saber que oportunidades este sujeito vivenciou como estímulo a novas aprendizagens”. A anamnese é um instrumento de enorme importância no diagnóstico psicopedagógico, de tal forma que Maria Lúcia L. Weiss considera a entrevista de anamnese “um dos pontos cruciais de um bom diagnóstico. É ela que possibilita a integração das dimensões de passado, presente e futuro do paciente [...]” (2012, p. 65).

As sessões de número 3, 4, 5, 7, 8 e 9 foram realizadas apenas com o aprendente, das quais tratamos abaixo:

Na terceira sessão, a primeira a ser realizada com o aprendente, foi realizada a *Hora do Jogo*, de modo a observar processos de assimilação-acomodação e seus possíveis equilíbrios, desequilíbrios e compensações. Analisando a modalidade de aprendizagem manifestada pela criança. A hora do jogo é um instrumento de grande valia na avaliação das crianças com suspeitas de problemas de aprendizagem. De acordo com Maria Lúcia L. Weiss (2012, p. 75-76) “no diagnóstico, o uso de situações lúdicas é mais uma possibilidade de se compreender, basicamente, o funcionamento dos processos cognitivos e afetivo-sociais em suas interferências mútuas”. Além disso, por meio desta atividade podemos perceber a Modalidade de Aprendizagem do aprendente. O conceito de Modalidade de Aprendizagem trabalhado por Alicia Fernández (2014, p. 109-111) nos propicia uma passagem do universal para o particular, da análise estática do aqui/agora para o estudo de um processo dinâmico, de um objeto de conhecimento construído para um objeto de conhecimento em construção.

Na quarta sessão, primeiramente realizamos com o aprendente a *Avaliação de Repertório Básico para a Alfabetização*. De acordo com Sérgio A. S. Leite (1984, p.03), o Instrumento de Avaliação de Repertório Básico para a Alfabetização (IAR), foi planejado para ser um instrumento de auxílio na avaliação de crianças de 5 ou 6 anos, de

modo a perceber se a criança possui as principais habilidades necessárias para a alfabetização, bem como para avaliar, na criança que já se encontra no processo de alfabetização, quais habilidades específicas precisam ser treinadas. Em outro momento foi realizada com o aprendente a prova projetiva *Par Educativo*. Segundo Weiss:

A maneira do sujeito perceber, interpretar e estruturar o material ou a situação reflete os aspectos fundamentais do seu psiquismo. É possível, desse modo, buscar relações com a apreensão do conhecimento como procurar, evitar, distorcer, omitir, esquecer algo que lhe é apresentado. Podem-se detectar, assim, obstáculos efetivos existentes nesse processo de aprendizagem de nível geral e especificamente escolar (WEISS, 2003, p.117, apud: SAMPAIO, 2012, p.99).

Na quinta sessão, realizamos primeiro a prova projetiva *Família Educativa*, que segundo Jorge Visca (2011, p.139), tem como finalidade descobrir a representação que o entrevistado faz do que os membros do grupo familiar sabem e do modelo de aprendizagem que os mesmos possuem e transmitem. Em seguida foi realizado a prova operatória de *Seriação de Palitos*. As provas operatórias utilizadas por Piaget são utilizadas no diagnóstico clínico para verificar o nível de pensamento alcançado pela criança. Para Weiss (2012), “dentro de uma visão piagetiana, o conhecimento se constrói pela interação entre o sujeito e o meio, de modo que, do ponto de vista do sujeito, ele não pode aprender algo que esteja acima de seu nível de competência cognitiva”.

A sessão de número 6 se deu fora das dependências do ICG, já que tal sessão ocorreu na escola do aprendente por se tratar da sessão de entrevista com a ensinante e com a coordenadora pedagógica da escola. Segundo Alicia Fernández (2014, p. 81-82) o problema de aprendizagem pode ter origens distintas, de modo que pode ser um problema de aprendizagem ligado a fatores individuais ou familiares, como é o caso dos problemas de aprendizagem “sintoma” ou da “inibição cognitiva”; mas pode também ter causas externas ao indivíduo ou ao grupo familiar, que é o caso do “problema de aprendizagem reativo”, “que afeta o aprender do sujeito em suas manifestações, sem chegar a *atrapar* a inteligência”; ou seja, está relacionado com a escola, sua metodologia, ideologia, linguagem,

vínculo, etc. De modo que é essencial conhecer a realidade escolar do aprendente para uma melhor avaliação psicopedagógica.

No dia seguinte, realizamos a sétima sessão. Em tal sessão, realizada com o aprendente, primeiramente foram feitas diversas atividades lúdicas para avaliar seu raciocínio lógico matemático. Para Jean Piaget (1978) o conhecimento lógico matemático é uma construção que resulta da ação mental da criança sobre o mundo consistindo em agir sobre os objetos, mas com abstração dos conhecimentos, a partir da ação e não mais dos próprios objetos. A ação começa por conferir aos objetos caracteres que não possuíam por si mesmos. Em seguida foram realizadas provas projetivas (*O dia do meu aniversário* e *O desenho em episódios*) para avaliar o vínculo consigo mesmo. Segundo Visca (2008), tais testes têm como objetivos conhecer os vínculos de aprendizagem que o sujeito estabelece com seus desejos e interesses e observar o vínculo de aprendizagem que o sujeito possui consigo mesmo. Paralelamente a estes testes foi realizada a análise do material escolar do aprendente, pois, segundo Simaia Sampaio (2012, p.140), “por meio de seus cadernos, observamos o vínculo com a aprendizagem: organização, higiene, ortografia, letra, se faz as atividades, se estas estão sendo corrigidas, etc.”.

Na oitava sessão, foram realizadas diversas provas pedagógicas<sup>4</sup> relacionadas mais diretamente com a queixa apresentada pela mãe, ou seja, para avaliar dificuldades relacionadas à leitura e escrita. Segundo Weiss (2012, p. 97), o diagnóstico psicopedagógico usará situações em que o ler e o escrever tenham um significado para o paciente. É fundamental observar o modo como o paciente se aproxima ou evita essas atividades, sua postura, as tensões e contrações e se há abandono da tarefa. De acordo com esta autora, alguns casos de problemas na alfabetização podem estar relacionados ao simbólico da questão, influenciando, de forma inconsciente, no ato de ler ou de escrever.

Na nona sessão, a última realizada com o aprendente, foram realizados diversos testes para avaliar o desenvolvimento psicomotor da criança. De acordo com Barreto (2000), “o desenvolvimento

---

<sup>4</sup> Dentre as provas realizadas encontram-se provas que avaliaram a Consciência Fonológica, a Leitura, a Escrita e a Linguagem Espontânea do aprendente.

psicomotor é de suma importância na prevenção de problemas da aprendizagem e na reeducação do tônus, da postura, da direcionalidade, da lateralidade e do ritmo”.

As sessões de números 10 e 11 foram as sessões de *Devolução*, ou as devolutivas. A primeira com a mãe, realizada no ICG, e a segunda com a professora e coordenadora do aprendente, realizada na escola deste. De acordo com Weiss (2012, p. 137), “devolução é uma comunicação verbal feita ao final de toda a avaliação, em que o terapeuta relata aos pais e ao paciente os resultados obtidos ao longo do diagnóstico”.

Com estas sessões terminamos o atendimento prestado ao aprendente e sua família, dando por encerrada a avaliação diagnóstica. Desta forma, após termos discorrido sobre o passo a passo da avaliação psicopedagógica realizada por nós no estágio, sob a supervisão de nossa orientadora, bem como dos instrumentos utilizados nesta avaliação, passamos agora a tratar do caso fazendo uma análise do mesmo, uma síntese da avaliação, trazendo por fim a hipótese diagnóstica a que chegamos.

## **APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DO CASO**

Como já foi relatado, a primeira sessão foi a entrevista de enquadre realizada com a mãe do aprendente, na qual ela nos trouxe a seguinte queixa: O aprendente possuía “certa dificuldade de concentração e na área da leitura”. Ela acreditava que esta dificuldade se desenvolveu devido ao fato de que houve trocas de professoras na turma do filho, de modo que a atual professora era a terceira que ele havia tido ao longo do ano. De acordo com a mãe, no período de atuação da segunda professora (de maio a agosto, aproximadamente) o filho começou a apresentar desinteresse com relação à escola, de modo que algumas vezes se queixava para não ir à escola ou para não fazer tarefa, começando a apresentar dificuldades de leitura, apresentando assim, uma espécie de “regressão”, pois passou a ter dificuldades, mesmo com a leitura de palavras que ele já sabia. A mãe informou ainda que com a chegada da terceira e atual professora, o aprendente passou a apresentar melhoras e já não se negava a fazer as atividades de casa, e que apesar dela ter procurado a escola algumas vezes para melhorar este quadro, a escola aconselhou que ela procurasse uma avaliação psicopedagógica.

Já a ensinante informou, durante a sessão de entrevista realizada na escola, que o aprendiz “possui problemas de dicção<sup>5</sup>, é bastante disperso e se distrai com bastante facilidade, é inseguro para correr, é molão e sua pintura deixa muito a desejar”. Além disso, ao ser perguntada, a ensinante disse que ele já reconhecia e lia todas as famílias silábicas, possuía bom raciocínio lógico matemático e que sua grafia estava bem melhor. A coordenadora disse ainda que a afetividade era 100% responsável pela dificuldade apresentada por ele, pois ele era muito sentimental e a família apresentava-se um pouco desestruturada.

Durante as sessões realizadas com o aprendiz pudemos perceber o que ele realmente possuía de parecido com o relato da mãe, com o relato da escola e o que ele possuía de diferente ao relatado por ambas. De modo que levantamos algumas hipóteses que foram comprovadas ou não ao longo da avaliação o que culminou na hipótese final que apresentamos nas sessões de devolução.

Ao longo das sessões o aprendiz demonstrou ser esperto e comunicativo, pois sempre conversava conosco, respondendo às perguntas e em atividade sempre oralizava bastante ou ficava cantarolando alguma música, além de falar sobre seus gostos, programas favoritos, etc.

Durante as atividades realizadas pelo aprendiz, ele demonstrou criatividade, imaginação, reflexão e entusiasmo em grande parte das atividades. Diante de situações problemas ou de dificuldades, ele demonstrou persistência, realizou tentativas e encontrou soluções. Ao produzir algo, demonstrou satisfação com suas produções. Por meio das sessões percebemos que o aprendiz possuía uma modalidade de aprendizagem na qual se produz um equilíbrio entre os movimentos assimilativos e acomodativos.

Ele demonstrou maior desejo pelas atividades de pintura, sempre utilizando várias cores. Demonstrou desinteresse e inquietação nas atividades sistematizadas. Sempre se mostrou ansioso, tentando começar as atividades propostas mesmo antes de terminarmos as orientações. Além disso, em muitos momentos se distraiu com facilidade.

No que se refere aos aspectos psicomotores ele apresentou um tônus muscular de estrutura equilibrada, com certos aspectos que

---

<sup>5</sup> Segundo ela, na fala ele troca “m” e “n”, mas que isso não interferia na escrita.

sugerem hipertonicidade, o que pode ser percebido pela inquietude e dificuldade de atenção. Possuía bom equilíbrio e domínio corporal que reforça a possibilidade de novas construções em suas aprendizagens. Indicou um bom conhecimento intelectual das partes do corpo e suas funções, no entanto o desenho da figura humana foi bastante empobrecido. Na lateralidade não possuía uma boa percepção dos lados do corpo (direita-esquerda). No que se refere à dominância lateral, possuía dominância pedal e manual direita e dominância ocular esquerda, caracterizando assim uma lateralidade cruzada ou assimetria funcional. Possuía boa noção espacial, embora tenha tido dificuldades com alguns conceitos espaciais. Ele possuía boa organização temporal. No que se refere à praxia global, demonstrou um bom desenvolvimento, com coordenação viso motora adequada à idade. No que diz respeito à praxia fina, também indicou um desenvolvimento coerente com a idade.

Com relação ao aspecto sócio afetivo, mostrou-se uma criança alegre, comunicativa, com boa autoestima e com capacidade para lidar com a frustração. Indicou satisfação em produzir e interagiu nos momentos lúdicos indicando uma relação de desejo pelo ato de aprender. Evidenciou em alguns momentos traços sugestivos de ansiedade e impulsividade. No aspecto vincular demonstrou ter vínculo positivo com a aprendizagem sistemática, mas fragilidade vincular com a figura do ensinante e com ambiente escolar. Demonstrou ainda, sugestivas fraturas emocionais no âmbito familiar, certa carência, sentimento de isolamento e se mostrou aberto às mudanças nos aspectos relacionais.

No que concerne ao aspecto cognitivo, a prova operatória realizada com o aprendente mostrou que seu pensamento se encontrava no estágio Pré-operatório, nível Intuitivo Global. A criança percebia as situações problema e buscava resolvê-las. Ainda assim, percebemos algumas características do nível seguinte, *Intuitivo Articulado*, quando se tem início a descentração do pensamento, que indica uma transição para o estágio seguinte, o das operações lógicas concretas. Percebeu-se assim que ele se encontrava na transição dos dois níveis, ainda apresentando pouco domínio das noções de seriação. Demonstrou ainda boa organização e sequência de ideias, manutenção da atenção coerente com a idade, concentração e boa memorização. No que se refere aos pré-requisitos fundamentais para

a alfabetização, apresentou algumas dificuldades na área de Posição, de Tamanho, no quesito Discriminação visual e na área de Discriminação auditiva.

Nos aspectos pedagógicos, ele mostrou que possuía um raciocínio lógico matemática bem desenvolvido e condizente com a idade. Tinha internalizado o conceito de número, que pode ser visto como resultado da síntese da operação de classificação e da operação de seriação. Estabeleceu a correspondência termo a termo e manteve a ordem das palavras numéricas, contou cada objeto uma só vez, sem omitir nenhum, e considerou que o último número mencionado representava a quantidade total de elementos do conjunto. Saiu-se bem diante de situações problemas envolvendo adição e subtração, quando compreendeu e realizou com acerto o que foi proposto. Ele compreendeu e conseguiu elaborar sequências, demonstrando boa capacidade de memória.

Apresentou um bom repertório de vocabulário, expressou seu pensamento com sequência lógica, possuía facilidade de comunicação, não fazia trocas de letras, falava em tom e ritmo moderado. Em alguns momentos demonstrou dificuldade em argumentar e articular as ideias para formular respostas.

Os aspectos mais preocupantes e nos quais ele demonstrou maiores dificuldades foi na área da leitura e escrita. Apesar de demonstrar que possuía boa capacidade dos critérios de consciência fonológica, o aprendente ainda não havia internalizado muitos aspectos importantes com relação à leitura. Ao ler as palavras dizia letra por letra para poder formar as sílabas, o que muitas vezes dava errado. Isso também o atrapalhou principalmente com sílabas complexas, pois para ler agrupava de duas em duas letras o que nem sempre deu certo, de modo que muitas vezes, após tentar ler e ter dificuldade, acabava por falar qualquer palavra. Muitas vezes tentou adivinhar a palavra após ler a primeira sílaba. Demonstrou dificuldade na leitura de palavras com sílabas simples, grande dificuldade na leitura de palavras trissílabas ou polissílabas e praticamente não conseguiu ler palavras com sílabas complexas. Até o momento não havia internalizado a diferença fonética e gráfica entre M e N, demonstrando muita confusão com estes fonemas, bem como com outros fonemas.

Sua escrita até o momento operou na transição da fase Pré-Silábica para a fase Silábica. No registro escrito de palavras que foram



ditadas, utilizava várias vezes às letras de seu nome. Apesar de usar apenas letras, escrevia sem grande preocupação com as propriedades sonoras da escrita, explorando critérios quantitativos (varia a quantidade de letras de uma escrita para outra, sem preocupação com as propriedades sonoras), embora em alguns casos tenha se lembrado da escrita correta da palavra, conseguindo, assim, escrever a palavra de modo mais próximo ao correto, em outros casos fez associações com palavras que ele sabia escrever. Demonstrou de modo geral que já havia realizado a superação do realismo nominal, cometendo apenas alguns equívocos.

Ao analisar seus materiais escolares, percebemos organização no armazenamento de seus materiais com bom estado de conservação e limpeza. O acompanhamento das atividades era realizado, tanto em casa como em sala. Não foi possível visualizar nenhuma produção escrita espontânea do aprendente. Somente textos copiados do quadro-negro. Escrevia na linha, não invadia margens, possuía letra legível, utilizava a letra cursiva com os traçados que remetem a uma coordenação motora fina bem estruturada, apesar de possuir a letra um pouco trêmula, o que é normal para a idade. O método trabalhado pela escola, na alfabetização, era o método silábico, no entanto foi percebida que algumas das famílias silábicas não haviam sido trabalhadas até o momento da análise. Assim, pode-se constatar a necessidade de um trabalho paralelo de superação das dificuldades da criança no que se refere a leitura e escrita.

Diante de todas estas questões concluímos que o aprendente R. B. T. mostrou-se uma criança alegre, interessada e aberta às mudanças. As dificuldades apresentadas por ele poderiam estar ligadas a obstáculos de caráter cognitivo, psicomotor, afetivo e metodológico.

O aprendente apresentava imaturidade em seu desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo, além de evidenciar problemas relativos à metodologia aplicada no processo de ensino aprendizagem, seja o sistemático ou o assistemático. Demonstrou desinteresse e inquietação nas atividades relacionadas à leitura e escrita.

Ele não possuía um bom desenvolvimento psicomotor no que se refere à noção corporal e à lateralidade, além de apresentar lateralidade cruzada ou assimetria funcional. Apresentou questões de

desenvolvimento afetivo, não demonstrando vínculo positivo com a figura da ensinante e com a turma com a qual estudava, além de evidenciar fraturas emocionais no âmbito familiar. No que se refere ao aspecto cognitivo ainda precisava desenvolver determinadas estruturas cognitivas, bem como internalizar alguns conceitos importantes para o desenvolvimento da leitura e escrita. Ele apresentava grandes dificuldades nesta área, evidenciando que não havia internalizado muitos aspectos importantes com relação à leitura e escrita.

A imaturidade em seu desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo e as questões relacionadas à metodologia aplicada no processo de ensino aprendizagem, poderiam estar interferindo no seu desempenho escolar, dificultando, assim, a aquisição do domínio da leitura e escrita, que requerem um estágio de pensamento Pré-Operatório, nível Intuitivo Articulado, e nível Alfabético no que se refere às hipóteses de escrita.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo de todo o processo de avaliação pudemos perceber de fato o quanto as questões afetivas são importantes no desenvolvimento escolar de uma criança, bem como o quanto é importante o ensinante, após ter estabelecido um bom vínculo afetivo com os aprendentes, desenvolver uma boa metodologia para conseguir alfabetizar de modo satisfatório estas crianças, já que o que elas aprendem nesta faixa etária servirá de base para as aquisições futuras, de modo que problemas metodológicos na classe de alfabetização podem gerar no aprendente um *problema reativo* que comprometerá seu desenvolvimento e suas aquisições na área da leitura e escrita.

Por meio dos instrumentos utilizados durante as sessões, percebemos que o aprendente R. B. T. não demonstrava possuir déficits cognitivos que pudessem comprometer seu aprendizado, de modo que o que mais contribuiu para seu fracasso escolar foi principalmente a falta de vínculo aliada a problemas metodológicos.

Em diferentes sessões o aprendente deixou transparecer a quase completa inexistência de vínculo com a ensinante e com a turma na qual estudava, turma que possuía menos de 10 alunos. Para

exemplificar este aspecto relataremos apenas dois momentos nos quais esta falta de vínculo ficou clara.

Na realização da prova projetiva “Par Educativo” é interessante ressaltar que a criança não se desenhou no lugar do aprendente, não deu um nome para ele e disse que o aprendente teria dificuldade de andar e por isso teria uma cadeira de rodas no fim do corredor. O ensinante desenhado estaria escrevendo no quadro e ensinando continhas, o que demonstrava sua maior preferência no que se refere a esta matéria. Uma coisa que chamou a atenção foi o fato dele ter desenhado um professor, e fazer questão de deixar isso claro (ele nunca teve professores, apenas professoras). Quando foi perguntado se o aprendente desenhado preferia professor, ele disse que sim, porque ele acha que a professora “não fazia nada mais legal”.

Durante a entrevista realizada com o aprendente, ele disse que era amigo de todos os colegas, embora tenha dito que não sabia o nome deles (mesma estando com eles durante todo o ano), o que demonstrou fragilidade no vínculo afetivo. Outro aspecto importante é o fato de a criança ter dito que o que mais gostava de fazer na escola era mudar de sala, dizendo que vai mudar do 1º ano para o 3º ano e que quer mudar para aprender mais. Tal relato indicou claramente a falta de vínculo positivo com a turma em que se encontrava e com a figura da ensinante.

E além destas questões vinculares, outro aspecto que mais contribuiu para seu problema escolar foi, como já o dissemos, os problemas metodológicos, a começar pelo fato de que a turma dele teve ao longo daquele ano 3 ensinantes: a primeira até abril, a segunda de maio a agosto e a última de agosto até o fim do ano. Este aspecto foi decisivo para seu fracasso escolar e apareceu tanto no relato da mãe, quanto da escola, que admitia que isso teria atrapalhado o desenvolvimento da turma. Tal mudança de ensinantes prejudicou o aprendente tanto com a questão vincular, de modo que ele demonstrou dificuldades ao lidar com estas mudanças, mesmo tendo demonstrado um melhor desenvolvimento com a última professora, quanto com a questão metodológica, pois com tais mudanças o ensino acabou ficando prejudicado, de tal modo que mesmo estando no fim do ano, ainda faltavam muitos conteúdos a serem trabalhados. Além disso, mesmo o que já havia sido trabalhado com a turma não estava bem alicerçado em suas mentes, o que gerava bastante confusão no

aprendente quando ele precisava ler ou escrever, deixando clara a necessidade de ser desenvolvido nele os pré-requisitos e os conceitos necessários para a alfabetização.

Diante disso, afirmamos e reinteramos a grande importância de se desenvolver um bom vínculo afetivo entre ensinante e aprendente, juntamente com boas metodologias de alfabetização, de modo que tais aspectos podem ser comparados às duas asas de um pássaro, sendo que não basta ter um dos dois aspectos. Para uma boa aquisição da leitura e escrita, bem como para um bom desenvolvimento escolar de um modo geral, seja em que área for, é de fundamental importância que haja afeto e uma metodologia adequada.

## REFERÊNCIAS

- BARRETO, SIDIRLEY DE JESÚS. **Psicomotricidade, educação e reeducação**. Blumenau: Livraria Acadêmica, 2000.
- FERNÁNDEZ, Alicia. **A Inteligência Aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2014.
- FERRARI, Rosane de Fátima. Considerações Psicopedagógicas da Relação Vincular Professor-Aluno. **Revista de Ciências Humanas**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 4, 2003.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Instrumento de Avaliação de Repertório Básico para a Alfabetização - IAR**. São Paulo: EDICON, 1984.
- PIAGET, Jean. **Psicologia e Epistemologia: Por uma teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Forense, 1978.
- SAMPAIO, Simaia. **Manual Prático do diagnóstico psicopedagógico clínico**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.
- VISCA, Jorge. **Técnicas Projetivas Psicopedagógicas e Pautas Gráficas para sua interpretação**. Buenos Aires: Visca&Visca, 2011.
- WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia Clínica: Uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

## AMPLIANDO CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ATRAVÉS DO USO DO FACEBOOK

SOARES, Raquel Osolins (UFRGS)<sup>6</sup>

### Introdução

O uso das tecnologias em educação é um assunto recorrente na literatura, incentivando sempre o seu uso mediado pelos professores. Costa e Franco (2005) concluíram que o desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem se tornou uma prática constante nas pesquisas em educação à distância. E Costa e Almeida (2015) afirmam que os ambientes digitais têm sido utilizados como facilitadores e articuladores de aprendizagens diferenciadas. Ampliando esse pensamento, Loiselles aponta que a presença de atividades de aprendizagem colaborativa é uma condição necessária ao estabelecimento de ambientes de aprendizagem ricos (LOISELLE, 2002). Mesmo no início desse século, ele já citava várias plataformas para que os alunos compartilhem diferentes pontos de vista, como e-mail e listas de discussão.

Libâneo sinaliza que as mídias tecnológicas podem e devem complementar o trabalho do professor e que a escola precisa ser repensada e não pode continuar a ser um espaço de mera reprodução de informação (LIBÂNEO, 2011). Também é necessário que se “ensine a pensar” e a “aprender a aprender”; que se desenvolva a capacidade cognitiva. Ao mesmo tempo, diz que a escola cumpre funções que não são promovidas por nenhuma outra instância e que a utilização pedagógica das tecnologias da informação pode trazer efeitos cognitivos relevantes; estes, porém, não podem ser atribuídos somente a essas tecnologias.

Ainda sob o olhar crítico de Libâneo, compreendemos que a formação do profissional da educação deve ser constante e de qualidade e, para isso, precisa acompanhar a realidade social do século XXI (LIBÂNEO, 2011). O autor fala dos avanços científico e tecnológico e da atual sociedade do conhecimento, na qual a escola precisa de

---

<sup>6</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Especialista em Educação Física escolar (UnibF). Professora de Educação Física da rede municipal de Capão da Canoa (RS). larafotos@gmail.com

educadores com formação teórica mais aprofundada, capacidade operativa nas exigências da profissão e propósitos éticos para lidar com a diversidade cultural. O professor, seja de educação física ou qualquer outra área do conhecimento, precisa estar ciente de e comprometido com o papel de orientador do desenvolvimento individual e coletivo, ter o domínio das diversas ferramentas que a tecnologia oferece e acompanhar os modos de viver e de pensar civilizados, específicos dos novos tempos. Por isso, o objetivo desse estudo é mostrar como professor de educação física e aluno podem comunicar-se de maneira interativa, de forma a potencializar o aprendizado e estimular a autonomia do estudante.

### **O virtual precisa ser um aliado**

Atualmente, os alunos chegam à escola com contato e conhecimento das mídias tecnológicas. Aqui, podemos incluir todos os dispositivos móveis que se conectam à Internet como *smartphones* e *tablets*, e que permitem que esses alunos estejam presentes no ambiente escolar porém com a atenção voltada a outro local. Isso é uma realidade observada pelos professores nas salas de aula das escolas públicas e particulares do Brasil. Visto que esses recursos digitais existem, e estão nesses espaços educacionais, é importante que aprendamos a utilizá-los a favor do ensino, como recurso pedagógico, explorando condições favoráveis para sua utilização.

Muito já vem sendo desenvolvido de forma a ajustar as possibilidades e as condições necessárias para que se realizem avanços nessa comunicação via digital entre alunos e professores. Podemos dizer que esse ajuste pode ser considerado o maior desafio educacional da atualidade. Para Brasil (2009), a compreensão das diferentes formas de comunicação que a tecnologia nos disponibiliza no ambiente escolar ainda não se aliou às dinâmicas que possibilitam o diálogo entre as mídias e os educadores.

Sendo assim, se um dos papéis da escola é criar sujeitos autônomos, ela não pode ficar alheia às mudanças que foram influenciadas pela presença do celular com acesso à Internet e todas as possibilidades de ampliar a realidade desses estudantes que esse contato traz. Melo e Branco (2011) afirmam que não basta apenas amplificar esse contato com o mundo, cabe ao professor proporcionar momentos de reflexão a partir dos diversos assuntos e informações

que recebem diariamente pela via digital. Entendemos também que é importante dar respaldo ao aluno em suas escolhas sobre como se relacionar com as mídias de forma a reconhecê-las como meios de atingir conhecimento e conteúdos educativos.

### **Facebook como espaço pedagógico**

Entre tantas formas de acessar esses conteúdos podemos destacar a rede social *Facebook*. Essa escolha não é por acaso, ela é a rede mais acessada do Brasil, sendo utilizada por oito em cada dez brasileiros. Os números mundiais somam noventa e nove milhões de usuários ativos sendo que, desse total, oitenta e nove milhões acessam de dispositivos móveis como *smartphones* e *tablets*. Pensando no potencial do *Facebook* podemos destacar o que Afonso (2009, p. 29) diz: “A comunicação em rede tem sido explorada como instrumento de ativação de movimentos sociais e culturais como a luta dos direitos humanos, feministas, ambientalistas, etc.[...]”. Lorenzo fala especificamente sobre a finalidade pedagógica das redes sociais:

Com a utilização de um espaço de colaboração, como redes sociais, o professor por sua vez terá a oportunidade de verificar aspectos muitas vezes difíceis de serem identificados em uma sala de aula, como a capacidade de elaborar textos, melhoria do desenvolvimento na escrita, a pesquisa sobre um assunto, a apresentação de uma opinião e o debate entre os alunos. (LORENZO, 2013, p.30)

Sendo assim, não há por que não entendermos o *Facebook* também como espaço pedagógico. O ambiente virtual do *Facebook* é de fácil navegação e isso otimiza a prática do ensino do professor e ainda facilita a vida escolar do aluno. Caso o professor precisasse introduzir uma nova plataforma educativa demandaria não apenas tempo, mas interesse por parte dos alunos. O *Facebook* já é o “espaço” onde encontram seus amigos, interagem com os locais que frequentam, leem notícias sobre suas séries e bandas favoritas, ou seja, essa rede social já é conhecida e utilizada por eles diariamente. Sendo esse o motivo pela escolha dessa rede para investigar sua contribuição como ambiente virtual de aprendizagem.

Os grupos do *Facebook* são uma funcionalidade que essa rede social oferece. A partir das conexões de perfis de usuários existe a possibilidade do compartilhamento de diversas mídias, como fotos e vídeos, em diversos formatos. Dentro desses grupos existe uma linha do tempo na qual as postagens são feitas de duas formas distintas: apenas pelo moderador ou na opção onde todos do grupo podem iniciar as postagens. São chamados grupos moderados ou abertos. Essa ferramenta oferece uma forma de ensino atrativa e real. As postagens feitas em grupos voltados para a educação aparecem dentro das próprias linhas do tempo dos participantes, misturando-se ao seu dia a dia.

Nesse capítulo compartilharemos a experiência com uma turma de segundo ano, do Ensino médio, em Porto Alegre. Durante o estudo, foi criado um grupo do *Facebook*, para ampliação do horário das aulas de Educação Física e, introdução e reflexão acerca de novos conteúdos da cultura corporal de movimento.

### **Criação do grupo do Facebook para ensino de Educação Física**

Quando falamos de ensino de Educação Física, não podemos deixar de destacar as particularidades desse conteúdo. Acerca disso, Darido (2012) diz que a Educação Física permite ao aluno apropriar-se da cultura corporal de movimento, com a intenção de formar cidadãos que irão produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, permitindo, dessa forma, a experimentação dos alunos para usufruir de danças, jogos, esportes, lutas e ginástica de forma crítica e em benefício da melhoria da qualidade de vida. Sendo assim, quando dispomos das ferramentas para remodelar, potencializar o processo de ensino-aprendizagem de forma a torná-lo mais atrativo, mais desafiador, não temos porque não fazê-lo.

Para atestar a viabilidade desse estudo, foi feito o levantamento inicial sobre o uso do *Facebook*, logo após a apresentação do projeto. Isso ocorreu através de perguntas simples, e então viabilizamos a criação do grupo, pois 100% dos alunos da turma possuíam perfil na rede social e o acessavam regularmente.

Passamos uma folha em branco para que os alunos colocassem seus nomes tal como estaria na rede social. Essa estratégia foi fundamental, pois com o uso diário da rede percebemos que muitos



usuários usam apelidos, abreviam os nomes e escolhem apenas um dos sobrenomes. Sendo assim, seria inviável a utilização apenas da chamada para conseguir realizar a busca após a criação efetiva do grupo. Mesmo com essa medida, a busca pelos alunos na rede foi muito difícil e demandou bastante tempo. Isso porque alguns alunos tinham nomes e sobrenomes muito comuns - como Carla Silva ou Lucas Santos<sup>7</sup> - e havia uma infinidade de homônimos.

Após a criação do grupo e a adição de todos os alunos da turma, foi necessário encontrar o "tom" adequado da comunicação. Como ainda não os conhecíamos, existiu a preocupação de não infantilizar os posts para que todos se sentissem à vontade para interagir.

### **Estratégias de uso do grupo do Facebook para ensino de Educação Física**

O uso do *Facebook* de forma profissional, como é feito por criadores de conteúdo e analistas de mídias sociais, é estratégico. O objetivo é conseguir o maior engajamento possível, isto é, fazer com que cada vez mais os posts do grupo apareçam na linha do tempo de quem faz parte de determinado grupo. As estratégias de postagens a seguir misturam algumas noções profissionais de engajamento com publicações espontâneas de usuários comuns. Optamos pela praticidade nas postagens, porém não descuidamos de seu conteúdo voltado aos objetivos pedagógicos de criação do grupo: ampliação do horário das aulas e maior conexão com os alunos. Para um trabalho de curto prazo decidimos usar as seguintes estratégias que serão explicadas a seguir: uso de vídeos, uso de fotos, dicas de atividades extra classe, anúncios, trabalhos via grupo.

### **Estratégias de engajamento com uso de vídeos**

É preciso entender que nenhuma disciplina está pronta e uma mesma aula pode ser recriada muitas vezes. O uso dos vídeos possibilita a ampliação infinita de um conteúdo. Martín-Barbero (2014, p. 66) fala sobre as possibilidades que as mídias nos trazem em um sentido muito maior do que apenas tornar as aulas mais atrativas:

---

<sup>7</sup> Os nomes dos alunos são fictícios.

A revolução tecnológica que vivemos não afeta apenas individualmente a cada um dos meios, mas produz transformações transversais que se evidenciam na emergência de um ecossistema educativo conformado não só por novas máquinas ou meios, mas por novas linguagens, escritas e saberes.

Pensamos nisso ao nos darmos conta que a escola fica localizada em um bairro relativamente central de Porto Alegre, porém a maior parte dos alunos vem de outros bairros da periferia até ali. Sendo assim, algumas atividades físicas ainda não faziam parte do seu cotidiano, por se tratarem de práticas mais elitizadas.

O circuito funcional era conhecido dos alunos por esse nome apenas de ler letreiros de academias e com o *rugby* não era diferente. Suas referências eram limitadas e usamos vídeos para que eles tomassem conhecimento de suas possibilidades. Um vídeo mostrando o jogador Neymar fazendo um circuito funcional em sua preparação física, com uma ou outra atividade semelhante a que usávamos, já criava uma repercussão positiva entre os alunos. A atividade física praticada por um jogador conhecido motivava os alunos a fazerem também. Sendo a falta de motivação um dos principais obstáculos para quem leciona Educação Física no ensino médio, esse tipo de vídeo é uma estratégia de ação eficiente.

O uso de vídeos postados no grupo também foi essencial para que os alunos tomassem conhecimento dos circuitos funcionais e suas possibilidades, dando mais sentido ao que faziam nas aulas. Quanto aos vídeos sobre *rugby*, eles foram a porta de entrada para os fundamentos do jogo, como ele é de forma oficial e, para que os alunos fossem entendendo as etapas que eram oferecidas a cada aula.

### **Estratégias de engajamento com uso de fotos**

A postagem de fotos, do tipo *selfie* - foto tirada de si mesmo - ou de grupos de amigos desenvolvendo juntos alguma atividade, é muito comum entre os usuários de qualquer rede social. Sobre esse interesse no mundo digital, Delors et al ( 2001, p.186 ) já sinalizava:

As inovações que marcaram todo o século XX, quer se trate do disco, do rádio, da televisão, da gravação audiovisual, da informática, ou da transmissão de sinais eletrônicos por via

hertziana, por cabo ou por satélite, revestiram uma dimensão não puramente tecnológica, mas essencialmente econômica e social. A maior parte destes sistemas tecnológicos, hoje miniaturizados e a preço acessível, invadiu uma boa parte dos lares do mundo industrializado e é utilizado por um número cada vez maior de pessoas no mundo em desenvolvimento. Tudo leva a crer que o impacto das novas tecnologias ligadas ao desenvolvimento das redes informáticas vai se ampliar muito rapidamente a todo o mundo.

Partindo desse princípio, usamos as fotos para criar um sentimento de pertencimento ao grupo. Nas aulas do circuito funcional os alunos sabiam que em algum momento poderiam ser fotografados para o grupo e mostravam gostar dessa possibilidade. Alguns ainda escondiam o rosto e fugiam da câmera, comportamento esse que mudou logo que se viram na postagem do grupo.

Um dos cuidados que tivemos foi o de não fotografar e postar apenas os destaques da turma ou os alunos mais populares. Todos os alunos apareciam em postagens de fotos e isso fazia com que eles acessassem todas as imagens em busca de onde eles apareciam. Com apenas um pouco de cuidado e verificação das fotos tiradas antes do final da aula, o material fotográfico foi um grande aliado para conquistar o interesse dos alunos para o grupo do *Facebook*.

O uso das fotografias criou o interesse dos alunos pelo grupo, fazendo com que eles clicassem e dessem curtidas nesse tipo de postagem. As curtidas são a forma de interação que aprova a postagem. Quanto mais os alunos curtiam os *posts*, mais o algoritmo do *Facebook* - chamado de *edgerank*<sup>8</sup> - entendia que eles se interessavam por aquele assunto e, cada vez mais, as postagens de determinado grupo apareciam na linha do tempo do seu perfil. Se o aluno curte muitos *posts* do grupo de Educação Física logo essas postagens aparecem misturadas a seus outros assuntos preferidos. Essa é a forma de engajamento que desejávamos e trabalhamos para

---

<sup>8</sup> O algoritmo do *Facebook*, *edgerank*, calcula quais publicações são relevantes para cada usuário, apresentando na sua linha do tempo somente o que ele acha que o usuário gostaria de ver. Para isso, leva em consideração três grandes fatores: **afinidade, relevância e tempo**. Quanto mais os dois lados interagem entre si, visitando o perfil ou página, deixando mensagens no mural, visualizando fotos, curtindo, comentando ou compartilhando conteúdo, mais eles irão aparecer um para o outro.

conseguir e dificilmente seria possível trabalhando apenas postagens de texto.

### **Estratégias de engajamento com uso de anúncios**

O uso mais comum dos grupos do *Facebook*, seja qual for o assunto, são os comunicados. Em muitos momentos do estudo tivemos que fazê-los, para o bom andamento das aulas, e usamos esse espaço. A maior parte era sobre atividades pedagógicas desenvolvidas em casa, lembretes e prazos. Lembrando que um dos objetivos de criação do grupo foi a ampliação do horário da aula de forma digital, podemos afirmar que essa ferramenta funcionou perfeitamente e isso por dois motivos.

O primeiro é que em um período de aula de quarenta e cinco minutos, reduzido por força das circunstâncias, muitas vezes a apenas trinta e cinco, ficava difícil solicitar uma tarefa e ter certeza que foi compreendida de igual forma por todos. Não há, na maioria das quadras e na escola em questão não era diferente, uma lousa onde se possa deixar escrito o anúncio e os alunos leiam no momento em que chegam na aula. Como era o primeiro tempo de aula muitos chegavam em momentos diferentes, perdendo o início da aula. Porém, com os posts destinados aos anúncios, toda a turma tinha acesso aos comunicados, não apenas no momento em que eles eram feitos, mas a qualquer tempo que acessassem o grupo.

O segundo motivo, e o que faz da postagem no grupo uma interação muito mais eficiente que apenas o recado dado em aula de forma verbal, é que os alunos podem tirar suas dúvidas a qualquer tempo, e isso ocorreu muitas vezes no grupo da turma 2F. Os alunos processam as informações de formas diferentes e para alguns existe também o constrangimento de tirar suas dúvidas diante da turma. Alunos mais tímidos, os que não entenderam a explicação ou mesmo os que faltaram à aula, tiveram a oportunidade de usar a via digital para fazer perguntas fora do horário das aulas.

Estratégias de engajamento com uso de conteúdo extra aula

As postagens de conteúdos teóricos no grupo foram úteis para

reforçar o conteúdo das aulas e pedíamos para que os alunos também criassem o hábito de visualizar esses posts. Porém uma aula não se faz apenas das atividades descritas no plano. A partir do momento em que os alunos se tornavam mais próximos de nós, também nos tornávamos mais próximas deles e era natural que lembrássemos da turma quando víamos alguma informação que poderia interessá-los. Para essa comunicação também usamos as postagens do grupo como forma de interação com eles. Dicas de filmes e outros assuntos, como divulgação de espaço gratuito para prática de esportes na cidade e eventos culturais gratuitos também foram assuntos abordados.

### **Estratégias de engajamento com uso de atividades obrigatórias e avaliativas**

Um dos grandes desafios para os professores de Educação Física escolar é a forma de avaliar seus alunos de forma justa e inclusiva. Diante dessa tarefa, escolhemos desenvolver uma avaliação através da via digital que já fazia parte do trabalho com a turma. Como todos os alunos tinham acesso ao grupo e ao final do semestre já tinham demonstrado interesse e participação através dessa ferramenta, julgamos que seria possível avaliá-los por meio de atividades desenvolvidas no grupo.

Para que as atividades de avaliação via grupo tivessem êxito, preparamos uma explicação em folha de ofício com passo a passo detalhado de como fazer pesquisas e criar posts com foto e texto para o *Facebook*. As explicações passadas de forma simples surtiram o efeito esperado e todas as postagens foram feitas segundo o modelo demonstrado no passo a passo. O padrão solicitado foi o descrito a seguir: assunto da pesquisa em maiúsculas, dois parágrafos pesquisados sobre o tema e uma foto que captasse a essência do assunto solicitado.

Cada aluno recebeu um subtema dentro do tema *rugby* e uma data para postagem. Os temas diferentes faziam com que cada um pesquisasse um aspecto do *rugby* diferente - campo, posições, formato da bola, uniforme, como é feito o ponto e outros - mas que tivessem acesso a todos, porque cada um deles apareceria uma hora ou outra, na linha do tempo do grupo. Diferente dos trabalhos de pesquisa feitos de forma não colaborativa e em papel, os assuntos se

complementaram e toda a turma teve acesso a todos os conteúdos. Outro aspecto positivo desse tipo de avaliação é que como a postagem-avaliação ficaria exposta no grupo toda a turma veria, tornando-se muito mais desafiadora a busca pelas informações e escolha da foto ilustrativa. Não houve nenhum caso de informações erradas que precisassem de correção.

Dentro dessa estratégia, tão importante quanto temas diferentes para cada aluno, são os intervalos entre as postagens, para que não houvesse acúmulo de postagens no mesmo dia. Quando isso ocorre as visualizações diminuem, pois o algoritmo do *Facebook* entende que nem tudo pode ser relevante para todos. O que fizemos e que funcionou de forma satisfatória, foi dividir os alunos em datas, de forma que houvesse apenas duas postagens-avaliação novas por dia.

### **Considerações finais**

Através desse estudo temos a intenção de incentivar outros professores de Educação Física a experimentar esse tipo de interação digital com suas turmas. E, nessa conclusão, não poderíamos deixar de apontar que trabalhar utilizando as redes sociais não é uma forma de se distanciar do lado humano da atividade docente. Ao interagirmos com os alunos através de um site - no nosso caso o *Facebook* - nós passamos também a existir para eles fora do horário e do contexto das aulas, e eles para nós. Hoje sabemos do que gostam, conhecemos seus amigos e suas realidades, e nos aproximamos de forma real. É inegável a forma poderosa como conhecer nossos alunos nos faz professores melhores.

Nossos dois objetivos foram alcançados um por causa do outro. Conseguimos ampliar o horário das aulas através do grupo, visto que esse espaço fez sentido para os alunos e dessa forma participaram, "curtiram", engajaram-se. Os conteúdos (vídeos, fotos, *links...*) foram escolhidos pensando em cada um deles e isso só foi possível porque conseguimos conhecê-los além daqueles trinta minutos de aula.

## Referências

- AFONSO, A. S. **Uma Análise da Utilização das Redes Sociais em Ambientes Corporativos**, 2009, 163 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Programa de Formação continuada Mídias na Educação**. Integração de Mídias na Educação (Módulo introdutório), Brasília: MEC, 2009. Disponível em: < <http://goo.gl/QUZnzt>>. Acesso em: 07 set. 2020.
- COSTA L.A.C da; FRANCO. S.R.K; **Ambientes virtuais de aprendizagem e suas possibilidades construtivistas**. RENOTE : revista novas tecnologias na educação. Porto Alegre, RS, 2005
- COSTA, Roberta Dall Agnese da; ALMEIDA, Caroline Medeiros Martins de; Paulo Tadeu Campos. **Avaliando um Ambiente Virtual de Aprendizagem para as aulas de Ciências no nono ano a partir de percepções dos alunos**. Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia. Paraná, v.8,n.1, 2015.
- DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na Escola: realidade, aspectos legais e possibilidades**. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de Formação: Formação de Professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 21-33, v. 16.
- DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOISELLE, J. **A Exploração da Multimídia e da Rede Internet para Favorecer a Autonomia dos Estudantes Universitários na Aprendizagem** . Ciberespaço e Formações Abertas – Rumo a Novas Práticas Educacionais, Porto Alegre, Artes Médicas, 2002, p. 107-118.
- LORENZO, Eder Maia. **A Utilização das Redes Sociais na Educação: A Importância das Redes Sociais na Educação**. 3 ed. São Paulo: Clube de Autores, 2013.126p.
- MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. Tradução de Maria Immacolata Vassallo de Lopes e Dafne Melo. São Paulo: Contexto, 2014.
- MELO, S. C; BRANCO, E. S. **O uso das tecnologias de informação e**

**comunicação nas aulas de Educação Física.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCERE, 5, 2011, Curitiba. Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação-SIRSSE, 1, 2011, Curitiba. Anais eletrônicos... Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PR. nov. 2011. Disponível em: < <http://goo.gl/IK8g5k>>. Acesso em: 07 set. 2020.



## NOVAS METODOLOGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA NA ESCOLA: O RASTREADOR OCULAR COMO FERRAMENTA PEGADÓGICA

CHAVES, Manuely de Carvalho Silva (UFPB)<sup>1</sup>  
VASCONCELOS, Laiane Figueirêdo Nóbrega (UFPB)<sup>2</sup>

### Introdução

A proposta da “Pesquisa Translacional” tem crescido consideravelmente dentro do país e vem ganhando adeptos das mais diversas áreas do conhecimento. Esse modelo de pesquisa abarca a ideia de transportar os achados do meio acadêmico para a realidade escolar com fins de promoção da melhoria de habilidades consideradas importantes nos estudantes, como a leitura e a escrita. Essa concepção translacional também aponta para a noção defendida pelo “pensar linguisticamente”, que carrega consigo a percepção da necessidade de levar para a sala de aula as contribuições da Linguística, da ciência da linguagem, afim de promover nos estudantes uma compreensão mais completa acerca das línguas humanas (PILATI, 2017).

Diante da ausência do pensamento científico nas elaborações de políticas públicas educacionais, Morais (2017) chama a atenção dos pesquisadores para colocarem em prática esse propósito de transposição, a fim de que a sociedade em geral seja impactada positivamente. A preocupação e a urgência em levar para o “chão da escola” as contribuições da academia, as propostas de desenvolvimento do pensamento científico e as ideias do pensar “linguisticamente”, partem da tentativa de inúmeros pesquisadores brasileiros espalhados pelo país de encontrarem meios eficazes para a resolução da crise educacional instaurada nacionalmente.

Diversos instrumentos de avaliação nacional e internacional, como IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação básica), ANA

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (PROLING/UFPB). E-mail: [manuellycarvalho@hotmail.com](mailto:manuellycarvalho@hotmail.com)

<sup>2</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (PROLING/UFPB). E-mail: [laianefigueiredo@gmail.com](mailto:laianefigueiredo@gmail.com)

(Avaliação Nacional da Alfabetização), ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) revelam o insucesso dos estudantes brasileiros em diferentes testes de avaliação, dentre eles, o da capacidade leitora (KENEDY, 2018; SILVANO e MAIA, 2018). Em 2015, o maior estudo em educação do mundo, o Pisa, arrolou o país na 59ª posição entre 72 países em exames que abarcavam as áreas de ciências, leitura e matemática. Já em 2018, o programa revelou que os alunos do Brasil têm baixa proficiência nas mesmas áreas de leitura, matemática e ciências, marcando índices estacionados desde 2009.

Cientistas em todo mundo têm tomado iniciativas de desenvolverem trabalhos, testes, diagnósticos e propostas pedagógicas com força suficiente para surpreender a realidade escolar, culminando em melhorias na aprendizagem dos alunos nas mais diferentes áreas educacionais. De acordo com Amaral (2018) é importante seguirmos diferentes caminhos na busca da melhoria na qualidade do ensino de língua portuguesa no Brasil.

Com o avanço das ciências cognitivas, alguns métodos da Psicolinguística vêm sendo aplicados em sala de aula com o propósito de investigar os mais diversos construtos. Um desses métodos, diz respeito a técnica de rastreamento ocular (Eye-tracking). De acordo com Tomitch (2008), o Eye-tracking se enquadra naquilo que ele define como método comportamental de análise do desempenho do leitor durante uma tarefa de leitura. Dentro da grande área da Psicolinguística em leitura e cognição, esses métodos podem ser divididos no mínimo, em dois tipos: comportamentais e os de apanhamento cerebral.

A ideia de que a conexão entre os olhos, a leitura e a mente são de fato, relevantes aponta para as concepções de Abrahan Lincoln (1858) e Jackendoff (2001), que já expressavam conhecimento sobre essas correlações. O primeiro, descreveu a leitura como a arte de revelar pensamentos à mente. O segundo, afirmou que 80% da entrada de conhecimentos na mente humana acontece pela via do olhar. Logo, a existência de um equipamento especializado em monitorar o rastreamento dos olhos, realmente deve fazer sentido para as pesquisas em leitura.

O surgimento de procedimentos desse porte, vêm possibilitando a investigação dos diversos aspectos que envolvem o

universo da leitura dentro da escola, com resultados positivos no desempenho dos estudantes da educação básica, em processos como a autorreflexão do ato de ler, na percepção de estratégias leitoras e na diferenciação de padrões de leitura entre estudantes de níveis escolares distintos, conforme detalharemos mais adiante.

Com isso, objetivamos neste artigo descrever a técnica do rastreamento ocular, explorando seus aspectos de uso, função e aplicação na esfera educacional através de uma revisão narrativa de literatura. Nosso referencial teórico tem por fundamento os trabalhos de Ribeiro (2017) e Maia (2018; 2019), entendidos aqui como metodologias inovadoras voltadas para a compreensão do processamento da leitura de alunos da educação básica, pois, através desses principais textos (que abordam as interfaces entre o processamento da linguagem, a psicolinguística experimental e a educação) que os autores mostram e fazem inferências sobre o resultados encontrados por eles em pesquisas sobre o processamento da leitura dos estudantes.

A partir do exposto acima, o artigo foi organizado em 5 seções. Na seção 2 será apresentada as questões referentes ao aparelho (Eye-tracker) e a técnica (Eye-Tracking), sua funcionalidade, objetivos, tipos e usos. Nas seções 3 e 4, apresentamos a metodologia e a análise dos dados, respectivamente. Na última seção, são expostas as considerações finais.

### **Rastreador ocular, de que se trata?**

Conhecido como microscópio da cognição visual, o Eye-Tracker tem se caracterizado como uma ferramenta metodológica em potencial para auxiliar os professores de línguas na promoção de bons leitores. Descreveremos a seguir a função e o uso desse equipamento que, equiparado ao microscópio usado nas aulas de biologia, tem capacidade suficiente para revolucionar também as aulas de Língua Portuguesa nas escolas.

Criado no final do século XIX pelo oftalmologista francês Louis Émile Javal, o aparelho objetivava observar o processo da leitura a olho nu, tentando entender um pouco mais acerca da cognição visual humana. Descobriu-se então que a fóvea, uma área

do olho localizada no centro da retina, apresentava células especializadas na análise da informação visual em grandes detalhes. Com os primeiros usos, o oftalmologista entendeu que os nossos olhos não deslizavam de forma totalmente linear no decorrer do texto, mas apresentavam constantes movimentos, que se alternavam entre sacadas e fixações. As sacadas, constituem-se de pequenos saltos que os olhos realizam durante a leitura, incluindo também as regressões e os lookbacks (que acontecem quando o olhar se volta para uma área lida anteriormente, na primeira e segunda passagem do olhar, respectivamente). Sobre os movimentos de regressão, é importante ressaltar que eles contabilizam cerca de 15% dos movimentos dos olhos durante a leitura. Esses movimentos podem indicar dificuldades no entendimento, ou até mesmo serem frutos de reanálises de sacadas muito longas (LUEGI, 2006). Já as fixações dizem respeito a atenção do olhar para uma área específica durante o curso da leitura, numa duração média de 50 a 70 milissegundos.

A técnica de rastreamento ocular seguiu sendo aperfeiçoada, graças a pesquisa pioneira de Javal em 1879. O que antes era observado por meio de “estereoscopia rudimentar”, hoje de acordo com Duchowsky (2007) *apud* Maia (2019), pode ser visto por quatro tipos de métodos diferentes de monitoramento ocular, a saber: o implante escleral, a eletro-oculografia, a foto-oculografia e as técnicas baseadas em vídeo. A princípio, os parâmetros da movimentação ocular iniciado por Javal tiveram como objetivo a investigação de questões relativas à leitura, entretanto a técnica foi aderindo a outras áreas de estudo, como: a publicidade, o desempenho esportivo, a psicologia e a psicolinguística.

A técnica consiste na monitoração da posição dos olhos durante o desenvolvimento de tarefas que envolvem a percepção dos estímulos visuais. Atualmente, esse monitoramento pode ser feito por equipamentos não-invasivos e com excelente precisão, que muitas vezes são vinculados a um computador para gravar os movimentos dos olhos, conforme mostra a figura 1:

**Figura 1:** Aparelho de mapeamento do foco da visão (Eye Tracker Tobii pro Nano) vinculado ao computador



**Fonte:** Edge Group (representante do Eye-tracker Tobii pro no Brasil)

O paradigma experimental do rastreamento ocular, utilizado nas pesquisas psicolinguísticas online para a compreensão do processamento da linguagem, permite a análise dos processos de leitura de modo direto, ou seja, no momento exato em que eles acontecem. Essa metodologia se faz relevante “no que tange à possibilidade de que algumas das medidas obtidas a partir da técnica possam ser informativas a respeito do nível de conhecimento linguístico acessado num dado momento de processamento” (FOSTER, 2017). Desse modo: “[...] a pesquisa de rastreamento ocular da leitura tem tomado como balizamento uma versão não determinística da correlação entre o locus de fixação e o locus do processamento cognitivo” (MAIA, 2019). As sacadas e as fixações são os eventos de maior interesse, pois é considerado que esses movimentos refletem (de forma mais direta) a ocorrência de

processos cognitivos (FOSTER, 2017).

Conforme Maia et al. (2007, p. 10):

A literatura sobre rastreamento ocular da leitura reconhece não só que medidas de movimento ocular possam ser usadas para inferir processos cognitivos que variam de momento a momento na leitura, mas também que a variabilidade das medidas reflete o processamento on-line (cf. Rayner, 1983).

A utilização dessa técnica tem uma importante abrangência no campo da linguística e do ensino de línguas. Sua inserção se faz necessária para a compreensão do processamento da leitura, através da autorreflexão dos processos cognitivos.

### **Metodologia**

Este trabalho se caracteriza como uma revisão narrativa de literatura e busca expor os achados de alguns estudos individuais que utilizaram o paradigma do rastreamento ocular como ferramenta pedagógica em potencial para o ensino da leitura nas escolas. Para isso, realizamos a revisão narrativa de literatura sobre as seguintes temáticas: educação; psicolinguística; rastreador ocular e leitura, disponíveis em artigos científicos organizados em base de dados nacionais, livros, dissertações e teses. As pesquisas e as análises do material ocorreram entre os meses de janeiro de 2017 a janeiro de 2020, através da análise de textos científicos presentes em bases de dados como o Google Acadêmico, Scielo, BTTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) e Portal da Capes. Todos eles voltados para as interfaces entre o processamento linguístico, a Psicolinguística Experimental e a educação. A amostra foi constituída por meio da utilização de critérios de inclusão como textos no formato de artigos científicos no idioma português, com texto completo disponível, capítulos de livro, dissertações e teses sobre os temas abordados.

### **Análise dos dados**

Trazendo o uso do rastreador ocular para o universo escolar, Mason, Tornatora e Pluchino (2015) desenvolveram um estudo com

alunos da sétima série em uma escola italiana. A pesquisa envolvia a exposição dos estudantes a dados revelados pelo rastreador ocular de leitores proficientes no decorrer da leitura de textos com ilustrações. De acordo com os resultados obtidos, os pesquisadores criaram a técnica Eye Movement Modelling Example (EMME), que consiste na aprendizagem derivada da observação e destinada a promoção da capacidade reflexiva e autorregulatória. A técnica EMME, de acordo com Maia (2019), possibilita o desenvolvimento da capacidade metacognitiva dos alunos, que através da observação dos mapas de calor e gazeplots gerados pelo rastreador podem verificar sua própria leitura e exercitar processos de autorreflexão.

Em um estudo sobre o processo da releitura, Hyona e Niemi (1990), através da técnica de rastreamento ocular, concluíram que as partes mais importantes de um texto tendem a ser mais fixadas tanto na leitura quanto na releitura. Porém, a releitura atua na facilitação de sentenças mais informativas comparadas aquelas que não são.

Vauras, Hyona e Nieme (1992) investigaram a leitura de textos coerentes e incoerentes. Para isso, utilizaram a metodologia do rastreamento ocular e as medidas off-line de reescrita de textos aplicados aos participantes da pesquisa. Em suas análises, concluíram que as incoerências fizeram aumentar tanto o tempo de fixação quanto às regressões. Embora o aumento do tempo das fixações em textos coerentes melhore a reescrita dos textos, o mesmo não ocorre em textos com incoerência.

Com o uso do rastreamento ocular em português europeu, Luegi (2006) investigou a reação dos leitores em sentenças manipuladas com o propósito de se criarem inconsistências, ou seja, nessas construções havia a presença de agramaticalidades e ambiguidades. Os textos em que ocorriam as manipulações se dividiam em: textos com predominância de termos técnicos e outros com temática mais comum. A autora verificou que os efeitos das manipulações só recaíam sobre o texto onde os termos técnicos estavam presentes. O estudo também permitiu a percepção da precisão dos leitores com relação as regressões ocorridas em regiões consideradas problemáticas.

Dentro das pesquisas e análises psicolinguísticas referentes a leitura no Brasil, os estudos têm tomado como pressuposto básico a noção de período ou building block, tendo em vista sua constituição

como unidade básica para a leitura de diferentes gêneros textuais (MAIA, 2019). Essa unidade linguística é fundamental na especialidade psicolinguística denominada Processamento de Frases (Sentence Processing). Como afirma Maia (2019, p. 77): “[...] o período seria a unidade mais relevante para diagnosticar-se a competência leitora inicial e desenvolverem-se práticas metacognitivas”.

No que se refere ao uso do rastreamento ocular nas pesquisas brasileiras, em 2004 o Laboratório de Psicolinguística Experimental (LAPEX) da UFRJ, através dos professores Marcos Maia, Miriam Lemle e Anieli França introduziu a técnica na observação dos detalhes da leitura de palavras em português brasileiro. O LAPEX era um dos pouquíssimos laboratórios do Brasil que dispunham do equipamento Eye-Tracker. Mais precisamente, relatado por Klein e Bulla (2010) a UFRJ e a Mackenzie-SP eram as únicas universidades a disporem do equipamento.

Com o crescimento das áreas de Neurociências, linguagem e cognição, o avanço das pesquisas no país com o uso do rastreador ocular tem sido significativa. Dez anos após a publicação do artigo de Klein e Bulla (2010), aproximadamente sete universidades já contavam com o aparelho em seus laboratórios. Isso propiciou o surgimento de diversos estudos voltados à utilização do rastreamento ocular como paradigma experimental, com o propósito de realizarem diferentes investigações, acerca dos processos de leitura. Vejamos a seguir, alguns exemplos.

Dantas (2016), analisando o custo médio de processamento das orações subordinadas e coordenadas em português brasileiro, utilizou como participantes os alunos do 9º ano do ensino fundamental II em comparação a leitores adultos proficientes. Nos resultados encontrados, haviam tempos de leitura mais elevados para a posição deslocada da oração subordinada e tempos de leitura menores para as estruturas coordenadas. Vale salientar que esses testes versavam entre as estruturas coordenadas e subordinadas e os diferentes tipos de conectivos adversativos.

O trabalho de Dantas (2016) ainda contou com a realização de atividades escolares diferenciadas, que foram construídas com base nos achados de sua pesquisa com o rastreador ocular. As tarefas elaboradas eram destinadas aos alunos do 9º ano do ensino



fundamental II e tinham como objetivo o auxílio dos professores de língua portuguesa no ensino do processo de articulação de orações.

Ribeiro (2017) em sua pesquisa de mestrado aplicou a técnica de rastreamento ocular com alunos do 8º ano do ensino fundamental II em comparação a estudantes universitários, a fim de analisar a leitura de sentenças temporais. Os resultados obtidos revelaram padrões de leitura diversificados entre os grupos analisados. Esses indicativos apontaram para a tipologia de leitores lineares e estruturantes proposta por Hyoua et al (2002). O primeiro tipo realiza a leitura dos textos sem índices significativos de regressões, enquanto o segundo escaneia de forma regressiva e seletiva o material que lê.

De igual modo, Ribeiro (2017) obteve dados de que os alunos do curso fundamental fixavam mais o olhar na primeira oração, sem levar em consideração a estrutura e a organização sintática do período. Um outro tipo de constatação feita, foi a de que esses mesmos alunos ao longo da leitura, desengajavam-se e em muitas vezes, não completavam a ação. Em contrapartida, alunos mais proficientes como os do ensino superior, direcionavam o olhar para a área da oração principal, em busca de encontrar o ponto de vista central do período, o chamado “gist global do texto”.

Maia (2018) em um teste psicolinguístico online, usando a mesma técnica objetivou a comparação da leitura da oração principal com a leitura de orações subordinadas em períodos compostos. Os participantes do estudo foram alunos do 8º ano do ensino fundamental II e estudantes universitários do curso de letras. A hipótese levantada foi a de que a oração principal carrega o ponto de vista do período e tem, conseqüentemente, maior integridade semântica em relação as subordinadas, devendo então ser apreendida com maior atenção no ato da leitura. Para o experimento de rastreamento ocular, a previsão foi de que a oração principal receberia maiores latências de fixação por parte dos leitores mais proficientes, comparados aos alunos do 8º ano.

Baseado nos achados de Ribeiro (2017), Maia (2018) também previu que os leitores do curso fundamental apresentariam maiores fixações na região da primeira oração, seguindo posteriormente de um desengajamento progressivo no curso da leitura. Os resultados obtidos corroboraram as hipóteses entretidas e revelaram padrões

de leitura diferenciados por parte dos alunos participantes da pesquisa, da mesma forma que Ribeiro (2017) também reportou. Esses dados convergem para os tipos de leitores lineares e estruturantes instanciados por Hyna et al (2002) e agora, adicionados por Maia (2018) em mais uma classificação, a de leitores lineares incompletos.

No livro *Psicolinguística e Metacognição na escola* (org. MAIA, 2019), vários estudos são reportados utilizando a técnica de rastreamento ocular. As pesquisas incluídas no livro fazem parte do projeto desenvolvido por professores e alunos de Psicolinguística da UFRJ e do CEFET-RJ, que reunidos no Laboratório de Eletroencefalografia e Rastreamento Ocular (LER) resolveram estudar a leitura de alunos ingressantes nos últimos anos do ensino fundamental II. A proposta central do projeto era utilizar as evidências da experimentação como ponto de partida para o planejamento de atividades e oficinas que contribuíssem significativamente para a melhoria das habilidades de leitura e escrita dos estudantes.

Em um desses estudos, Maia (2019) reporta um experimento de retestagem que envolveu 20 alunos do 9º ano do ensino fundamental II que participaram de oficinas sobre a noção de perspectiva e ponto de vista do período, 20 alunos do 9º ano da mesma escola que não fizeram as oficinas e 20 universitários do curso de letras da UFRJ. O teste fez parte das três fases do projeto do Laboratório LER, que inicialmente trabalhou com diagnósticos, seguidos da ministração de oficinas e concluindo com a aplicação de experimentos de retestagem. Os resultados finais encontrados nos testes, que tinham o objetivo de comparar a leitura da oração principal com a da oração subordinada em períodos compostos por quatro orações, mostraram que o desempenho dos alunos participantes das oficinas se assemelhavam ao dos estudantes universitários, ao passo que se distanciavam daqueles alunos que não frequentaram as oficinas. Foi revelado na medida de duração total de fixações que a oração principal recebeu maiores latências, quando comparadas com as subordinadas por parte dos estudantes universitários e daqueles alunos participantes das oficinas. O que se pôde constatar foi que as oficinas metacognitivas de rastreamento ocular impactaram positivamente a capacidade de percepção dos

alunos, influenciando-os a identificarem mais facilmente o *gíst* do período. As atividades envolvendo a metacognição do período, desenvolvidas ao longo de dois meses com os alunos na escola, contribuíram para a transformação de leitores lineares incompletos em leitores estruturantes seletivos (MAIA, 2019).

### **Considerações finais**

A proposta da pesquisa Translacional de levar para o mundo escolar, os resultados dos estudos científicos da academia, visa a melhoria na qualidade da educação do nosso país, que há muito tempo se encontra numa situação de clamor. A esperança da promoção de cidadãos plenos, conscientes de seus próprios processos cognitivos e aptos para a vivência numa comunidade letrada têm sido a principal motivação das diversas pesquisas de cunho educacional em desenvolvimento no Brasil e também no mundo.

Vários estudos em português brasileiro, como os que descrevemos anteriormente, vêm se debruçando na investigação dos aspectos referentes a leitura e as habilidades de escrita dos alunos com a intenção de preencher as lacunas de um processo educativo falho. A utilização do rastreador ocular como uma ferramenta pedagógica para o processo de ensino-aprendizagem dessas competências tem promovido nos estudantes uma mudança radical na percepção de seus próprios processos cognitivos e indicado novas possibilidades para o ensino de língua portuguesa, gerando expectativas de promoção de índices avaliativos mais satisfatórios no cenário mundial.

A inserção de tecnologias de ponta como o rastreador ocular no meio escolar, tem revelado resultados muito positivos na melhoria das habilidades de leitura dos alunos da educação básica. Essas pesquisas, inclusive, têm mostrado dados de que a utilização desse tipo de ferramenta é útil não só para a percepção de padrões e estratégias de leitura diferenciadas nos estudantes, mas principalmente para a compreensão crítica referente as suas próprias posturas de aprendizagem (metacognição).

Métodos de ensino diferenciados como o Eye-tracker, também possibilitam uma maior participação e engajamento do

corpo discente na troca de conhecimentos em sala de aula. As aulas de Língua Portuguesa, que muitas vezes carregam métodos engessados na transmissão dos seus conteúdos, podem ser transformadas em momentos proveitosos de estudo compartilhado entre professores, alunos e comunidade escolar.

Esperamos que em um futuro próximo, a adesão de novas ferramentas tecnológicas como o rastreador ocular seja uma realidade dentro das escolas. O impacto positivo desses métodos na leitura e escrita dos alunos tem a chance de transformar os resultados negativos mostrados por diferentes instrumentos de avaliação da educação em uma vivência real do acesso ao letramento pleno.

## Referências

- ALTMANN, G. & KAMIDE, Y. **Incremental interpretation at verbs: restricting the domain of subsequent reference.** *Cognition*, v. 73, 1999, p. 247-264.
- FORSTER, Renê. **Aspectos da utilização do rastreamento ocular na pesquisa psicolinguística Eye-tracking in psycholinguistic research.** *D.E.L.T.A.*, 33.2, 2007.
- GRIFFIN, Z. M. & BOCK, K. **What the eyes say about speaking.** *Psychological Science*, v. 11, n. 4, p. 274-279, 2000.
- HYONA, Jukka; NIEMI, Pekka. **Eye Movements During Repeated Reading of a Text.** *Acta Psychologica*, Elsevier, v. 73, p. 259-280. doi.org/10.1016/0001-6918(90)90026-C. 1990.
- HYONA, J; LORCH, R. F. Jr. e KAAKINEN, J. K. **Individual differences in Reading to summarize expository text: Evidence from eye fixation patterns.** *Journal of Educational Psychology*, 94.99. 44-55, 2002.
- JUST, M, A. e CARPENTER, P, A. **A Theory of Reading: from eye fixations to comprehension.** *Psychological Review*, 87, pp. 329-354, 1980.
- KLEIN, Angela; BULLA, Julieane P. **Eye-Tracking e linguística: aplicações e interfaces.** *Letrônica*, vol.3, n.2, p. 235-249, 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/7606>>. Acesso em ago. 2020.
- LUEGI, Paula. **O registro do movimento dos olhos durante a leitura de textos.** Dissertação de mestrado. Universidade de Lisboa, 2006.

MASON, L; PLUCHINO, P. e TORNATORA, M. C. **Using eye-tracking technology as an indirect instruction tool to improve text and Picture processing and learning.** British Journal of Educational Technology, v. 47, nº6, pp. 1083-1095, 2015.

MAIA, Marcus. **Manual de linguística: subsídios para a formação de professores indígenas na área da linguagem.** Brasília: UNESCO/MEC, 2006.

MAIA, Marcus. **Computação estrutural e de conjunto na leitura de períodos: um estudo de rastreamento ocular,** in: Psicolinguística e educação. 1ª ed. Campinas, SP: Mercado de letras, 2018.

MAIA, Marcus. **Pensando (psico)linguisticamente, experimentalmente, educacionalmente,** in: Maia, M. Novos olhares para a gramática na sala de aula: questões para estudantes, professores e pesquisadores. Campinas: Pontes, 2019.

MAIA, M (org). **Psicolinguística e metacognição na escola.** Campinas, SP: Mercado de letras, 2019.

MORAIS, J. **Literacy and democracy, Language.** Cognition and Neuroscience, 32, pp. 1-22, 2017.

PILATI, Eloisa. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa.** Campinas, (SP): Pontes editores, 2017.

PRESSLEY, M. **Reading instruction that Works: the case for balanced teaching.** Nova York: Guilford, 1998.

RIBEIRO, Sara, B, S. **O processamento da oração principal em períodos compostos por subordinação e coordenação: padrões de leitura e formação de pontos de vista.** Dissertação de mestrado em Linguística. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017.

OGUSUKO, Meiry Tiaki et al. **Movimentos oculares na leitura de palavras isoladas por jovens e adultos em alfabetização.** Psicologia: Teoria e Prática. v. 10(1):113-124, 2008.

VAURAS, Marja; HYONA, Jukka; NIEMI, Pekka. **Comprehending coherent and incoherent texts: evidence from eye movement patterns and recall performance.** Journal of Research in Reading, Wiley online Library, v. 15, n. 1, p. 39-54. doi.org/10.1111/j.1467-9817.1992.tb0020.x. 1992.

## DIREITO À EDUCAÇÃO: MANUTENÇÃO DE VÍNCULOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES HOSPITALIZADOS COM A ESCOLA

Marcos Rogério dos Santos Souza <sup>1</sup>  
José Lucas Marques Duarte <sup>2</sup>

### Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996 - LDB, a partir de sua aprovação sofreu alterações e reformulações conforme as demandas histórico sociais. Neste sentido, no ano de 2018 houve o lançamento da nova proposta de atualização da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que está prevista na LDB 9394/96. Desta forma, essa normativa passou a nortear a educação básica no país, contemplando também o Ensino Médio.

Diante disso, se estabelece o objetivo de uma Base para toda a Educação Básica brasileira, com vistas à aprendizagem de qualidade. Pois a educação já é assegurada como direito e dever conforme afirma a LDB “[...] a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). No entanto, torna-se importante existir uma base que além de garantir o acesso e permanência, também garanta qualidade.

Neste escopo, sabe-se então que o acesso à educação é direito subjetivo de todos bem como descrever o Estatuto da Criança e do

---

<sup>1</sup> Mestrando em Educação pela Universidade LaSalle Canoas/RS, Psicopedagogia pela Universidade Castelo Branco do Rio de Janeiro/RJ, Pós-Graduando em Políticas Públicas e Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul de Porto Alegre/RS, Pedagogo e Orientador Educacional pela Universidade Luterana do Brasil de Canoas/RS, Graduado em História pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci de Indaial/SC, graduando em Psicologia pela Faculdade São Francisco de Assis de Porto Alegre/RS, Pós-Graduando em Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade pela FADERGS de Porto Alegre/RS.

<sup>2</sup> Graduado em Psicologia pela universidade Lasalle. Pós-Graduado em Orientação Educacional pela FAVENI. Graduando em Letras Português - Espanhol pela Universidade Cruzeiro do Sul. Participante do projeto de pesquisa: Inovação em Instituições de Ensino Superior por meio do desenvolvimento e uso de ferramentas de gestão. Participante do grupo de pesquisa: Gestão Educacional nos diferentes contextos.

Adolescente - ECA Lei nº 8069 de 1990. Sob este viés as crianças e adolescentes têm seus direitos garantidos de educação, como também pleno desenvolvimento, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Diante disso, este estudo visando alcançar reflexão sobre a garantia destes direitos previstos em lei, busca descrever a oferta da educação aos educandos em internação hospitalar prolongada e as dinâmicas que se articulam entre legislação, direito e vínculos afetivos que se criam nas relações interpessoais no contexto escola/hospital.

Ainda sobre a LDB 9394/96, esta Lei regulamenta a educação brasileira, além de reafirmar o direito à educação, como garantido pela Constituição Federal promulgada em 1988. Do modo que, são estabelecidos os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação pública e privada. Por isso, além da oferta de acesso ao ensino torna-se imprescindível pensarmos no processo e qualidade deste ensino, assim como as articulações da educação com demais profissionais de outras áreas do conhecimento.

No que se refere processo de ensino e aprendizagem de crianças e adolescentes hospitalizados, a atuação do psicólogo junto a equipe pedagógica, aos professores, aos familiares e também ao hospital contribuirá para a manutenção dos vínculos entre educador e instituição de ensino (escola). De acordo com Fontes (2005): “A escuta pedagógica parece ser o caminho a ser trilhado, pois marca o diálogo não somente como a forma da criança expressar seus sentimentos, mas também organizar suas idéias a partir da linguagem (FONTES, 2005, p. 133)”. Neste sentido, salienta-se que a escuta é uma ferramenta fundamental da atuação profissional do psicólogo, e neste período de internação hospitalar, as crianças e adolescentes precisam ter espaço para falar de suas angústias e sofrimentos. Sendo o espaço proposto pelo profissional psicólogo como de acolhimento, escuta e compreensão do sofrimento destes sujeitos que estão em formação e desenvolvimento.

Por fim, destaca-se que a construção de um espaço de ensino e aprendizagem no ambiente hospitalar, além de garantir o acesso da criança e adolescente a educação, também possibilita ressignificar o processo de adoecimento, uma vez que: “[...] fica menos traumático enfrentar esse percurso quando não se está sozinho, podendo compartilhar com o outro a dor, por meio do diálogo e da escuta

atenciosa”. (FONTES, 2005, p. 123).

Nas próximas seções deste estudo serão apresentados os seguintes tópicos: Referencial Teórico: Acesso à Educação de crianças e adolescentes hospitalizados; Papel do Psicólogo Hospitalar; Importância do Vínculo Escolar; Uso de Tecnologia como Assistência *online* a Educandos Hospitalizados; Metodologia de Pesquisa e Considerações Finais.

## **Referencial Teórico**

### **Acesso à Educação de crianças e adolescentes hospitalizados**

O processo de ensino e aprendizagem é mais complexo do que se pensa, ainda mais, quando for aplicado em um ambiente diferente do *setting* escolar. Compreende-se que na relação entre educando e educador há o compartilhamento de questões subjetivas, pois ora o professor assume sua função de educador, ora é percebido pelo educando como sujeito que assume outra função, sendo outra representação para si. Sob este ponto de vista relacionando com a obra de Zimerman (1993) a mente humana tem inúmeras funções, e uma dessas que fica evidente no processo de ensino e aprendizagem, é a Função de ação do Ego, ou seja, essa função do Ego versa sobre a conduta do sujeito, o seu plano comportamental, portanto, o ser humano é totalmente dependente dos agentes cuidadores quando este não possui condições motoras entre outras. Deste modo citamos a LDB 9394/96 que estabelece em seu Título III – Do Direito à Educação e do Dever de Educar:

Art. 4º A. É assegurado atendimento educacional especializado, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamentação, na esfera de sua competência federativa.

Diante do exposto, os educadores assumem muitas outras funções que estão para além de ensinar, muitas vezes são agentes que geram transformação na constituição psíquica dos educandos (ZIMERMAN, 1993). Por este viés na relação entre educador e educando se torna indispensável a interação entre ambos, tratando-se



do processo de aprendizagem dos docentes em formação. Conforme Paulo Freire (1992) o diálogo deve ser empregado e valorizado na forma de esclarecer conflitos, como auxílio na construção do pensamento para escolha e realização de seu projeto de vida. Ainda sobre o mesmo autor, o diálogo contribui para se ter um pensar crítico-problematizador das condições existenciais. De outra maneira, entende-se que na prática de ensino/aprendizagem progressista são necessárias provocações que desafiam a curiosidade dos educandos. Nesta perspectiva o ECA, Lei 8069 em seu artigo 3º salienta que as crianças e adolescentes têm o direito de receber estas “oportunidades” e “facilidades” para seu desenvolvimento. ECA (1990):

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

No que tange a educação e a hospitalização Esteves (2008) descreve que a os acessos ao ensino e aprendizagem no contexto hospitalar no Brasil está em processo de expansão e cada vez mais as crianças e adolescentes têm seus direitos assegurados e garantidos. Ainda sobre a mesma autora, a prática pedagógica no hospital tem possibilitado a compensação de faltas para estes indivíduos que estão em processo de desenvolvimento cognitivo, psíquico e social.

### **Papel do Psicólogo Hospitalar**

O espaço hospitalar é o local em que os pacientes, familiares e a equipe multiprofissional deparam-se exclusivamente com a doença, tratamento, cura ou morte, este ambiente se caracteriza como estressor e também gerador de sofrimento psíquico e quiçá físico. Diante disso, se torna necessário que haja atendimento psicológico, para que o profissional possa olhar para além da doença e do tratamento, oportunizando a todos os envolvidos melhora em seu estado emocional, principalmente ao paciente com possibilidades de suporte para enfrentamento de suas dificuldades quanto ao

adocimento buscando ressignificar sua história no processo de adocimento e internação.

O Psicólogo Hospitalar em Romaro (2014, p. 149) “Atende a pacientes, familiares e/ou responsáveis pelo paciente; membros da comunidade dentro de sua área de atuação; membros da equipe multiprofissional e eventualmente administrativa, visando o bem-estar físico e emocional do paciente; e alunos e pesquisadores, quando estes estejam atuando em pesquisa e assistência.” Já a equipe multiprofissional pode e deve, a partir da prática do psicólogo, oferecer aos pacientes a oportunidade de construção/reconstrução de sua subjetividade, lhes assegurando a continuidade de suas relações inter e intrapessoais dentro e fora do leito da clínica hospitalar.

No entanto, a criança e o adolescente em internação hospitalar por tempo prolongado desenvolvem na equipe multiprofissional maior preocupação com o tratamento e cura da doença. Nestes casos cabe também ao psicólogo hospitalar atender aos indivíduos que compõe a equipe multiprofissional no objetivo de cuidado e prevenção da saúde psíquica destes, uma vez que esses sujeitos também significam sua trajetória profissional e pessoal.

### **Importância do Vínculo Escolar**

Durante o processo de internação hospitalar o profissional da Psicologia poderá realizar intervenções, que possibilitará a retomada dos vínculos da criança e ou adolescente com a escola de origem, por meio de atividades pedagógicas que possam auxiliar os sujeitos a manter os vínculos com a escola, principalmente com as pessoas com as quais goza de empatia e afeto. Em conformidade Marpeau (2002, p. 28) considera que: “O vínculo psíquico, o qual representa a consciência de ser amado, apesar da ausência, permite a continuidade do sentimento de ser ele mesmo (confiança em si) e possibilita a continuidade da identidade, sem crises, nas numerosas separações, mudanças e mutações, sem desmoronamento.”.

É sabido que a criança e o adolescente encontram-se em pleno desenvolvimento cognitivo e o afastamento de sua rede de amigos, família, professores e escola poderá trazer prejuízos para o desenvolvimento afetivo e cognitivo, tendo em vista o afastamento

gerado pela internação hospitalar. Conforme previsto no Estatuto da Criança e Adolescente (1990, p.12):

CAPÍTULO IV: Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer - ART. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – direito de ser respeitado por seus educadores [...].

O psicólogo hospitalar na prática articulada com a equipe multiprofissional, paciente, família e escola, realiza a manutenção das relações interpessoais do paciente criança/adolescente, a partir da construção e elaboração de proposta pedagógica que assegure e vincule o sujeito e seu desenvolvimento cognitivo/afetivo/social, por meio da cooperação criada entre os sujeitos envolvidos no acompanhamento familiar, escolar e hospitalar do paciente. Conforme destaca Vigueiras “[...] o trabalho em equipe busca tranquilizar paciente e família, além de promover uma avaliação e um cuidado do paciente em diversos aspectos médico, enfermagem, nutricional, social, psicológico e fisioterápico” (2014, p. 27).

Acredita-se que para a criança e adolescente, assim como familiares ou rede de apoio o religar-se ao mundo escolar – que é tão significativo para ambos, por ser um espaço de aprendizagens e de construção afetiva – seja salutar para a melhora na autoestima dos pacientes e familiares, visto que se pode desviar a atenção do tratamento e doença para a criação de capacidades, desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas/afetivas/sociais. Deste modo, o indivíduo estará vinculado ao mundo real, o que possibilita melhores condições para seu equilíbrio psíquico.

Por certo, constata-se que diante dos estudos científicos a atuação do psicólogo em hospitais e redes de saúde vem sendo reconhecida garantindo espaço significativo nestes meios. A Psicologia já reconhecida como uma ciência contribui para a sociedade em todas as áreas que está inserida. No contexto hospitalar, o serviço de Psicologia tem seus atendimentos em equipes multiprofissionais, com objetivo de compreender os pacientes de forma integrada e psicodinâmica, visando melhores resultados em todos os procedimentos. Nos atendimentos às crianças e adolescentes que

estão em processo escolar, torna-se essencial este olhar e escuta ativa realizada pelo psicólogo, pois estes sujeitos encontram-se fragilizados, em desenvolvimento, necessitando de suporte psicológico.

Através deste estudo percebemos a necessidade de melhora da prática em psicologia nos hospitais e demais locais de atuação do psicólogo na expectativa de suprir as necessidades subjetivas, fortalecimento emocional, além da aprendizagem pedagógica das crianças e adolescentes internados. Diante disso, apresentam-se algumas ações que podem ser desenvolvidas pelo psicólogo hospitalar juntamente com a equipe multiprofissional, família e a escola. Propõem-se algumas ações que podem desencadear um movimento na direção de restabelecer os vínculos paciente/escola como: realizar entrevista com o paciente; verificar a possibilidade de manutenção dos vínculos com a escola e a realização das atividades enviadas pela instituição; conversar com a família sobre a importância da manutenção dos vínculos com a escola; entrar em contato com a escola através de ligação telefônica e *e-mail* para o recebimento das atividades escolares; encaminhar as atividades realizadas, por intermédio da família, para avaliação e retorno junto ao paciente e avaliar, com a equipe multiprofissional, paciente, família e escola a proposta pedagógica e sua manutenção.

O Serviço de Psicologia Hospitalar poderá a partir da entrada de criança e/ou adolescente em idade escolar, fazer uma triagem juntamente com a equipe multiprofissional, com a finalidade de averiguar a possibilidade de aplicação dessas ações descritas, com vista a contribuir na melhora do quadro do paciente, como também cooperar com a família durante o processo de permanência no hospital. Podendo ser realizada entrevista com a família e paciente para que sejam evidenciadas quais são as pessoas mais significativas para o mesmo na escola. Diante dessas informações se tornará possível à articulação e práticas dessas ações para com o paciente, família e escola. De acordo com Marpeau, quanto mais eficaz for o acolhimento, apoio, compreensão experimentadas pelo paciente melhor será o desfecho do mesmo em relação ao controle de suas pulsões. Segundo o mesmo teórico: “A energia vital, o desejo de viver de um indivíduo, estão baseados na ambivalência amor/ódio, construção/destruição. Nesse caso, os termos de amor e ódio não têm nada a ver com uma qualidade moral. Trata-se de uma mesma energia

pulsional que provoca efeitos diferentes” (MARPEAU 2002, p. 98-99).

Cabe ao psicólogo, após a captação das informações junto ao paciente e família, entrar em contato com a escola a fim de que esse vínculo se restaure e seja evidenciado a importância da manutenção da vida escolar dos envolvidos, conforme assegurado na LDBEN e no ECA. Para que a escola envie as atividades para a família ou diretamente ao hospital utilizando-se dos seguintes artefatos tecnológicos:

*e-mail, moodle, Google Drive* entre outras ferramentas digitais, e que as mesmas possam ser realizadas pelo paciente e devolvidas a escola para serem avaliadas através dos mesmos meios, possibilitando o acolhimento ao educando hospitalizado por parte da escola. De acordo com o citado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996):

SEÇÃO III DO ENSINO FUNDAMENTAL Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de nove anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. §4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

Acredita-se que o vínculo entre paciente e escola possa oferecer auxílio em seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, pois mantém o sujeito em contato com o mundo real e, ainda, possibilita a melhora no quadro de recuperação de sua saúde. Já que a doença e/ou hospitalização geram mudanças na rotina da criança e adolescente exigindo que haja uma adaptação a esta nova realidade por haver elementos distintos do cotidiano familiar. O ambiente hospitalar gera sofrimento para os internados e também aos seus familiares, devido ao afastamento da convivência com outros membros da família, vizinhos, amigos entre outros que mantém e ou fazem parte de sua rede de apoio.

As alterações sofridas na rotina dos familiares de um indivíduo hospitalizado contribuem para que a criança e o adolescente

apresentem inúmeros comportamentos reativos a doenças e a internação. Podem ser comportamentos oriundos do medo pelo desconhecido, o que diminui ainda mais suas habilidades de lidar com esta experiência. Outro ponto a se destacar é que a hospitalização é compreendida como gerador de ansiedade e estresse, sendo necessária a intervenção psicológica voltadas a estas questões, além de haver suporte para articulação entre a escola e o aluno na manutenção do vínculo do sujeito.

De acordo com a Lei 13.935, de 11 de dezembro de 2019, as redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação. Esta Lei tem como objetivo o desenvolvimento de ações para melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem juntamente com a participação da comunidade escolar. De acordo com a Lei 13.935:

Art. 1º As redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais.

§ 1º As equipes multiprofissionais deverão desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais.

§ 2º O trabalho da equipe multiprofissional deverá considerar o projeto político-pedagógico das redes públicas de educação básica e dos seus estabelecimentos de ensino.

Através do trabalho realizado pelas equipes multiprofissionais, poderão ser identificadas demandas relacionadas com a escola, algumas destas correspondem ao baixo rendimento escolar, sexualidade, violência entre pares, violência doméstica, etnia, *bullying* e até mesmo desenvolvimento de políticas sociais e públicas com foco para a área educacional. Neste contexto, se reforça a importância da atuação do psicólogo no âmbito escolar e hospitalar no objetivo da manutenção do vínculo entre aluno, escola e ensino, na perspectiva de

intervir ressignificando os elementos subjetivos do aluno garantido assim seu desenvolvimento biopsicossocial de forma integral.

### **Uso de Tecnologia como Assistência *online* a Educandos Hospitalizados**

Atualmente a tecnologia tem sido utilizada de forma global nos mais diversos contextos, através dos artefatos das grandes plataformas de pesquisa. A possibilidade do uso destes se dá pela facilitação da comunicação, flexibilização de local, interação *online* e *offline*, principalmente no que se refere a facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Segundo os autores Aruquipa, Chávez e Reyes (2016) destaca-se que as tecnologias podem melhorar a qualidade da educação, porém não é uma solução pronta para o processo de ensino, mas sim meios que podem melhorar a qualidade da educação e servir como suporte diante das privações da forma presencial.

Pontua-se que atualmente o uso de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem se tornou imprescindível, uma vez que estamos vivendo em tempos de isolamento social, devido ao vírus COVID-19. Desta forma, o Ensino Remoto e a Distância EAD ganhou espaço nas esferas municipal, estadual e federal, para este fim foram elaboradas inúmeras ferramentas e as que já se tinham houve uma enorme difusão, como mostra o quadro 01.

**Quadro 01 - Ferramentas Virtuais para o Ensino Remoto/EAD**

Ferramentas virtuais	Descrição
E-mail e seu uso na EaD	Também chamado de correio eletrônico, possibilita enviar e receber mensagens, textos, figuras e outros arquivos através da internet
O uso de chats da EaD	É dispositivo interativo que permite diálogo entre estudantes e professores, suprimindo a carência do

	contato direto com o professor como sala de aula
Fóruns de discussão	Permite um debate hipertextual, com múltiplas ferramentas e recursos, facilitando a construção do conhecimento.
Mapas conceituais	É uma ferramenta de administração usada de forma geral para organizar e representar o conhecimento, tornando-se aperfeiçoador do conhecimento.

Fonte: Da Silva (2018) *apud* Felix (2014).

De acordo com Da Silva (2018) o uso dessas tecnologias contribuem para o acesso a educação, como também continuidade do processo de ensino. A autora evidencia que o uso das metodologias ativas pelos professores contribui para o desenvolvimento da autonomia do estudante. Dentre as inúmeras tecnologias que estão sendo utilizadas neste tempo de pandemia e isolamento social destacam-se a plataforma *Google For Education*, que ganhou espaço no Ensino Regular, por meio do uso de seus artefatos (*Classroom, Meet, Google Drive, Gmail, Google Docs, Google Apresentação* etc). Neste escopo o *Google For Education* “[...] dá aos professores a liberdade de passar mais tempo personalizando a experiência de aprendizagem e menos tempo a gerenciando [...] com recursos de acessibilidade que ajudam todos os alunos a terem o melhor desempenho possível.”<sup>3</sup>

Para Da Silva (2019) a utilização das ferramentas/artefatos tecnológicos para o ensino e aprendizagem, possibilitam a aprendizagem ativa que engloba inúmeras atividades em uma mesma metodologia para melhor compreensão do educando do que lhe é ensinado. No contexto de educandos hospitalizados o uso destas

<sup>3</sup> Disponível em: [https://edu.google.com/intl/pt-BR\\_ALL/why-google/k-12-solutions/?modal\\_active=none](https://edu.google.com/intl/pt-BR_ALL/why-google/k-12-solutions/?modal_active=none). Acesso em: 30 de set. 2020.



ferramentas, além de propiciar novas formas de aprender garantem que os mesmos tenham acesso a educação e continuem no processo de ensino e aprendizagem.

### **Metodologia de Pesquisa**

O presente estudo tem caráter qualitativo descritivo e objetivo de descrever como estudo bibliográfico a temática “atendimento de crianças e adolescentes hospitalizados por tempo prolongado em idade escolar, com vistas a manutenção de vínculo entre educando e escola”. O referencial teórico tem seu alicerce na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 e no Estatuto da Criança e do Adolescente Lei nº 8069 de 1990. O levantamento de dados se deu com a busca de periódicos nas plataformas científicas: Google Acadêmico Scholar e Scientific Electronic Library Online – SciELO. Para o embasamento metodológico deste estudo foram seguidos os passos descritos por Gil (2010): a) escolha do tema; b) levantamento bibliográfico preliminar; c) formulação do problema; d) elaboração do plano provisório de assunto; e) busca das fontes; f) leitura do material; g) fichamento; h) organização do assunto, e i) redação do texto.

### **Considerações Finais**

A pesquisa como objetivo geral buscou descrever sobre o atendimento de crianças e adolescentes hospitalizados por tempo prolongado em idade escolar, para que possam realizar as atividades pedagógicas de acordo com a legislação vigente, favorecendo a criação de vínculo com psicólogo, paciente, família, escola e instituição hospitalar. Deste modo, buscou embasamento na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 e também no Estatuto da Criança e Adolescente Lei nº 8096 de 1990. Durante o levantamento de dados o estudo abordou as seguintes temáticas: Papel do Psicólogo Hospitalar, Importância do Vínculo Escolar, Uso de Tecnologia como Assistência *online* a Educandos Hospitalizados. Por conseguinte, os principais achados correspondem a melhora na autoestima dos pacientes e familiares, tendo em vista que o foco será desviado, mesmo que momentaneamente, do tratamento e doença

possibilitando a criação de capacidades, desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas/afetivas/sociais, mantendo o educando vinculado ao mundo real, bem como na busca de equilíbrio psíquico.

As intervenções do psicólogo, realizadas com educandos hospitalizados, podem desencadear um movimento na direção de restabelecer os vínculos paciente/escola. Sendo elas: entrevista com o paciente, escuta e acolhimento da família, mediação entre escola, hospital e familiares e avaliação das demandas psíquicas e educacionais junto a equipe multiprofissional. Neste sentido, o uso de tecnologias, por meio de artefatos, possibilita esta articulação e a continuidade no processo de ensino aprendizagem de maneira ativa e colaborativa. Por fim, a educação é a única forma em que os sujeitos possam se constituir como cidadãos e o direito a esse acesso deverá ser assistido onde quer que esteja a criança e o adolescente.

## Referências

ARUQUIPA, Marcelo G.; BERTHA, Chávez; RUTH, Reyes. Mejoramiento del Proceso Enseñanza Aprendizaje Aplicando Herramientas Google. **Revista Investigación y Tecnología**, v. 4, p. 19, 2016. Disponível em: <[http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?pid=S2306-05222016000100005&script=sci\\_arttext&tlng=es](http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?pid=S2306-05222016000100005&script=sci_arttext&tlng=es)> Acesso em: 01 de março, 2020.

BRASIL, L. D. B. Lei 9394/96–Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)> Acesso em: 31 de março, 2020.

BRASIL, **LEI Nº 13.935/2019** – Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm). Acesso em: 31 de março de 2020.

BRASIL, **LEI Nº 8.069/2019**- Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 31 de março de 2020.

DA SILVA, Louise de Quadros; FOSSATTI, Paulo; JUNG, Hildegard Susana. Metodologias Ativas: A *Google For Education* como Ferramenta Disruptiva para o Ensino e Aprendizagem. **Revista Paidéi@-Revista Científica de Educação a Distância**, v. 10, n. 18, 2018.

DA SILVA, Louise de Quadros; FOSSATTI, Paulo; JUNG, Hildegard Susana. Utilização de Artefatos *Google For Education* em Estratégias Pensadas para Metodologias Ativas. **Revista Práxis Educacional**, v. 15, n. 34, 2019.

ESTEVES, Cláudia R. Pedagogia hospitalar: um breve histórico. **Publicado em**, 2008.

FONTES, Rejane de S. A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, p. 119-138, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARPEAU, Jacques. **O Processo Educativo: A construção da pessoa como sujeito responsável pelos seus atos**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROMARO, RITA APARECIDO. **Ética na Psicologia**. 4. Ed. Revista e atualizada. Rio de Janeiro: 2014.

ZIMERMAN, David Epelbaum. **Fundamentos Básicos das Grupoterapias**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

## MULTILETRAMENTOS E OS GÊNEROS TEXTUAIS: NOVOS DESAFIOS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS

TENO, Neide Araújo Castilho <sup>1</sup>  
WEBBER, Évelyn Coelho Paini <sup>2</sup>

### Introdução

Profissionais da educação, professores de línguas, têm enfrentado desafios ao se adaptarem ao mundo globalizado e multicultural, mormente no ensino remoto, consequência da pandemia Covid-19, sobretudo no que se refere ao uso da tecnologia no âmbito escolar e nas aulas de línguas. Algumas dificuldades que já vinham sendo enfrentadas, como: falta de acesso à internet, acesso em espaços restritos, (comumente chamada de sala de tecnologia), conexão com a internet de baixa qualidade e o uso inadequado de celulares em sala de aula se tornaram ainda maiores após o fechamento das escolas e a exigência do ensino de forma remota comprometendo a aprendizagem e a permanência dos alunos na escola, ademais uma desestruturação nas estruturas das escolas e nos recursos humanos.

Com o distanciamento optou-se pela adoção de um [ensino híbrido](#), autores como Oliveira, Abreu e Oliveira (2013) discutem sobre esse novo perfil de sujeito com a existência dos conflitos instalados no âmbito educacional proporcionados tanto pelo Covid 19, como principalmente pelos debates sobre a ideia de indivíduos pós-modernos<sup>3</sup>. Alegam assim, que diante da necessidade atual a educação e os professores precisam inserir novas formas de ensino, mais coerentes, ressignificando práticas e proporcionando o desenvolvimento do pensamento reflexivo.

Portanto, este estudo se propõe realizar um estudo teórico sobre gêneros textuais e sua relação com o ensino de línguas, na perspectiva da pedagogia dos Multiletramentos. Para alcançarmos esse objetivo

---

<sup>1</sup> PPGL/UEMS/CG

<sup>2</sup> PPGL/UFMS/CG

<sup>3</sup> Para os autores o termo pós-moderno indica a superação da visão do conhecimento pautado apenas na racionalidade, assim tem uma relação crítica em relação aos argumentos apresentados pelo conhecimento racional antigo e sua fundamentação.

utilizamos a pesquisa explanatória de cunho bibliográfico fundamentada em Cope e Kalantzis, 2000, que abordam sobre os aspectos visuais de imagens; Menezes de Souza, 2011 que estuda o Letramento Crítico; Monte Mór, 2015, que lida com a Formação de Professores; Marcuschi, 2004 e Bazerman, 1997, 2005, que ensinam sobre os gêneros textuais e sua funcionalidade, entre outros.

Num primeiro momento, o artigo trata sobre como o conceito de texto mudou e sobre a alteração no modo de construir significados, assinalando o impacto disso no ensino de línguas. Em seguida, explanamos acerca dos gêneros textuais e como eles podem ser abordados a partir da Pedagogia dos Multiletramentos no ensino de línguas, discutindo assim a importância da formação intelectual, linguística e cidadã, além da possibilidade da realização de práticas de Multiletramentos, como uma outra linguagem e nova epistemologia para o ensino de línguas.

### **Gêneros Textuais, Multimodalidade e Ensino de Línguas**

A expansão dos meios de comunicação, e o aparecimento da internet trouxeram mudanças significativas para sociedade contemporânea, os textos ganham novas identidades e novos gêneros além de possuírem múltiplos recursos semióticos como o visual, sonoro e espacial, que combinados compõem outros sentidos.

Assim, surgem novas formas de pensar e organizar conhecimento a fim de entender os diferentes textos e como os recursos multimodais (ou *designs*<sup>4</sup>) são utilizados, e o modo que construímos sentidos a partir deles, seja pela sua combinação ou unicidade (ROJO, 2013). Nesses termos, por conseguinte,

---

<sup>4</sup> O *design* é um termo central no trabalho semiótico que segundo (KRESS; SELANDER, 2011, p. 266), pode ser considerado a partir de uma perspectiva interacionista social e multimodal, como “[...]um planejamento de algo novo acontecer, ou visto a partir da perspectiva do ponto de vista do *designer* (autor) como um produtor, ou do *designer* (autor) como um usuário. O *design* diz respeito a moldar produtos, mas também diz respeito a moldar a interação social. *Design* é uma forma para configurar ambos recursos comunicativos e interação social” KRESS, G.; SELANDER, S. Multimodal design, learning and cultures of recognition. Internet and Higher Education. Sweden: Stockholm University, 2011, p. 265-268.

encontramos textos miscigenados por várias modalidades (além do verbal) exigindo do leitor novos conhecimentos para compreender e atribuir significados, ou seja:

[...] precisa perceber as unidades dessas outras modalidades e integrá-las. Imagem, som, movimento, design são categorias de signos organizadas por elementos de natureza diversa, que precisam ser decodificados em unidades que vão contribuir para a construção do sentido (COSCARELLI; NOVAIS, 2010, p. 39).

Defendem as estudiosas, que a construção dos sentidos de textos na contemporaneidade são frutos das novas tecnologias e do uso de ferramentas que possibilitam as configurações e a hibridização de linguagens. Por isso, encontramos novos gêneros influenciando os modos de ler e escrever, conforme apresentado pela pedagogia dos Multiletramentos.

Segundo expresse anteriormente, os textos têm outras configurações, mas vale ressaltar que o conceito de texto também mudou, em uma sociedade pós tipográfica existem diferentes formas de produzir sentidos, que segundo Duboc (2015) esses diferentes modos semióticos criam uma nova gramática textual, que entende o conceito de língua além do sentido de representar o real ou somente para comunicação. Estamos diante de um conceito pós-moderno de conhecimento e de sujeito arriscando transpor a ideia de transmissão unilateral (do professor para o aluno) pois entendem o conhecimento como uma construção sociocultural, em que o sujeito atua diretamente no processo.

Dessa forma, há a necessidade de se desenvolver outros letramentos que não só o letramento voltado para a decodificação (ROJO,2009), mas o letramento multimodal que auxilie o aluno a entender essa nova configuração dos textos e a agir criticamente no ambiente que participa. Isso significa entender as contribuições das novas tecnologias para as

transformações dos textos em institutos multimodais, de maneira que legitimam a presença da multimodalidade.

Ademais, é inegável a proximidade que alcançamos em relação a outras culturas, principalmente pelo uso frequente da internet e com a globalização. Frente a esse panorama, autores como Cope e Kalantzis (2000) e documentos oficiais como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio de Línguas Estrangeiras (BRASIL,2006) ressaltam a necessidade, de que o ensino se volte não só para a língua estudada, mas que dê ao aluno a possibilidade de desenvolver seu senso crítico e cidadão ao longo do processo educacional, que ele seja agente e criador do seu conhecimento, um *meaning maker* (COPE e KALANTZIS,2000).

Tal como preconiza Matar (2010, p.11) sobre interconectividade do indivíduo com o uso das redes sociais e ferramentas digitais, o aluno passa a interagir, colaborar criar outros e novos conhecimentos pois “a cultura da passividade (assistir) [está] sendo substituída pela cultura da interatividade (participar ativamente)”, assim como vimos na prática pedagógica com o desenvolvimento de outras habilidades para compreensão da leitura de imagens.

Isto posto, em seguida discutiremos sobre as novas formas de texto (Multimodalidade) e o conceito de Multiletramentos, por fim, trataremos acerca dos gêneros textuais e sua relação com o ensino de línguas.

### **Multimodalidade, Multiletramentos e o Ensino**

Ao referir os aspectos dos gêneros textuais, leitura, escrita, hipertexto, é recorrente o uso da terminologia multimodalidade. Não se trata de uma teoria, mas uma característica intrínseca a todos os tipos e gêneros de textos. O conceito de multimodalidade está relacionado com formas distintas de construção linguística e com a maneira de apresentar informações ou mensagens. Em outras palavras, a multimodalidade envolve, diferentes traços e marcas como: ilustrações, posições, cores, formato, tamanho de letras,

imagens, disposição gráfica, elementos que evidenciam forma comunicativa e constituição de significados.

Pensar no ensino constituído por tais habilidades linguísticas é ir além do ensino da linguagem escrita, mas, sobretudo, a visual. A multimodalidade rompe com a concepção de leitura enquanto decodificação mecânica de signos linguísticos, e propicia um cenário com novas práticas pedagógicas de leitura pautadas na articulação entre a linguagem verbal e a não-verbal. Essa premissa é defendida por Rojo (2012) como um ensino sob a prática social, permitindo interação e estabelecimento do sujeito em atos da vida cotidiana, por meio de textos que circulam nos diversos espaços da sociedade.

Essa mesma estudiosa caracteriza os Multiletramentos como multiplicidades, enfatizando dois tipos importantes: “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição de textos por meio dos quais ela se informa e comunica” (ROJO, 2012,p.13).Vamos acentuar a discussão no segundo tipo por relacionar mais diretamente com a proposta desse estudo.

A multiplicidade de linguagens está relacionada com os textos de circulação social, sejam eles, impressos digitais, audiovisuais, ou não, textos compostos de muitas linguagens (semioses ou modos) característica que justifica denominar de multimodalidade ou multisseioses, exigência dos Multiletramentos (ROJO, 2012).

Corroborando Kress (2010) acrescentando que essas formas ou modos são recursos semióticos gerados dentro de contextos sociais e culturais específicos, assim fazem parte de práticas sociais específicas na construção dos sentidos. Dessa forma, dependem diretamente do contexto social que estão inseridas. Ademais, os avanços das novas mídias e novas tecnologias foram os responsáveis para a ênfase do uso da linguagem multimodal, permitindo uma realidade baseada em conexões, e conseqüentemente modificando não só as relações humanas, como nos ambientes de trabalho mas a própria forma de se comunicar.

Se fizermos uma retomada histórica e olharmos para o início da civilização quando o homem ainda não dominava a linguagem escrita, os sentidos eram construídos por imagens (pinturas nas cavernas), sons (grunhidos) e gestos, cada um com sua particularidade que indicavam uma situação característica. Assim, apesar de o conceito de multimodalidade não ser tão novo no ensino percebemos



que sempre nos valem de outros recursos para significar e comunicar (MACIEL, ONO,2017).

A multimodalidade requer muito mais do indivíduo, é preciso que ele seja mais participativo e ativo, que possua não só a habilidade de decodificar e codificar (ROJO,2009) mas de criar sentidos considerando os diferentes *designs* (COPE e KALANTZIS,2000) o visual, o espacial, o auditivo, gestual, linguístico.

Rojo (2012), a exemplo do *New London Group*, defende a pedagogia dos Multiletramentos, a medida que considera as práticas situadas, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformadora, como um caminho propício para o ensino e aprendizagem, e para isso considera tanto o sentido de diversidade de linguagens como a diversidade de cultura, desse modo, aponta características importantes:

- a) eles são interativos; mais que isso colaborativos;
- b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedades (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO,2012,p. 23).

Essas propriedades elencadas pela estudiosa dos Multiletramentos expõem um novo modo de construir significados no processo de produção textual, pois traz para o interior dos enunciados cores, movimento, som, imagem, tornando o ensino mais colaborativo, com observações mais atenta aos objetos discursivos (hipermodais polifônicos). Ademais, explicita que por eles serem interativos em vários níveis “ na interface , das ferramentas , nos espaços em rede dos hipertextos e das ferramentas , nas redes sociais”, Rojo (2012, p.23), o que antes as mídias eram impressas e analógicas, na contemporaneidade, as mídias são mídias digitais, por estarem sendo originárias em rede (web).Esse avanço digital possibilitou que os usuários sejam mais interativos, dada suas características próprias: outros usuários, outras ferramentas, outros textos, o que justifica dizer que a mudança no panorama mundial ocorreu por conta da mídia digital e a multimídia.

Nessas interfaces de hipermídia e mídia digital é que se ampliam a multiplicidade de leituras e escritas. Fato que depõe para intensificar o uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem, entre outras ferramentas presentes na hipermídia como linguagem, conforme depõe Santaella (2004), que “a hipermídia é uma linguagem eminentemente interativa [...]” cabe ao leitor saber usar essa ferramenta pois trata de um modo diferente de usar a informação, a frequência de uso, como se informar e a seleção do que deseja fazer é papel do usuário. “Quanto maior a interatividade, mais profunda será a experiência de imersão do leitor, [...] compreensão da informação e na interação instantânea e contínua com a volatilidade dos estímulos” (SANTAELLA, 2004, p.52).

Hemais (2015), em seu capítulo “Práticas pedagógicas no ensino de Inglês: integrando gêneros discursivos e multimodalidade” traz evidências sobre a prática pedagógica do professor e acerca do material a ser trabalhado em sala de aula. Esta pesquisadora entende gêneros como ações sociais que ocorrem em situações recorrentes, ela emprega essa teoria para o ensino de inglês, dando ressalva a questão da multimodalidade enquanto combinação de mais uma linguagem no texto, como um fenômeno não novo. Explicita Hemais (2015, p.32), que a multimodalidade “é caracterizada pela presença de mais de uma modalidade de linguagem, ou seja, a co-presença de vários modos de comunicação”. Isso posto podemos inferir dos diversos modos semióticos funcionando em conjunto e não separadamente, para “criar significados. [...] o verbal e o visual se complementam, e potencializam os efeitos de sentido para o leitor”.

Essa estudiosa traz esse raciocínio para os materiais didáticos de ensino de língua inglesa apontando o reconhecimento de inserir elementos com diferentes linguagens ou modos no ensino de língua inglesa. Exemplifica esse material didático como: vídeos, livro didático, filmes, gêneros textuais compostos por linguagem de cor, imagem, fotos, layout da página, entendidos como multimodais.

Teixeira (2015, p. 153) quando discute acerca da multimodalidade e os desafios do ensino para professor de inglês, aborda sobre os materiais didáticos como uma fonte propícia para mostrar que o código linguístico não é a única forma de significação, pois “o livro didático (*course book*) agora extremamente “enfeitado” [...] começam um processo de construção de significados”. Essa ideia

de enfeites, mencionado pela estudiosa está na crença da presença de unidades mais semióticas nas páginas dos livros didáticos. Um estudo sobre interação do sujeito com as imagens e textos multimodais são atividades inerentes tanto nos cursos de formação de professor, como nos projetos didáticos das instituições de ensino.

Lemke (2010), em seus estudos sobre o multimidiático orienta para uma leitura observando textos verbais e não-verbais, os chamados (hipermodais), assim como considera importante na leitura observar os recursos visuais e os significados que neles podemos construir. Considera este autor que as habilidades para “análise crítica multimidiática correspondem de forma aproximada a habilidades tradicionais de produção textual e de leitura crítica”, porém as produções multimidiáticas, na atualidade, são necessariamente integradas com outras mídias, por isso:

O que realmente precisamos ensinar, e compreender antes que possamos ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam estas modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente (LEMKE,2010, p.461-462)

Os Multiletramentos trouxeram novos conhecimentos para o professor na sua prática pedagógica. Assim como Lemke (2010), ressaltamos o papel do professor como mediador da aprendizagem, e as competências para desenvolver nos alunos habilidades para o manuseio das tecnologias, não só de maneira que se apropriem dessa ferramenta para buscar informações, mas que os transformem em produtores de seus próprios conhecimentos. Do mesmo modo, lembramos que professor tem que adquirir conhecimentos para habilidades do manuseio das tecnologias às suas práticas pedagógicas para um efetivo ensino aprendizagem. Esse alerta aos professores foi registrado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998, p.89):

A partir do momento em que o professor tem definido o que e para que ensinar, as tecnologias oferecem ínfimas possibilidades e caminhos para aprendizagem colaborativa e autônoma. Desde que se tenha o cuidado para que as tecnologias não sejam meros instrumentos para se realizar

antigas práticas pode-se constatar que os recursos tecnológicos são uma inovação significativa para as práticas pedagógicas, pois promovem novas relações entre o indivíduo e o conhecimento (PCN, 1998, p. 89).

Combinado com o ideal dos PCNs (1998), determina a Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017), que Multiletramentos deve ser uma preocupação do professor como uma importante abordagem para o ensino na área de Linguagens, propondo uma alfabetização Linguística preocupada com as variantes da língua, enfatizando que mídias digitais atuam para uma nova mentalidade, para permear diferentes contextos formativos ao longo da Educação Básica. Alerta o documento BNCC (2017) para os ambientes de aprendizagem da atualidade e a necessidade de os professores adicionarem novas metodologias de aprendizagem diante dos novos meios digitais.

Nosso argumento é uma reflexão para o papel da prática pedagógica e a importância de conhecimento acerca da Pedagogia dos Multiletramentos (ROJO, 2012; 2013), dada sua ênfase para a valorização dos diferentes gêneros de textos, mormente os de caráter multimodal, aqueles mais próximos do cotidiano do aluno.

Uma das questões apontadas por Cope e Kalantzis (2000) é como saber qual seria a educação ideal, na contemporaneidade para mulheres, para indígenas, para imigrantes? Contudo essa discussão pode ser estendida para além desse grupo, pois se refere a reflexão acerca de como ensinar um alunado multicultural de forma significativa. Segundo esses teóricos, dessas multiplicidades (culturais e de linguagens) acompanha a reestruturação do funcionamento de três âmbitos da vida humana: o do trabalho (diversidade produtiva), o da cidadania (pluralismo cívico) e o da vida social (KALANTZIS; COPE, (2000).

No âmbito do trabalho, Cope e Kalantzis (2000) afirmam que estamos na era do Pós Fordismo, em que a organização do trabalho não é mais a mesma, de linhas de produção e ações repetitivas, agora espera-se que um trabalhador seja flexível, comprometido, autônomo, capaz de fazer um trabalho complexo e integrado. Completa Rojo (2013) afirmando que essas condições de negociar mudanças e diferenças leva a fase chamada diversidade produtiva.

Em vista disso, o *New London Group* (2000, p.11) ressalta que “isso significa que, como educadores, nós temos a maior

responsabilidade ao considerar as implicações do que nós fazemos em relação a uma vida produtiva no trabalho”<sup>5</sup>.

Já com relação ao âmbito da cidadania, destaca-se o papel da escola em desenvolver nos alunos o senso de cidadãos e ainda a habilidade de se expressar e representar diferentes identidades em locais distintos, em outras palavras, seria combinar “a ampliação dos repertórios culturais ao conjunto de contextos que a diferença tem de ser negociada” (ROJO, 2013, p. 15).

Cope e Kalantzis (2006)) fazem uma reflexão acerca desses âmbitos descritos anteriormente e descrevem suas relações com as práticas escolares e seus letramentos. Os autores afirmam que as escolas eram para socializar as crianças com o objetivo de manter uma identidade nacional que eram implementadas pelas práticas de letramento escolares, ou seja, alfabetização e ensino da escrita na língua padrão e por meio da história e geografia. Assim, apontam que essas raízes escolares ainda parecem perdurar ao priorizar certas formas de letramento, prezando sempre pela linguagem escrita, deixando as abordagens discursivas, visuais, auditivas, gestuais, como meros complementos de atividades gramaticais.

Segundo Rojo (2013) os referidos autores ressaltam que os alunos ao se depararem com tal prática e não questionarem o motivo de ser assim ou não concordarem com certas questões, estarão incluídos no padrão da homogeneidade nacional, que quando relacionado ao contexto atual de globalização e diversidade se mantêm ao fragmentar a cultura e a diversidade.

Em resposta a essa demanda Cope e Kalantzis (1999, p.135 *apud* ROJO,2013, p.17) afirmam que a solução seria “ criar uma cultura de civildade entre as pessoas que vivem em grande proximidade global ou local (como nas escolas), mas que não são do mesmo grupo de parentesco ou comunidade”. Em outras palavras, seria provocar o sentimento de comprometimento ético e cívico nas pessoas, que a diversidade pudesse ser vista como a regra, para a realização disso envolveríamos o letramento crítico.

Menezes de Souza (2011) discorre sobre o letramento crítico ao salientar a importância de se preparar indivíduos capazes de agir no

---

<sup>5</sup> Tradução Própria. O original: “ This means that, as educators, we have a greater responsibility to consider the implications of what we do in relation to a productive working life”. (The New London Group,200, p.11)

mundo atual e lidar com as diferenças. Assim, o autor busca explicação na prática educativa, como um procedimento de ensino como um ato de conhecimento para a criticidade, e não simplesmente uma transferência de conhecimento.

Monte Mór (2015) assevera que o letramento crítico entende que a linguagem tem natureza política, devido as relações de poder presentes nela, assim todo discurso é ideológico. Ademais considera que, os sentidos são construídos socialmente, que o interlocutor constrói e reconstrói sentidos predeterminados e que essa deveria ser uma prática comum. Entre outros temas importantes, a noção de “expansão de perspectivas” (cf. MONTE MÓR, 2015), advém desta estudiosa, entendendo como necessário para a construção de uma reflexão crítica, a partir de uma concepção socialmente construídas.

Já Jordão (2015, p.76) traz uma discussão sobre letramento crítico em relação ao papel das escolas e dos professores. Para a autora as escolas deveriam ser espaços para a discussão de temas sociais, de construção e reconstrução de sentidos, acrescenta que no letramento crítico a multiplicidade de sentidos possibilitada pelas diferentes interpretações têm de ser visto como algo produtivo, assim o professor deve ser capaz de perceber essa multiplicidade e atribuir sentidos a ela, “[...] e ensinar os seus alunos a construir sentidos novos a partir das diferentes e variadas possibilidades que se lhe apresentam no mundo, dentro e fora da sala de aula”.

Mas uma dúvida surge como abordar em sala essas multiplicidades no ensino de línguas? Rojo (2000) defende o uso de gêneros textuais para o ensino, essa seria uma oportunidade de apresentar aos alunos os diferentes usos da língua. Dessa forma, em seguida trataremos uma breve discussão sobre o conceito de gênero textual e sua relação com o ensino de línguas dentro da perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos.

## **Gêneros Textuais e novas práticas no ensino de línguas**

Lemke (1998 *apud* ROJO,2013)<sup>6</sup> faz uma crítica ao afirmar que não ensinamos os alunos a integrarem desenhos ou fotografias em

---

<sup>6</sup> Sobre Lemke (1998) consultar *Multiplying Meaning* In: Martin,J; VEEL,R.(orgs) *Readings Sciencies*.Londres:Routedge,1988. Indicamos outras leituras como LEMKE, J. L. *Letramento midiático: transformando significados e mídias*. Campinas, SP: 2010. Disponível em:

suas produções escritas, e será mais difícil ensinar a produzir textos com imagens, sons, vídeos, tabelas todos integrados, e que muitas vezes podem não utilizar a linguagem escrita. Assim, segundo o autor:

[..]o que realmente precisamos ensinar, e entender antes de poder ensinar, é como diferentes letramentos, diversas tradições culturais combinam essas diferentes modalidades semióticas para produzir significados que são mais do que a somatória do que cada uma delas pode significar em separado (LEMKE, 1998, *apud* ROJO, 2013, p.22)

Lemke (1998, *apud* ROJO, 2013) sugere o gênero como uma possibilidade ao docente para possibilitar o estudo a respeito da multimodalidade e multissemiose dos textos em sala. O conceito de gênero é entendido por ele como um sistema relativamente estável de signos que o compõem, que são empregados em situações específicas com finalidades comunicativas relevantes.

Da mesma maneira podemos dizer do surgimento de novos gêneros textuais, os chamados gêneros virtuais ou digitais. O estudioso Marcuschi (2004, p.19) adverte que a multimodalidade mobilizou as diferentes esferas, por isso “transmuta de maneira bastante complexa gêneros existentes, desenvolve alguns realmente novos e mescla vários outros”. Neste sentido, podemos mencionar gêneros como: chats, *facebook*, *whatsapp*, *Instagram*, entre outros, revelam características da esfera discursiva. Os gêneros surgem para atender determinadas situações comunicativas e as necessidades socioculturais, principalmente com as inovações tecnológicas, “o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita”(MARCUSCHI, 2004, p.19-20).

Acrescenta ele ainda que, os gêneros textuais se caracterizam muito mais por suas funções comunicativas e aquelas relacionadas ao social do que por suas estruturas linguísticas ou organizacionais. Assim, existiria então um gênero textual ideal para ser trabalhado em sala de aula? Para o estudioso não existe, mas há a possibilidade de se

escolher determinados gêneros textuais para o ensino de línguas de acordo com as dificuldades enfrentadas naquele contexto, o que pode variar fazendo assim também a troca de alguns gêneros por outros progressivamente.

Dolz e Schneuwly (2004) consideram que os gêneros textuais podem ser utilizados como um instrumento que dá suporte em atividades voltadas para a comunicação e podem ser uma referência para os aprendizes. Os referidos autores alertam para o uso de gêneros na escola, visto que muitas vezes são considerados apenas os gêneros escolares e desconsiderados os outros possíveis que estão fora da escola. Além disso, destacam que o ensino por meio dos gêneros textuais parece prezar somente o domínio daqueles selecionados para atender as exigências comunicativas que o aluno pode se deparar.

Dolz e Schneuwly (1998) defendem a dinâmica da abordagem de seqüências didáticas em se trabalhar com produção textual dos gêneros, mas ressaltam que para isso será necessário que se conclua todas as etapas: produção inicial, desenvolvimentos dos módulos e produção final com resultados. Nessa ótica de trabalho de ensino, os gêneros não são o fim, mas compõem componentes peculiares a disposição para elaborar a aprendizagem de práticas sociais.

Assim, destacam os autores (1998)<sup>7</sup> alguns pontos que devem ser levados em conta ao se trabalhar com gêneros na escola. O primeiro deles é que a introdução de um gênero na aula deve ser resultado de uma escolha didática que busca atender a objetivos fixados pelo professor para a aprendizagem, que se compõem de duas partes: a de aprender o gênero para dominá-lo, entendê-lo e posteriormente produzi-lo, bem como desenvolver no aluno a capacidade de transferir o conhecimento daquele gênero específico para outros, de modo a ressignificar.

Outro ponto diz respeito a compreensão de que um gênero é originado em um lugar social específico e que ao ser interpretado a partir de outro lugar social ele sofre uma transformação no sentido. Dessa forma, precisamos colocar os alunos em situações

---

<sup>7</sup> A respeito da construção da seqüência didática ler CRISTOVÃO, V.L.L. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.) . O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas. 1a. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344



comunicativas mais próximas da realidade possível, que façam sentido para eles, de modo a melhor dominá-las.

Esse ensino contextualizado, a partir do lugar social do aluno, está presente na Pedagogia dos Multiletramentos (COPE e KALANTZIS,2000), que aponta para um ensino mais formativo, social e crítico, pois o papel dela seria possibilitar acesso ao aluno a diferentes conhecimentos sem que os que ele já possui sejam desconsiderados.

Em virtude disso, a Pedagogia dos Multiletramentos é vista como um *design*, entendido tanto como uma estrutura ou função de algo como no sentido de agência,” [...] um processo humano no qual nós fazemos e refazemos as condições da nossa existência[...]”<sup>8</sup>. (COPE e KALANTZIS, 2000, p.201).

Para isso, propõem quatro componentes levando em conta a construção de um conhecimento contextualizado, são eles: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada. Esses elementos não possuem uma hierarquia, assim podem ser trabalhados de acordo com a visão do professor, mas sempre observando cada estágio.

Na prática situada, como o próprio nome sugere e tomando como exemplo a proposição deste artigo (o uso de gêneros textuais no ensino de línguas), nos voltáramos para questionar a respeito do gênero textual escolhido, isto é, situar seu aluno sobre o que será trabalhado e quais conhecimentos ele possui sobre aquele gênero.

Já a instrução aberta traríamos alguns elementos mais sistemáticos acerca do gênero textual escolhido, sem desconsiderar a participação do aluno nesse estágio.

Com relação ao enquadramento crítico segundo Cope e Kalantzis (2000) seu principal objetivo é auxiliar no desenvolvimento crítico, a entender as relações sociais, históricas, políticas e ideológicas sobre aquele gênero textual.

Por fim, a Prática Transformada pode ser entendida como o que foi produzido durante aquela aula (no nosso caso), seja apenas oralmente ou algo mais concreto considerando os elementos do *design*<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Tradução Própria. O Original: “[...] a human process in which we make and remake the conditions of our existence [...]”. (COPE e KALANTZIS, 2000, P.201)

<sup>9</sup> Segundo os autores os elementos do *design* são: *design* visual, *design* linguístico, *design* espacial, *design* de áudio, *design* gestual e o *design* multimodal que engloba todos eles.

Dell’Isola (2007, *apud* AGUIAR,2012) nos traz uma importante reflexão, de que o ensino voltado para os gêneros necessita de atenção e preparo de forma a não tomá-lo como modelo para o ensino da linguagem, mas mostrar ao aluno que podem variar (estilo, conteúdo temático e estrutura composicional) apesar de serem relativamente estáveis.

Dessa forma, a sala de aula deve ser um local onde os alunos possam desenvolver suas capacidades de expressão oral e escrita e o papel do professor é importante nessa tarefa, pois cabe a ele

[...]criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real. Isso pode ser feito com muita eficiência por meio de projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, à sua produção escrita e circulação social (LOPES-ROSSI, 2006).

Por fim, Multiletramentos e gêneros textuais apresentam pontos a serem debatidos e estudados, e destacam sua relevância ainda mais frente ao momento que estamos vivenciando, em que devido a pandemia o uso de aulas remotas se tornou frequente, com isso houve um aumento considerável no uso de ferramentas educacionais online ou mesmo de plataformas não usuais como: *whatsapp*, *instagram*, *facebook*, *google meet*, entre outros, eles colocam desafios a cada momento no meio social para reorganizar o ensino aprendizagem de línguas. Nesse sentido, encontramos nos Multiletramentos, a exigência de um novo pensar, derivado do uso das tecnologias digitais na contemporaneidade.

Além dos desafios já expostos e transformações no contexto ensino e aprendizagem corroboramos com Rojo (2009) que mudanças também perpassam o olhar do pesquisador em questões como o distanciamento da circulação da informação em meios impressos, a reconfiguração da noção de espaço e de tempo, a multissemiótica dos textos atuais e a relação com os gêneros textuais com outras modalidades da linguagem, trarão novos significados aos sentidos e papéis desempenhados por ele.

Diante dos desafios impostos pela contemporaneidade, Bazerman (1997,p.59) sugere um ensino conforme concebe os

gêneros textuais “formas de vida, jeitos de ser”. Essa maneira de olhar para os gêneros textuais, de certo modo, são respostas as exigências do contexto, requisitos esses, que emergem dos processos sociais que os sujeitos se inserem. Assim, posicionamos a favor dos gêneros com textos multimodais produzidos com finalidades e funções sociais, partindo de situações do cotidiano e com finalidade de comunicação. Sugere Selvatici (2015) entre os textos do cotidiano, aqueles retratados pela fotografia como: *homework*, um e-mail, texto, *report*, *website*, entre outros, sugeridos no contexto da imagem.

Esses desafios que as novas tecnologias trouxeram para a escola da contemporaneidade certamente gerou novos gêneros circulando na sociedade. E então aqueles gêneros escolarizados escritos, como resumos, resenhas, ensaios, narrações e relatos, exercícios, instruções, questionários, não serão mais suficientes para atender a essa nova sociedade conectada construída no hibridismo de linguagens.

### **Considerações finais**

Defendemos nesse capítulo a importância dos Multiletramentos para o ensino de línguas e a complexa teia que se estabelecem para esse ensino. O desafio posto perpassa pela prática pedagógica dos professores, bem como pelas competências necessárias para essa nova modernidade com o advento das tecnologias. Não podemos mais ser professores como antes, estamos diante da necessidade de nos reformular para atender as novas demandas, seja na vida pessoal ou do trabalho, principalmente com o aparecimento do Covid -19.

A pandemia do novo Corona vírus, além de trazer a desestabilização pessoal, ocasionou a suspensão das aulas presenciais em todo Brasil e a opção por aulas remotas, fechando com mais um desafio para os professores, o de reconfigurar práticas, e se reinventar para o conhecimento de novos gêneros criados principalmente pela tecnologia e pela internet.

Este capítulo Multiletramentos e os gêneros textuais: novos desafios para o ensino de língua, procurou abordar discussões pertinentes para reflexão do ensino de línguas, a partir dos gêneros

textuais sob a luz da Pedagogia dos Multiletramentos num mundo globalizado e multicultural.

## Referências

- AGUIAR, Adriana Aparecida Souza. Gêneros textuais e produção de texto em inglês. In: DIAS, Reinaldo; DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret (Orgs.). **Gêneros Textuais teoria e prática de ensino em LE**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2012.
- BAZERMAN, Charles. **The Life of Genre, the Life in the Classroom**. Genre and Writing. Portsmouth: Boynton/Cook, 1997.
- BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio de Línguas Estrangeiras: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: SEB/MEC, 2006.
- BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum. (PCN) Ensino Fundamental**. Ministério da Educação. Governo Federal. MEC, Brasília. 2017.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. (Eds.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (orgs.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. New York: Routledge, 2006.
- COSCARELLI, Carla Viana. NOVAIS, Ana Eliza. **Leitura: um processo cada vez mais complexo**. Revista Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 45, n. 3, jul./set. 2010. Disponível <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/8118/5807>. Acesso em: 2019.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école**. Paris: ESF, 1998.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

DUBOC, Ana Paula Martinez. **Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos.** Est. Aval. Educ. São Paulo, v.26, n.63,p.664-687,set./dez.2015.

HEMAIS, B. J. W. Práticas pedagógicas no ensino de inglês: integrando gêneros discursivos e multimodalidade. In: HEMAIS, B. J. W. (Org.). **Gêneros discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês.** Campinas, SP: Pontes, 2015.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas.** Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2015.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. Changing the role of schools. In: B. COPE; M. KALANTZIS (Eds.). **Multiliteracies – Literacy learning and the design of social futures.** New York: Routledge, 2000, p. 121-148.

KRESS, Gunther. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication.** Nova York: Routledge,2010.

LEMKE, Jay L. **Letramento metamidiático: transformando significados e mídias.** Revista Trabalhos em Linguística Aplicada, 49(2): 455-479. Campinas: IEL/UNICAMP, 2010. Disponível em

<https://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf> acesso em agosto /2020

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In KARWOSKI, Acir Mário et. al. (orgs.). In **Gêneros Textuais: Reflexões e ensino.** 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006 (p.73-84).

MACIEL, Ruberval Franco; ONO, Fabrício. Desaprendendo para aprender: questionamentos sobre e para a formação docente. In: SANTOS, Leandra Ines Seganfredo; MACIEL, Ruberval Franco; FORTILLI, Solange de Carvalho. (Orgs.). **Formação Docente e ensino de Língua Portuguesa: resultados e perspectivas do/no profletras- região centro-oeste.** Sinop: Unemat,2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In. MARCUSCHI, Luiz. Antônio. & XAVIER, Antônio Carlos. (ORGS.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. pp. 13-67.

MATTAR, João. **Games em educação: como os nativos digitais aprendem.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

- MENEZES DE SOUZA, Lynn Mário T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de Significação. 2011. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAÚJO, Vanessa de Assis (Orgs.). **Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.
- MONTE MÓR, Walkyria. Crítica e Letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. (Orgs.). **Língua Estrangeira e formação cidadã: Por entre discursos e práticas**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2015.
- OLIVEIRA, Cássia de Araújo; ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra. **Conhecimento e educação na pós modernidade**. Revista Margens Interdisciplinar, v.7. n.8. 2013. Disponível em: <http://periódicos.ufpa.br/download>. Acesso em: 15. maio.2018.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264p
- ROJO, Roxane Helena Rodrigo. (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.
- SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.
- SELVATICI, Vera Lúcia de Carvalho Grade. —Gêneros e Letramento Visual: uma proposta para o uso de imagens em atividades de escrita em ILEll. In. **Gêneros discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e proposta do ensino de Inglês**. HEMAIS, Barbara Jane Wilcox . (Org.) Campinas: Ed. Pontes, 2015. P.103-122.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. Nova York: Routledge, 2000.

## ARQUITETÔNICA DO ATO RESPONSIVO NO MATERIAL DIDÁTICO ESCRITO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

VASCONCELOS, Gregório Ataíde Pereira <sup>1</sup>

### Introdução

A relação dialógico-discursiva, entre o sujeito que enuncia e o seu interlocutor, constrói o significado do texto, considerando-se as condições de produção enunciativa, nas diversas esferas de atuação do ser humano. O sujeito, relativamente acabado, constitui-se na alteridade, mediada pela linguagem.

Nessa perspectiva, durante a interação verbal, promove-se a união entre o que é regulado pela esfera social e o que é realizado no âmbito individual, por meio de uma avaliação valorativa acerca da complexidade ideológica e do valor atribuído ao signo no contexto de cada produção enunciativo-discursiva.

Nesse contexto, a teoria dialógica de Bakhtin e o Círculo propõe que os estudos sobre a linguagem devem partir do nível macro para o microlinguístico, considerando as suas formas e tipos na relação com as condições e o contexto social em que se realizam. Seguindo esse pensamento, o enunciado constitui um elo na comunicação verbal ininterrupta, em que se relaciona com enunciações que a precedem e a sucedem. Além disso, assim como a enunciação emerge do meio social, uma forma linguística não pode ser separada de sua constituição ideológica.

Vale ressaltar que a interação verbal é uma ação recíproca que envolve sujeitos socialmente organizados, a exemplo do diálogo que ocorre entre o professor e os estudantes em uma sala de aula. Nesse ambiente, tal interação é ainda mais complexa quando realizada por meio da escrita, como ocorre na Educação a Distância (EaD), tendo em vista a distância transacional que separa os sujeitos no tempo e no espaço durante o processo dialógico-educativo.

Assim, ao elaborar o material didático escrito no contexto da

---

<sup>1</sup> Pesquisador de Pós-Doutorado em Linguística pelo Proling/UFPB e Revisor de Textos da UFPB. gregorioapvasconcelos@gmail.com

EaD, o professor autor deve oferecer oportunidades para os alunos desenvolverem uma prática crítico-discursiva de leitura. Para tanto, os discentes precisam sentir que estão dialogando *presencialmente* com o professor autor por meio do texto escrito, de modo que se reduza a distância transacional, sendo sempre estimulados a interpretar o conteúdo com suas implicações linguísticas, socioculturais, estilísticas e enunciativas.

Desse modo, compreende-se que a arquitetônica enunciativa do professor autor no material didático escrito da Educação a Distância, na perspectiva dialógico-discursiva, é uma questão de grande relevância, pois implica a promoção não apenas de novos conhecimentos acerca das disciplinas do respectivo Curso, mas também da própria consciência humana.

Diante disso, a ideia para realização da pesquisa parte de estudos e atividades desenvolvidas como Professor Revisor de Textos da UFPB Virtual, além das experiências vivenciadas como Professor Pesquisador, Tutor a Distância e Coordenador de Tutoria da mesma instituição.

Neste percurso, percebeu-se a importância de se estudar, cientificamente, a arquitetônica enunciativa do professor autor no material didático escrito da EaD, tendo em vista a necessidade de buscar meios para reduzir a distância transacional entre os sujeitos inseridos nesta modalidade educacional.

Com isso, o objeto do presente estudo é composto de enunciados produzidos pela professora<sup>2</sup> autora que constituem o material didático escrito da disciplina Português Instrumental, do Curso de Graduação em Ciências Naturais (Licenciatura a Distância) da UFPB Virtual<sup>3</sup>.

É importante salientar, primeiramente, que Português Instrumental é uma das disciplinas que compõem o primeiro semestre do CGCN. Assim como as outras disciplinas, ela tem seu material dividido em três unidades, sendo cada uma composta por três subseções. A primeira unidade discorre sobre o processo de comunicação e discute questões relativas aos tipos e às funções da

---

<sup>2</sup> A autora do material didático escrito da disciplina Português Instrumental é professora adjunta da Universidade Federal da Paraíba, Campus I, Centro de Educação, com lotação no Departamento de Metodologia da Educação (DME). Graduada em Letras, com especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira; Educação para o Trabalho; Língua Inglesa e Literatura Anglo-Americana. Doutora em Filosofia e Ciências da Educação.

<sup>3</sup> Doravante, este Curso será referido pela sigla CGCN.



linguagem, utilizando textos verbais, imagens, análises, comentários, exemplos e atividades para o aluno perceber a língua(gem) como um sistema rico e diversificado que possibilita a comunicação entre as pessoas, de diversas formas.

Na segunda unidade da disciplina, orienta-se o(a) aprendiz a ampliar seus conhecimentos sobre leitura. Para tanto, reúnem-se conceitos e pressupostos teóricos em que a leitura se assenta, discutindo questões ligadas à importância e aos níveis de leitura, e apresentando diretrizes, abordagens e estratégias voltadas para a leitura de diversos tipos de textos escritos. Já na terceira unidade, a professora autora expõe considerações sobre a noção de texto, textualidade, coesão e coerência sob um ponto de vista enunciativo, apreendendo a leitura e a escrita como atividades de linguagem que ocorrem na interação entre sujeitos socialmente organizados.

A disciplina Português Instrumental, portanto, tem o objetivo de expandir o universo de conhecimentos do aprendiz sobre questões relativas à linguagem e auxiliar o estudante a aprimorar suas habilidades discursivas para compreender, interpretar e produzir textos na esfera acadêmica. Soma-se a este desafio a distância espaço-temporal que separa os indivíduos na Educação a Distância, o que torna ainda mais complexa a interação verbal professor-aluno e dificulta o processo de ensino-aprendizagem nesta modalidade de ensino.

Como se pode observar, a disciplina supracitada é de fundamental importância para o bom desempenho discente durante todo o curso, cujo estudo acontece mediante o material didático escrito, fonte basilar de orientações do professor acerca dos conteúdos abordados na disciplina ou inerentes a outros aspectos. Na seção de análise, os enunciados que compõem este material foram fragmentados em excertos para uma observação mais detalhada acerca das estratégias enunciativo-responsivas utilizadas pela professora autora.

Partindo do pressuposto básico de que a linguagem é uma instância viva e dinâmica na qual seres falantes se constituem em sujeitos sócia(lizáve)is (FRANCELINO, 2007, p.20), investigamos a temática da interação verbal, considerando a *arquitetônica do ato responsivo*, concretizada em função da avaliação valorativa do discurso pelo destinatário, enquanto fenômeno enunciativo que se

manifesta na relação entre discursos e sujeitos.

Nessa perspectiva, o presente estudo fundamenta-se na teoria enunciativa de Bakhtin e o Círculo para tratar dos aspectos discursivos que perpassam a arquitetônica enunciativa e o posicionamento estilístico do professor autor no material didático escrito da Educação a Distância. A investigação baseia-se, ainda, no pensamento de Moore ([1993] 2002), sobre EaD, ressaltando a importância da interação verbal para reduzir a distância transacional nesta modalidade de ensino.

Diante do exposto, chegamos ao seguinte problema de pesquisa: de que modo o professor autor arquiteta seus enunciados no material didático escrito da Educação a Distância, a fim de reduzir a distância transacional que separa os sujeitos nesta esfera educacional?

Nesta investigação, partimos da hipótese de que os enunciados do professor autor são organizados em função da percepção de seu discurso pelos destinatários. Isto implica afirmar que a arquitetônica do enunciado docente responde à avaliação valorativa do seu discurso pelos estudantes da disciplina, a fim de atingir objetivos educacionais específicos.

Com método indutivo, interpretação qualitativa e pesquisa bibliográfica, objetivamos, de modo geral, analisar o fenômeno da interação verbal no âmbito do material didático escrito da EaD, por onde o professor autor orienta o processo de ensino-aprendizagem. Pretendemos, especificamente, investigar os indícios de natureza discursiva que perpassam a arquitetônica enunciativa docente no referido material, cuja singularidade se constitui nas relações dialógicas com outrem.

Para tanto, na seção seguinte discutiremos acerca da arquitetônica enunciativa do professor autor e discutimos a distância transacional no contexto da EaD. Em seguida, analisamos a construção dos enunciados docentes, considerando percepção de seu discurso pelo auditório. Após isso, apresentamos nossas considerações finais acerca do estudo.

## **A arquitetônica do enunciado e a distância transacional**

Ao criticarem as perspectivas filosóficas contemporâneas a sua

época que ignoram o processo e destacam o conteúdo da atividade concreta humana, Bakhtin e o Círculo se colocam contrários à separação do processo e do sentido inerentes aos atos enunciativos, tendo em vista que a arquitetônica do enunciado só pode ser compreendida a partir da instância sócio-histórica em que foi elaborada.

Ao arquitetar o enunciado, o ser deixa “marcas” que evidenciam seu caráter responsável mediante a enunciação. Entretanto, apesar da singularidade de cada ato enunciativo, o sujeito não deixa de responder ao já dito, ou seja, a compreensão da sua atividade só é possível a partir dos enunciados que precedem o seu ato responsivo. Por isso,

cada apreensão é um ato, um processo, de cunho irrepetível no que se refere à sua composição, mas que gera um produto segundo formas repetíveis, ainda que sempre mutáveis, sem prejuízo de seu projeto arquitetônico de realização – o que permite generalizações no estudo dos atos concebidos como uni-ocorrentes (SOBRAL, 2010, p.25).

Somente na união entre esses dois planos, podemos compreender o sentido do enunciado, refutando-se o afastamento entre seu conteúdo e processo. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que o sentido emerge da relação concreta entre sujeitos, ele também esculpe o modo como se constitui todo o fenômeno dialógico-discursivo. Isso implica afirmar que a expressão linguística por meio de tipos relativamente estáveis de enunciados não impede que o sujeito adapte ou promova uma reorganização da arquitetônica enunciativa, no contexto de situações específicas de interação.

A organização do conteúdo do ato é orientada pelo modo como o sujeito instila a apreensão dos significados pelo seu auditório, em um processo incessante de criação e recriação responsivo-enunciativa. No pensamento de Bakhtin e o Círculo, o diálogo.

é a forma mais natural da linguagem. Mais que isso: os enunciados, ainda que emanados de um interlocutor único (como, por exemplo, o discurso de um orador, a aula de um professor, o monólogo de um ator, os pensamentos em voz alta

de um homem sozinho) são monológicos em razão da sua forma exterior, mas, dada a sua estrutura semântica e estilística, eles são, na realidade, essencialmente dialógicos. (VOLOCHÍNOV, 1976, p.4).

Assim, todo ato enunciativo é concebido em função da compreensão responsiva do interlocutor, mesmo que esta resposta não se evidencie de forma imediata, como no caso da interação entre sujeitos separados pela distância transacional. No contexto da interação na EaD, é importante que o professor autor tenha consciência disso, quando ele produz o texto escrito, ou seja, o material didático, para o seu auditório, composto pelos estudantes que se encontram distantes no tempo e no espaço. O agir docente deve ser direcionado às necessidades dos estudantes e precisa considerar a importância de desenvolver a aprendizagem autônoma dos alunos na esfera educativa em questão. Nesse sentido, é fundamental empregar estratégias pedagógicas de intersubjetividade com seus educandos, bem como entre os próprios alunos, no intuito de motivá-los e de melhorar as suas condições de estudo, reduzindo as dificuldades impostas pela distância que os separa. Seguindo este pensamento,

A primeira tentativa em língua inglesa de definição e articulação de uma teoria da Educação a Distância surgiu em 1972. Mais tarde foi denominada de "teoria da distância transacional". Nesta primeira teoria afirmava-se que Educação a Distância não é uma simples separação geográfica entre alunos e professores, mas sim, e mais importante, um conceito pedagógico. É um conceito que descreve o universo de relações professor-aluno que se dão quando alunos e instrutores estão separados no espaço e/ou no tempo. (MOORE [1993] 2002, p.2).

Esta posição, publicada no artigo *A teoria da distância transacional*<sup>4</sup>, oferece um olhar mais amplo sobre a noção de

---

<sup>4</sup> Este artigo foi, originalmente, publicado em inglês como um capítulo no livro "Princípios Teóricos de Educação a Distância", editado por D. Keegan (Londres: Routledge, 1993). Foi traduzido, com a permissão do autor, por Wilson Azevêdo e José Manual da Silva para colocar o conteúdo acessível aos leitores de língua portuguesa.

“distância” na EaD, ao ressaltar suas implicações pedagógicas, ao invés de enfatizar apenas as questões de ordem tecnológica ou geográfica que normalmente permeiam as ideias acerca da separação dos sujeitos na referida modalidade educativa.

O professor autor que leva em conta essa dimensão dialógica da linguagem se preocupa em produzir o conteúdo de seu discurso no material didático escrito em função de um ouvinte, cuja compreensão responsiva constitui um novo elo na comunicação. Nesse sentido, a percepção crítico-avaliativa do auditório permite responder ao enunciado de forma ativa, seja concordando ou discordando das palavras que foram proferidas pelo autor. Desse modo, concebendo a situação concreta que perpassa o *Discurso na vida e o discurso na arte*<sup>5</sup>,

qualquer locução realmente dita em voz alta ou escrita para uma comunicação inteligível (isto é, qualquer uma exceto palavras depositadas num dicionário) é a expressão e produto da interação social de três participantes: o falante (autor), o interlocutor (leitor) e o tópico (o que ou o quem) da fala (o herói). (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1926] 1976, p.8).

Nesse ângulo, o discurso verbal não deriva da consciência subjetiva do ser figurado pela psicologia individual, mas é um fenômeno linguístico social que, na filosofia de Bakhtin e o Círculo, *nasce, vive e morre no processo da interação entre os participantes da enunciação*.

O professor autor que despreza esses pressupostos linguístico-discursivos na interação com os estudantes no contexto da EaD torna-se responsável pela redução do enlace dialógico com seus interlocutores, provocando prejuízos para o processo de ensino-aprendizagem a distância, tendo em vista as especificidades desta modalidade de ensino.

Portanto, o escritor deve compreender as causas e as condições sociais que suscitam na vida real as características e as ações que são de seu interesse (VOLOCHÍNOV, 1976). Nessa lógica, o

---

<sup>5</sup> Texto traduzido por Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, da edição inglesa de TITUNIK, I. R. “Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics”. In: VOLOSHINOV, V. N. *Freudism*. New York: Academic Press, 1976.

professor autor que atua na Educação a Distância não deve jamais esquecer, no momento em que ele elabora o seu material didático escrito, que a força da sua expressão verbal está subordinada ao que existe de real sobre a vida que jaz no seu interior. Na perspectiva do referido autor, a situação e o auditório orientam o modo de expressão do discurso interior, que se incorpora imediatamente à situação concreta, integrada pelo ato dialógico-responsivo dos sujeitos sociais que fazem parte da enunciação.

É importante ressaltar que o aluno da Educação a Distância, enquanto ouvinte-interlocutor, também oferece uma contrapalavra dialógica durante a leitura do material didático escrito, mesmo estando longe do autor da palavra escrita. Isto porque, ao entrar em contato com o discurso do professor autor, o estudante inevitavelmente passa a avaliá-lo e respondê-lo, ainda que não pronuncie nenhuma palavra, exercendo sua função de sujeito neste processo dinâmico de interação verbal. E, para que nos convençamos, é suficiente considerar que quando nós nos pomos a refletir sobre um tema qualquer, quando nós o examinamos atentamente, nosso discurso interior – que, se estamos sós, pode ser pronunciado em alta voz –, toma imediatamente a forma de um debate com perguntas e respostas, feito de afirmações seguidas de objeções; em suma, nosso discurso se auto-analisa por meio de réplicas nitidamente separadas e mais ou menos desenvolvidas; ele é pronunciado sob a forma de um diálogo. (VOLOCHÍNOV, 1976, p.5).

É possível notar esse processo dialógico de forma nítida quando o sujeito inicia uma discussão com si mesmo, no intuito de analisar ou interpretar algum fato ou informação, como no caso do aluno que estuda o material didático escrito pelo professor autor na EaD. Conforme o autor mencionado, dessa forma, a consciência do ser parece falar com o próprio sujeito, por meio de duas vozes independentes, que possuem forças contrárias. No momento em que ocorre este fenômeno, o sujeito constitui sua voz, mesmo de forma inconsciente, e elabora seus posicionamentos discursivos perante o discurso de outrem, defendendo a unicidade de seu olhar a partir da avaliação valorativa dos atos enunciativos que perpassam o meio social. A compreensão e a avaliação do enunciado sempre abrangem a situação extraverbal do diálogo. A vida, portanto,

[...] penetra e exerce influência num enunciado de dentro, enquanto unidade de comunhão da existência que circunda os falantes e unidade e comunhão de julgamentos de valor essencialmente sociais, nascendo deste todo sem o qual nenhum enunciado inteligível é possível. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1926] 1976, p.9).

Isto implica afirmar que a enunciação se encontra no limiar entre a vida e o aspecto verbal do enunciado, segundo o referido autor. Nesse sentido, a vida alimenta o discurso verbal e torna concreto qualquer momento histórico, atribuindo-lhe o seu caráter único e irrepetível. Ao realizar julgamentos de valor, o autor seleciona as palavras que devem compor seu enunciado, avaliando, antecipadamente, a contrapalavra dialógica do seu interlocutor. Naturalmente, tais palavras não se encontram no dicionário abstrato, mas na instância concreta da interação verbal que constitui o seu valor na vida e na arte.

Para Bakhtin e o Círculo, a significação da forma apresenta relação direta com o seu conteúdo, e não com o material. Uma estátua não possui a forma do mármore, do bronze, ou de qualquer matéria, pois a sua forma é a do corpo humano, ou de outro ser que esteja representado por ela. Do mesmo modo, remetendo ao exemplo supracitado acerca da interação docente-discente no contexto da Educação a Distância, o texto escrito possui a forma do material didático escrito, e não de palavras abstratas. Assim, a forma deste objeto revela a avaliação específica do autor sobre a arquitetura do material em pauta, cuja orientação social reflete o seu auditório, ainda que não esteja presente, diante do enunciador.

Vale ressaltar que é com base nestes dois aspectos, propostos por Bakhtin/Volochínov ([1926] 1976, p.11), que compreendemos o modo como a forma do material deve ser analisada no presente estudo: em relação ao conteúdo, como sua avaliação ideológica, e em relação ao material, como a realização técnica desta avaliação.

O professor autor, o objeto do enunciado e o estudante, aos quais estamos nos referindo neste trabalho de tese, devem ser compreendidos como o conjunto de elementos que servem de base para a construção da forma do texto escrito, por onde eles interagem no âmbito da modalidade de ensino a distância.

O referido material didático possui conteúdo, sentido, e atua como elemento constitutivo da situação. Separá-lo do seu conteúdo provocaria sua exclusão do processo de interação verbal, pois seriam abandonadas as progressões sócio-ideológicas subsequentes. Nesse sentido,

A entonação desempenha o papel de um guia particularmente sutil e sensível no interior das relações sociais que, em uma determinada situação, se estabelecem entre o locutor e o ouvinte. Nós já mostramos, anteriormente, que o enunciado é a resolução da situação e que ele completa a avaliação; quando nós assim o dissemos, nós estávamos pensando, sobretudo, na entonação do enunciado. Sem estender excessivamente nossa linha de pensamento, nós afirmamos que a entonação é a expressão fônica da avaliação social. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1926] 1976, p.12).

Por um lado, a entonação (forma de falar) tem a capacidade de indicar o sentido de cada expressão verbal; por outro, ela é determinada pela situação comunicativa e pelo sujeito interlocutor, influenciando a construção da arquitetura do enunciado. Assim, a modificação do auditório, ou seja, a mudança da orientação social do enunciado implica a adaptação do modo de expressão realizado pelo enunciador. Esta mudança da orientação induz, portanto, à escolha e organização dos itens lexicais utilizados no processo de interação verbal, tendo em vista a avaliação valorativa que o autor realiza sobre o seu interlocutor, buscando a entonação apropriada à situação e ao ouvinte. No contexto da interação por meio do material didático escrito da EaD, não é suficiente que o professor autor exponha de forma clara e simples seu pensamento: é necessário orná-lo com comparações, floreá-lo com expressões escolhidas, elaborar uma espécie de obra de arte, como se fossem versos, atendendo às especificidades da referida modalidade de ensino. Assim, considera-se que o discurso sempre é orientado em função do auditório e da situação comunicativa, no âmbito do fenômeno dialógico da interação verbal, aspecto que analisaremos na seção seguinte.



## **Arquitetônica da enunciação docente: o professor autor constrói seus enunciados tendo em vista a percepção de seu discurso pelos estudantes**

Neste momento, investigamos as enunciações do professor autor que revelam, pela sua arquitetura, a orientação social da palavra do professor autor no material didático escrito da disciplina Português Instrumental, do CGCN. A análise dos enunciados docentes será realizada por unidades da referida disciplina.

### **Análise da unidade I – Comunicação e linguagem**

A primeira análise que faremos sobre os aspectos dialógicos que permeiam a arquitetura da enunciação docente tem como objeto o assunto que inicia a unidade I da disciplina Português Instrumental, do CGCN, cujo tema é “A comunicação no contexto atual”. O professor autor começa o texto escrevendo sobre os atos de comunicação que se manifestam nas relações sociais. Ao ressaltar que a transmissão de mensagens ocorre de diferentes formas e por diversos meios, aborda um esquema que expõe os elementos básicos envolvidos no processo comunicativo, conforme podemos observar no excerto a seguir:

Unidade I.I
O linguista francês Francis Vanoye (1993, p. 15) explica que “toda comunicação tem por objetivo a transmissão de uma mensagem.” E, para demonstrar como ocorre a dinâmica do processo, o autor apresenta um esquema bem didático que transcrevemos aqui <i>para</i>

dar a você uma visão mais completa de como se estrutura a comunicação na prática diária.

Nesse trecho, já identificamos um primeiro exemplo de como a *arquitetônica da enunciação docente* é concretizada em função da avaliação valorativa do seu discurso pelos interlocutores, no caso, estudantes da disciplina supracitada. Constatamos que o professor autor dirige-se ao estudante explicando que o esquema apresentado serve “para dar a você” uma visão mais completa dos elementos que perpassam as práticas diárias de comunicação, produzindo o seu enunciado de modo que o aluno tenha a sensação de estar dialogando com ele, reduzindo os efeitos da distância espaço-temporal.

Considerando os pressupostos discursivos de Bakhtin e o Círculo, apesar de o professor autor não conseguir expressar, por meio da escrita, o gesto corporal ou a entonação da voz, por exemplo, a palavra docente ainda assenta estes signos ideológicos, tendo em vista o caráter dialógico da enunciação. Portanto, verificamos que o exemplo em pauta reflete que a natureza de cada signo ideológico advém, justamente, das inter-relações mediadas pela linguagem que, nesta enunciação, são registradas sob a forma do material didático escrito.

Tomando por base o pensamento bakhtiniano, é desse processo comunicativo ininterrupto, entre sujeitos socialmente organizados, que emerge a palavra do professor autor no material didático escrito, não como um elemento linguístico abstrato, individual, mas como fenômeno que possui caráter ideológico-social. No caso em análise, segundo Bakhtin/Volochínov ([1929] 2010), é na relação dialética entre linguagem, consciência e ideologia que se constroem os sentidos do texto, cujos valores estão ligados às condições de produção da arquitetura verbo-enunciativa.

Preservando a concepção sobre a natureza dialógica da linguagem, no trecho destacado, o professor autor analisa a dimensão da avaliação social e ajusta os seus enunciados em função do seu auditório, atualizando a *arquitetônica da enunciação docente* tanto do ponto de vista linguístico, quanto no nível discursivo-ideológico.

Desse modo, percebe-se que a *arquitetônica da enunciação docente* é organizada a fim de tornar o professor autor presente por

meio do texto, em coerência com as especificidades da interação verbal entre os sujeitos no âmbito da Educação a Distância. Ainda sobre o aspecto em discussão, expomos o excerto docente a seguir:

Unidade I.III

*O pensamento de Shakespeare que inicia esta aula nos remete a que significado? Veja: qualquer pessoa, principalmente aquelas que têm um bom domínio linguístico, pode manipular propositalmente as palavras, escolhê-las com cuidado para construir argumentos, provocar reações, mudar comportamentos ou instigar aqueles a quem destina a mensagem. É sabido que o diabo não gosta das Santas Escrituras, mas, sendo conveniente, pode usá-las para atrair um fiel. Quem já não leu ou ouviu falar sobre as tentações feitas a Jesus no Monte Sinai, quando o diabo tentou convencê-lo a desistir do projeto Divino? Por isso, **linguagem**, como foi dito na aula anterior, **é sinônimo de força e de poder.***

O entendimento sobre a influência do meio social e da situação comunicativa na *arquitetônica da enunciação docente* nos permite analisar o trecho mencionado em uma dupla dimensão: primeiramente, o dialogismo entre os diferentes discursos representados na sociedade; por outro lado, as interações dialógicas entre os sujeitos, cuja natureza dialética, histórica, é configurada pelos próprios discursos que se manifestam no corpo social.

Ao falar do pensamento de Shakespeare, o professor autor questiona “Quem já não leu ou ouviu falar sobre as tentações feitas a Jesus no Monte Sinai, quando o diabo tentou convencê-lo a desistir do projeto Divino?”, remetendo às relações de poder que se instauram nas relações mediadas pela linguagem. Com isso, verificamos o conjunto de vozes que perpassa a *arquitetônica da enunciação docente*, em meio aos questionamentos do professor autor sobre a linguagem não enquanto objeto abstrato, produto da mente individual do falante, mas como instrumento para intercâmbios dialógico-valorativos com o

pensamento de outrem.

É necessário apreciar, ainda, a avaliação valorativa acerca das condições sociais em que ocorreu o ato responsivo em questão. Nesse sentido, salientando o processo do ato responsivo, constatamos a importância da alteridade na elaboração da *arquitetura enunciativa docente*, considerando que o interlocutor sempre oferece ao falante uma contrapalavra dialógica, que influencia a enunciação do próprio autor, na relação com outros discursos e dizeres.

Ressaltamos que o pensamento de Bakhtin e o Círculo concebe o ato humano inserido em um processo constante de (re)criação dialógica. Por isso, o conteúdo do material didático escrito não pode ser abstraído da historicidade viva, o que reduziria este ato a um produto abstrato, excluindo a elaboração da *arquitetônica da enunciação docente* do elo ideológico-discursivo da comunicação verbal entre os sujeitos. Além disso, ao realizar questionamentos para os estudantes, o professor autor alude a elementos da arquitetura bakhtiniana que remetem à concepção dialógica da linguagem, bem como ao ato enunciativo-responsivo que se manifesta entre sujeitos inseridos no meio social.

Assim, ao questionar “a que significado” nos remete o pensamento de Shakespeare, a *arquitetônica da enunciação docente* possibilita que os estudantes interpretem os conteúdos abordados de forma ativa, provocando um posicionamento crítico-reflexivo sobre a ligação entre linguagem e poder.

É interessante destacar, ainda, que o falante presume uma compreensão responsiva dos alunos, seus interlocutores, mesmo que eles não compartilhem o mesmo tempo-espço. Em outras palavras, ao instaurar os efeitos de sentido do discurso shakespeariano na *arquitetônica da enunciação docente*, o professor autor abre espaço para que outras vozes constituam o seu próprio discurso no processo de interação verbal. O discurso do professor autor remete a um ato responsivo concreto, tendo em vista que a realidade material do signo e das suas formas de apropriação e valoração manifesta-se, naturalmente, nas circunstâncias comunicativas e nas práticas de linguagem, conforme verificamos. Vejamos, a seguir, outro excerto do texto:

## Unidade I.I

*É possível imaginar como alunos e alunas reagiriam se o professor ord*

– Refaçam os textos! Seus argumentos estão cheios de solilóquios!

*Você entenderia esta mensagem? Será que os estudantes entenderiam imediatamente que a redação dos argumentos utilizados nos textos continha uso excessivo de palavras para exprimir as ideias, tornando-os, assim, pouco convincentes? Se o significado da palavra que o docente está usando (neste caso: solilóquios) não for conhecido pelos(as) alunos(as), a mensagem não será captada, certo? Neste caso, de palavras de uso mais corrente, como evasivos ou rodeios, por exemplo, resultaria uma comunicação bem melhor.*

No trecho acima, o professor explica que, durante a aula, o docente deve atentar para o uso do vocabulário, isto é, escolher de forma apropriada as palavras que compõem a sua enunciação, a fim de tornar a sua fala inteligível para seus interlocutores.

Desde o trecho “*É possível imaginar como alunos e alunas reagiriam se o professor ordenasse:*”, detectamos estratégias discursivas utilizadas de forma recorrente para organização da *arquitetônica da enunciação docente* no material didático escrito da disciplina Português Instrumental, do CGCN. Ao questionar se “*os estudantes entenderiam imediatamente...*”, a *arquitetônica da enunciação docente* indica que o professor autor reporta-se aos alunos com enunciados que evocam a contrapalavra dialógica destes interlocutores, no intuito de preparar a explicação sobre o tema que vem adiante, acerca dos elementos linguísticos que podem resultar em uma comunicação mais eficaz entre os sujeitos na sala de aula. De fato, verificamos esse posicionamento do professor autor em todo o excerto, cuja sequência dos enunciados suscita uma resposta dos estudantes, com o objetivo de fornecer ao seu auditório a sensação de estar participando de uma interação face a face, simulando o diálogo

professor-aluno que ocorre no ensino presencial, reduzindo os desafios impostos pela separação espaço-temporal para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem a distância.

Seguindo este raciocínio, no referido trecho, a *arquitetônica da enunciação docente* revela que o professor autor se preocupa com as condições sociais de produção enunciativa no momento em que elabora o material didático escrito, levando em conta que a sua expressão está ligada a uma situação concreta de interação verbal. Por isso, o professor autor que despreza as particularidades da comunicação na EaD torna-se responsável pela redução do liame dialógico entre os sujeitos, o que pode causar prejuízos para o processo de ensino-aprendizagem nessa modalidade educativa. Nesse sentido, considerando a perspectiva de Volochínov (1976), ressaltamos que a situação e o auditório influenciam, diretamente, o modo de expressão do discurso interior, que se incorpora imediatamente à situação concreta, integrada pelo ato dialógico-responsivo dos sujeitos sociais que fazem parte da enunciação.

Isso implica afirmar que, apesar de suas respostas parecerem óbvias, os questionamentos apresentados na *arquitetônica da enunciação docente* direcionam a compreensão acerca dos conteúdos abordados na disciplina, registrando traços de subjetividade a cada ato responsivo do professor autor, o qual se coloca na posição de orientador da aprendizagem autônoma discente por meio do material didático escrito.

Ademais, é a partir dessa orientação social que o professor autor elabora os seus enunciados, interagindo com os alunos que, apesar de se encontrarem longe do autor da palavra escrita, não deixam de oferecer uma avaliação valorativa sobre o discurso docente, enquanto sujeitos que participam, dialogicamente, do processo de interação verbal.

## **Análise da unidade II – A leitura em foco**

Nesta seção, analisaremos excertos dos enunciados docentes que compõem a unidade II da disciplina Português Instrumental, do CGCN. Trata-se de uma unidade que possui o tema “A leitura em foco”, com o objetivo de apresentar conceitos e pressupostos teóricos

relacionados às abordagens e práticas de leitura de textos escritos. Nesse contexto, passemos, então, à análise dos fragmentos selecionados.

#### Unidade II.II

*Agora que você já está mais acostumado(a) com o exercício da leitura em nível mais apurado, é hora de se familiarizar com a leitura de textos científicos, atividade básica e muito relevante para o(a) estudante universitário(a). Como afirmam Martín e Coll (2003, p.46), “construir uma capacidade é um processo longo que requer múltiplas experiências de aprendizagem”. E, nesse sentido, é oportuno lembrar as palavras de Novak e Gowin (2002, p.15), “não existem limites para a capacidade que a mente humana tem para construir novos significados a partir da experiência”.*

...

*Então, como proceder, na prática, a leitura de textos científicos?*

O que constatamos no trecho destacado também se verifica com muita frequência nos enunciados do material didático escrito em análise: o movimento de orientação social da *arquitetônica da enunciação docente*. Quando o professor autor elabora os enunciados sobre o assunto da aula, o seu discurso interior adquire a forma de um diálogo com perguntas e respostas, cujas réplicas revelam uma estratégia enunciativo-discursiva para interagir com os alunos por meio do material didático escrito da disciplina supracitada. Tal regularidade remete, naturalmente, ao caráter didático-dialógico do material didático escrito, elaborado pelo professor autor. Isto é, ao expor os conteúdos da disciplina, o docente se preocupa em organizar a sua expressão verbal de modo que se faça presente por meio do texto, a fim de reduzir os efeitos da distância transacional nesta

modalidade de ensino. Ora, seguindo o raciocínio de Volochínov (1976), este fenômeno ocorre porque

o enunciado, considerado como unidade de comunicação e totalidade semântica, se constitui e se completa exatamente numa interação verbal determinada e engendrada por uma certa relação de comunicação social. Deste modo, cada um dos tipos de comunicação social [...] constrói e completa, de modo específico, a forma gramatical e estilística do enunciado, assim como a estrutura de onde ela se destaca. (VOLOCHÍNOV, 1976, p.3).

Com base nessa perspectiva, consideramos que os interlocutores, alunos da disciplina, ao desenvolverem uma compreensão responsiva ativa da *arquitetônica da enunciação docente*, analisam o seu próprio discurso, por meio de afirmações ou discordâncias, configurando uma relação dialógica com a palavra do professor autor, ainda que estes sujeitos não compartilhem do mesmo tempo e espaço durante o processo de interação verbal.

Conforme o autor mencionado, a consciência do ouvinte aparenta dialogar com o próprio sujeito, por meio de duas vozes que representam forças opostas. Em face disso, o interlocutor constitui sua voz e elabora seus posicionamentos discursivos perante o discurso do professor autor, defendendo a unicidade do seu olhar em resposta aos atos enunciativo-responsivos que perpassam esta esfera de interlocução. Isso implica que, por exemplo, a indagação “[...] como proceder, na prática, a leitura de textos científicos?”, bem como as explicações, os posicionamentos, todos estes atos responsivos do professor autor pressupõem a existência de um ponto de início e um complemento de natureza extra-verbal.

Em outras palavras, *arquitetônica da enunciação docente* é formulada nas relações dialógicas da palavra do professor autor tanto com o seu auditório quanto com o discurso de outrem. A expressão do professor autor no material didático escrito da EaD, portanto, tem seu acabamento na unicidade de cada situação de comunicação social. No caso do fragmento em análise, o questionamento que se encontra no último excerto destacado revela que o professor, ao orientar a aprendizagem autônoma dos estudantes, organiza a *arquitetônica da enunciação docente* como se os alunos ainda não tivessem



experimentado a leitura de textos científicos, o que revela a avaliação valorativa do professor autor sobre os seus próprios interlocutores. Vejamos outro excerto do texto docente:

Unidade II.II
<p><i>Como proceder?</i></p> <p><i>A primeira coisa a fazer é questionar-se: a respeito do que o texto fala?</i> A resposta é o tema ou assunto.</p> <p>...</p> <p>Identificado o tema, é necessário descobrir qual é a problematização deste.</p> <p><i>E o que significa essa problematização?</i></p> <p>...</p> <p>É imprescindível desvendar essa problemática ... <i>O caminho, como sugere Severino (2007, p.57), é “perguntar ao texto em estudo: Como o assunto está problematizado? Qual dificuldade deve ser resolvida? Qual o problema a ser solucionado?”</i></p> <p>...</p> <p>Agora, é o momento de captar a ideia principal. <i>Como chegar a ela? Observe, atentamente, no quadro seguinte ...</i></p>

No fragmento acima, destacamos ocorrências em que o professor autor se dirige aos interlocutores para orientá-los sobre como fazer a análise temática de textos escritos, isto é, compreender a mensagem global que o autor transmite por meio da obra. Nesse processo, ao indagar os alunos sobre “como proceder?” para compreender as ideias de um texto, explicando que “a primeira coisa a fazer é questionar-se...”, o professor autor aponta no ato enunciativo-responsivo o caminho que os alunos devem seguir para estudar o conteúdo apresentado na unidade em questão. Como

verificamos nos trechos destacados, o professor autor elabora seu texto para atingir fins educacionais específicos, cujos enunciados são precisamente determinados pelo auditório e sua avaliação. Afinal, o que significa esta orientação social da *arquitetônica da enunciação docente*, senão o reflexo do posicionamento dialógico do próprio escritor e a condição necessária ao sucesso dos seus atos responsivos?

Volochínov (1976) ressalta que a orientação social é uma das forças vivas e constitutivas que, ao mesmo tempo em que organizam a situação enunciativa, determinam a sua forma estilística e a organização da sua arquitetura de expressão verbal. Nesse sentido, constatamos que o auditório do enunciado, representado pelos estudantes da disciplina, se encontra refletido na orientação social da *arquitetônica da enunciação docente*. É durante a comunicação verbal professor-aluno que se constituem os sentidos inerentes ao texto escrito pelo professor autor, ainda que os sujeitos estejam separados no tempo e no espaço.

Seguindo este raciocínio, observando o excerto “o caminho, como sugere”, analisamos que o professor autor elabora a *arquitetônica da enunciação docente* no intuito de desenvolver a aprendizagem autônoma dos estudantes, na relação com outras vozes, pensamentos, dizeres. Nesse contexto, constatamos que a instância da interação verbal por meio do material didático escrito da disciplina em pauta sugere o dialogismo com a palavra de outros autores, evidenciando os vários discursos que perpassam o fenômeno enunciativo.

Assim, com base no pensamento bakhtiniano, consideramos que a *arquitetônica da enunciação docente* revela a avaliação específica do professor autor sobre a arquitetura do material didático escrito, cuja construção é determinada pela situação comunicativa e pelos ouvintes da interlocução.

No fragmento seguinte, extraído da unidade II da disciplina Português Instrumental, do CGCN, observamos que a orientação social da *arquitetônica da enunciação docente* já se inicia nos primeiros enunciados em destaque. Passemos, então, aos excertos selecionados.

## Unidade II.II

Agora, é hora de solidificar o conhecimento, aplicando-o, de forma prática, por meio de uma produção. *Releia o texto de Koch, “Atividades e estratégias de processamento textual”, apresentado no exemplo do 5º e do 6º passo desta aula. Seguindo as informações veiculadas até aqui, construa o esquema desse texto. Procure realizar tal atividade da melhor forma que puder, com bastante reflexão. Só, então, veja o esquema do mesmo texto que também elaboramos, e apresentamos a continuação, para facilitar o entendimento do que foi exposto nesta aula. Compare com o seu. Observe até que ponto nossos esquemas são convergentes ou divergentes. Se necessário, volte a reler o texto e o refaça.*

Como acontece frequentemente na expressão verbal do professor autor, a *arquitetônica da enunciação docente* conserva o enlace dialógico entre os participantes da interlocução e realiza o movimento de orientação do desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Neste ato responsivo, o professor orienta que se “releia o texto de Koch”, a fim de que o corpo discente “construa o esquema desse texto”. Ao afirmar que é preciso ver “o esquema do mesmo texto” de modo que se “compare com o seu”, o professor autor procura evitar que seus interlocutores, no caso, os alunos da disciplina, elaborem o esquema do texto de forma diferente da que foi explicada durante a unidade em questão, pautando-se nas palavras da autora mencionada. Assim, antes que possa ocorrer este deslize por parte dos alunos, o professor autor trata de lembrá-los do modo como devem realizar a tarefa solicitada, configurando, neste momento, um ato de pré-avaliação valorativa da compreensão responsiva ativa discente.

A nosso ver, o conteúdo abordado pelo professor nesta unidade, relacionado à construção de esquemas textuais, possibilita a ocorrência de diferentes estratégias de leitura, empregadas com o objetivo de destacar as passagens principais de um texto e relacioná-las de forma coerente. Evidenciamos, com isso, os excertos em que o professor autor faz uso de termos como “releia”, “construa”, “procure realizar”, “compare”, “observe”, “refaça” a fim de designar

um modo específico de como realizar o esquema do texto apresentado na unidade II. Portanto, apesar de não conseguir representar um gesto corporal ou a entonação da sua voz por meio da palavra escrita, o professor autor lança mão desta forma específica de enunciação a fim de atingir objetivos educacionais específicos, em coerência com as especificidades da interação verbal no âmbito da EaD.

É nesse movimento dialógico de orientação social do enunciado que registramos a construção da *arquitetônica da enunciação docente*, de onde emergem os sentidos que perpassam a interação verbal professor-aluno na situação enunciativa em discussão.

Ademais, cada ato responsivo revela, por meio da *arquitetônica da enunciação docente*, que o professor autor enuncia em função dos seus interlocutores na tentativa de se fazer presente por meio do texto e guiar o posicionamento dos estudantes acerca do conteúdo em pauta, abordado no âmbito do material didático escrito da disciplina supracitada.

### **Análise da unidade III – Noção de texto, textualidade e processos de textualização**

Para esta análise, utilizaremos fragmentos que constituem a unidade III da disciplina Português Instrumental, com o tema “Noção de texto, textualidade e processos de textualização”. O docente apresenta, inicialmente, considerações sobre o desenvolvimento do campo de estudos da linguística textual.

Após evidenciar as principais posições defendidas pelas diversas vertentes deste ramo da linguística moderna, o professor autor discorre sobre alguns dos representantes da linguística textual e cita um destes autores para conceituar este campo de estudos:

Unidade III.I
Para deixar mais claro o que foi exposto nos parágrafos anteriores, observe o conceito de linguística textual extraído de Marcuschi (2008,

p. 73), em que ele tenta incorporar o que há de similar nas diferentes concepções:

...

*Agora que você já aprendeu um pouco sobre a linguística textual, fica mais fácil adentrar no conhecimento sobre o texto em si. Concorda?*

Nos excertos destacados, ao sugerir que o corpo discente “observe o conceito de linguística textual extraído de Marcuschi...”, a *arquitetônica da enunciação docente* integra a palavra de outros autores ao ato responsivo do próprio escritor, convidando os interlocutores, alunos da disciplina, a participarem deste fenômeno enunciativo-discursivo, estimulando a aprendizagem discente na relação com o discurso de outrem. Seguindo esse pensamento, nesta esfera de comunicação social, os participantes do diálogo integram um novo elo de natureza ideológica, ligando sua consciência às contrapalavras de outros sujeitos, que se instalam na cadeia contínua de interação verbal, mediada pela linguagem.

Vale ressaltar que, frequentemente, os efeitos discursivos que perpassam a produção textual do professor são acompanhados de verbos no imperativo, como “observe”. Portanto, é por meio das escolhas linguísticas que o professor autor revela o seu posicionamento enunciativo e orienta a aprendizagem dos estudantes da disciplina, na relação dialógica com a *arquitetônica da enunciação docente*.

Na perspectiva de Bakhtin e o Círculo, ao mesmo tempo em que o sentido da palavra do professor autor emerge da relação concreta com os seus interlocutores, ele também influencia o modo como se organiza todo o fenômeno responsivo, mantendo o liame entre o conteúdo e o processo enunciativo. Isso implica afirmar que o conteúdo da *arquitetônica da enunciação docente* é organizado de acordo com o modo como o professor autor propõe a percepção do seu discurso pelos destinatários, tendo em vista que todo enunciado é concebido em função da compreensão responsiva ativa do interlocutor. Do ponto de vista enunciativo,

juízos de valor, antes de tudo, determinam a seleção de palavras do autor e a recepção desta seleção (a co-seleção) pelo ouvinte. O poeta, afinal, seleciona palavras não do dicionário, mas do contexto da vida onde as palavras foram embebidas e se impregnaram de juízos de valor. Assim, ele seleciona os juízos de valor associados com as palavras e faz isso, além do mais, do ponto de vista dos próprios portadores desses juízos de valor. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1926] 1976, p.10).

Assim, o modo como a palavra é evocada pelo enunciador no excerto “agora que você já aprendeu...” indica a sua atitude valorativa sobre os ouvintes durante o processo de interlocução, cujo meio social se encontra ligado a cada ato dialógico-discursivo. O professor autor, portanto, evoca significados que perpassam a *arquitetônica da enunciação docente*, cujos signos ideológicos transcorrem todas as ações de compreensão e interpretação nesta esfera social de produção enunciativo-discursiva. O último trecho destacado, no qual o professor autor pergunta se o auditório “concorda” com a discussão apresentada sobre a linguística textual no material didático escrito, evidencia o direcionamento da palavra docente aos destinatários, com o objetivo de reduzir a separação espaço-temporal, trazendo justamente a sensação de um diálogo “presencial”, realizado na própria sala de aula. Vejamos o fragmento seguinte.

Unidade III.I
<p><i>Leia o texto destacado no quadro abaixo:</i></p> <p>...</p> <p><i>Então, qual é o tema do texto citado? O tema é: Sarampo. O que se diz sobre esse tema? Diz-se que os recentes casos de sarampo nos Estados Unidos levaram famílias a vacinar os filhos e motivaram campanhas de alerta, principalmente em relação a viagens</i></p>

internacionais. Assim, podemos dizer que o texto acima é um texto porque ele apresenta unidade, inteireza.

Podemos também citar um exemplo de tema de uma frase. *Observe: Margarida estava muito apreensiva antes do concurso. O tema desta frase é Margarida. O que se declara sobre Margarida? Declara-se que ela estava muito apreensiva antes do concurso.*

Constatamos, mais uma vez, nos atos enunciativo-responsivos destacados, que o professor autor opera com a orientação social da *arquitetônica da enunciação docente*, expressando diversos questionamentos aos alunos sobre a noção de texto discutida na unidade. Ao perguntar “qual é o tema do texto citado”, e “o que se diz sobre esse tema”, o enunciador delimita os sentidos acerca do exemplo analisado durante a explicação do conteúdo, pois um texto deve possuir unidade temática e completude semântico-axiológica. Esta estratégia enunciativo-discursiva é utilizada de forma recorrente no material didático escrito da disciplina Português Instrumental, tendo em vista a natureza particular da *arquitetônica da enunciação docente* na EaD. Este ato decorre da necessidade de oferecer ao aluno a sensação de estar dialogando, presencialmente, com o professor, a fim de reduzir os efeitos da distância transacional que separa os sujeitos nesta modalidade de ensino.

Isso também é visível quando o professor autor orienta que o aluno “observe” o exemplo da frase sobre Margarida, e pergunta “o que se declara” sobre ela. Desse modo, o professor circunscreve, do ponto de vista dialógico-enunciativo, o tema da frase tomada como objeto de discussão. Como vemos, então,

cada instância da entoação é orientada em duas direções: uma em relação ao interlocutor como aliado ou testemunha, e outra em relação ao objeto do enunciado como um terceiro participante vivo, a quem a entoação repreende ou agrada, denigre ou engrandece. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1926] 1976, p.8).

Nessa perspectiva, verificamos que a *arquitetônica da*

*enunciação docente* é concretizada, nos fragmentos destacados, em função da situação de comunicação social, que influencia, justamente, o modo como a palavra é elaborada e dirigida a outrem, e envolve elementos intersubjetivos relacionados à tonalidade dialógica presente no discurso do professor autor. Seguindo este raciocínio, constatamos, ainda, que o ato responsivo do professor autor apresenta ligação ininterrupta com enunciações precedentes e subsequentes, cujo valor emerge em cada situação concreta de comunicação verbo-social.

Diante do exposto, salientamos que os questionamentos realizados pelo docente acerca do tema da enunciação revelam que a Educação a Distância é uma esfera caracterizada por relações dialógicas entre discursos e sujeitos, na qual o professor autor tem o papel de prover, aos seus interlocutores, o desenvolvimento da aprendizagem autônoma, na interação com a palavra de outrem. Tais observações apontam, a partir dos excertos investigados, que a *arquitetônica da enunciação docente* é um fenômeno dialógico caracterizado pela orientação social do enunciado, no âmbito da interlocução professor-aluno por meio do material didático escrito da disciplina. A seguir discutiremos nossas considerações finais sobre o estudo.

### **Considerações finais**

Esta pesquisa teve por objetivo analisar o fenômeno da interação verbal professor-aluno por meio do material didático escrito da Educação a Distância, por onde se orienta o desenvolvimento da aprendizagem autônoma discente nesta modalidade de ensino. Durante o estudo, discutimos a teoria dialógica do discurso, considerando a palavra como signo ideológico por excelência que perpassa os atos responsivos e os aspectos dialógicos inerentes à arquitetura do enunciado docente. Discorreremos, ainda, sobre a distância transacional na EaD, que representa um grande desafio para o trabalho docente nesta esfera educativa.

Com base nos referidos aspectos, analisamos o objeto de estudo, ora constituído pelo conjunto de enunciados produzidos pelo professor autor que compõem as três (3) unidades do material didático escrito da disciplina Português Instrumental, do CGCN. Dessa



forma, investigamos os indícios de natureza discursiva que perpassam a enunciação docente, tendo em vista a forma como o professor autor construiu a *arquitetônica* da sua enunciação.

Durante a análise realizada no presente estudo, destacamos que a produção do referido material didático escrito precisa ser criteriosa em relação à linguagem de seu texto escrito, a fim de possibilitar uma sensação de maior proximidade com o professor autor, considerando que a palavra representa a materialização do corpo docente (LEITÃO et. al., 2005). Nesse sentido, as análises desenvolvidas nesta pesquisa apontam que a *arquitetônica da enunciação docente* é construída no movimento dialógico de orientação social do enunciado, sob a avaliação valorativa da palavra do professor autor pelos seus destinatários, alunos da disciplina supracitada.

Nos excertos investigados, constatamos que o professor autor se dirige aos interlocutores de modo que tenham a sensação de estar dialogando com ele presencialmente, reduzindo os efeitos da distância espaço-temporal. Na perspectiva de Bakhtin e o Círculo, é desse processo comunicativo, entre indivíduos socialmente organizados, que a palavra do professor autor emerge como elemento concreto, de caráter ideológico-social.

Durante a interação verbal, verificamos que o professor autor analisa a dimensão da avaliação social e ajusta a *arquitetônica da enunciação docente* em função do seu auditório. Ressaltamos, ainda, a importância da alteridade na elaboração do material didático escrito, considerando que o outro sempre oferece ao sujeito autor uma contrapalavra dialógica, que influencia a enunciação do seu próprio discurso.

Com base na investigação do *corpus* desta pesquisa, concluímos que a *arquitetônica da enunciação docente* é elaborada pelo professor autor de modo que estimule o desenvolvimento da aprendizagem autônoma dos estudantes, na interação verbal com a palavra de outrem.

Diante da análise do objeto de estudo, considerando a perspectiva de Volochínov (1976), salientamos que as formas de apropriação e valoração da palavra do professor autor são influenciadas pela situação comunicativa e pelos destinatários do sujeito autor. Nesse sentido, os trechos investigados neste trabalho

revelam o modo singular como o professor autor aprecia o tema da enunciação, evidenciando o caráter dialógico da palavra docente no material didático escrito.

Ademais, concluímos que o professor autor elabora a *arquitetônica da enunciação docente* a partir dessa orientação social do enunciado, a fim de dialogar com os estudantes que, mesmo distantes no tempo e no espaço, oferecem sua contrapalavra dialógica, enquanto interlocutores ativos que participam da comunicação social.

Esperamos, com este trabalho, que as investigações sobre as estratégias dialógicas do professor autor sejam desenvolvidas em outros instrumentos didático-tecnológicos utilizados no ensino a distância, a exemplo dos fóruns de discussão, da *web conferência*, dos vídeos docentes gravados em estúdio e disponibilizados em *DVD*, a fim de estimular a aprendizagem autônoma discente e superar os desafios inerentes à distância transacional que separa os sujeitos neste espaço socioeducativo.

## Referências

- BAKHTIN, M. M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). [1926]. **Discurso na vida e discurso na arte:** sobre a poética sociológica. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza da edição inglesa de “Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics”. In: VOLOSHINOV, V. N. *Freudism*. New York: Academic Press, 1976.
- BAKHTIN, M. M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). [1929]. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- FRANCELINO. P. F. **A autoria no gênero discursivo aula:** uma abordagem enunciativa. 2007. 230f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2007.
- LEITÃO, C. et. al. **Elaboração de material didático impresso para programas de formação a distância:** orientações aos autores. 2005. Disponível em: <  
<http://www.ufrgs.br/nucleoad/documentos/ENSPMaterial.pdf>>.  
 Acesso em: 06 jan. 2021.
- MOORE, M. G. [1993]. A teoria da distância transacional. **Revista**

- Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, 2002. Tradução de Wilson Azevêdo. Revisão de tradução de José Manuel da Silva. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista\\_PDF\\_Doc/2002\\_Teoria\\_Distancia\\_Transacional\\_Michael\\_Moore.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2002_Teoria_Distancia_Transacional_Michael_Moore.pdf)>. Acesso em: 06 jan. 2021.
- SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2010.
- VOLOCHINOV, V. N. **A estrutura do enunciado**. Tradução de Ana Vaz, para fins didáticos, com base na tradução francesa de Tzevan Todorov ("La structure de l'énoncé", 1930). In: TODOROV, T.; BAKHTIN, M. M. *Le principe dialogique*. Paris: Seuil, 1976.

## ENTRE SABERES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS: UM ESTUDO SOBRE CRIANÇAS PORTADORAS DA SÍNDROME DE DOWN

OLIVEIRA, Richardson Lemos de (Fenf/UERJ)<sup>1</sup>  
MACEDO, Heberth Almeida de<sup>2</sup>  
RODRIGUES, Gislene Pereira (UNIGRANRIO)<sup>3</sup>  
SOUZA, André Luiz Carlos de<sup>4</sup>  
PINHEIRO, Silvana Pereira (UCAM)<sup>5</sup>  
VEIGA, Daiane de Oliveira Campos da (UnATI/UERJ)<sup>6</sup>  
SANTOS, Viviane Alves dos<sup>7</sup>  
BARROS, Rebecca Rodrigues de (EEAN/UFRJ)<sup>8</sup>  
RIBEIRO, Luciana Quagliane<sup>9</sup>  
PACHECO, Livia Ferreira (UFF)<sup>10</sup>

### Introdução

No contexto em que a Constituição Federal (BRASIL, 1988) traz como um dos principais objetivos “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade, e quaisquer outras formas de discriminação” (Art.3, inciso IV), define-se, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação

---

<sup>1</sup> Especialista em Gestão em Saúde da Família pela Faculdade de Enfermagem (Fenf/UERJ), Especialista em Geriatria e Gerontologia pela Universidade Aberta da Terceira Idade da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UnATI/UERJ);

<sup>2</sup> Enfermeiro, Especialista em Auditoria em Serviços de Saúde e Especialista em Urgência e Emergência;

<sup>3</sup> Enfermeira, pós-graduada em Urgências e Emergências pela Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO);

<sup>4</sup> Fisioterapeuta, pós-graduado em Terapia Intensiva;

<sup>5</sup> Especialista em Ginecologia e Obstetrícia (UCAM). Atualmente atua como Coordenadora Geral de Educação Instituto Paulo Apóstolo -IPA Coordenadora Geral De Provas de Concursos- CEPERJ;

<sup>6</sup> Enfermeira, especialista em Geriatria e Gerontologia (UnATI/UERJ), pós-graduada em Docência em Enfermagem e MBA em Gestão e Administração Hospitalar;

<sup>7</sup> Enfermeira, especialista em Saúde da Família;

<sup>8</sup> Enfermeira pela Escola de Enfermagem Anna Nery (EEAN/UFRJ), Pós- graduação em Enfermagem Obstétrica;

<sup>9</sup> Enfermeira, Mestre em Saúde da Família, especialista em Saúde da Família, Docente e coordenadora do Curso de Enfermagem e pós-graduação;

<sup>10</sup> Enfermeira, Mestrado em Enfermagem pela Escola de Enfermagem da UFRJ, Especialista em Saúde da Família e comunidade pela UERJ e Gestão de Unidade Básica de Saúde pela UFF;

para o trabalho.

O objetivo de nosso trabalho é realizar um estudo teórico de aspectos de crianças com Síndrome de Down (SD), considerando-se que estas apresentam diversas características físicas que podem comprometer bastante a linguagem, sendo lenta e de difícil compreensão precisando ser estimulada precocemente. Segundo (Luiz et al,2008), é na linguagem que a criança com a SD apresenta os maiores atrasos, e precisando de um trabalho de estimulação logo no início do primeiro ano de vida (BRASIL, 1996).

Para Mills (2003), [...] educar uma criança com Síndrome de Down é um trabalho complexo, pois necessita de organização e adaptações de ordem curricular que requer um acompanhamento cuidadoso dos educadores, pais e da sociedade para que seus objetivos sejam atendidos (MILLS, 2003 p.90). existem polaridades de estudos, por exemplo, os de ordem cromossômica, que

Sustentado por Cunningham (2008), em *A construção dos cromossomos:* [...] cada cromossomo é formado por duas cadeias longas de fragmentos químicos (moléculas de DNA) – como uma escada torcida em espiral. Elas se enrolam ao redor de um centro protéico e unem-se em uma junção específica- chamada centrômero – [...]. (CUNNINGHAM, 2008, p. 81). A partir das lentes da Inclusão, enxergamos o lado social e como tratar dessas crianças, sempre tentando inseri-las no convívio social de forma que estas se sintam incluídas.

Desse modo, os nossos resultados apontaram para o fato de que ainda no século XXI deve haver metodologias específicas voltadas para esse público infantil de Crianças com SD, as quais convocam cuidados especiais no desenvolvimento de sua constituição como ser humano.

### **Discussões sobre a Criança portadoras da Síndrome de Down**

Logo de início, cabe uma reflexão de cunho histórico, realizada pelas cientistas Nara Liana Pereira Silva e Maria Auxiliadora Dessen (2002):

A síndrome de Down (SD) tem registros antigos na história do homem, sendo os primeiros trabalhos científicos datados do

século XIX. Contudo, a história da humanidade mostra crianças com SD sendo retratadas, principalmente, por pintores como Andrea Mantegna (1431-1506) e Jacobs Jordaens (1539-1678). Em 1838, Esquirol fez referência à síndrome em um dicionário médico. Outros registros são constatados na história, por exemplo, no livro de Chambers, datado de 1844, no qual a síndrome de Down é denominada “idiotia do tipo mongolóide”, e na descrição feita por Edouard Seguin (entre 1846 e 1866) que se referia à síndrome como um subtipo de cretinismo classificado como “cretinismo furfuráceo” (Schwartz-man, 1999a) (SILVA; DESSEN, 2002, p. 166).

Entretanto, alguns dados importantes para sabermos é que o reconhecimento da Síndrome de Down como uma manifestação clínica só vem a se concretizar com o trabalho de Langdon Down, em 1866, que foi influenciado pelos conceitos evolucionistas da época ((SILVA; DESSEN, 2002). Em seu trabalho, Langdon Down afirmava a existência de raças superiores a outras, sendo a deficiência mental característica das raças inferiores. Além disso, a tuberculose, presente nos genitores de crianças com SD daquela época, era considerada como um fator etiológico (SILVA; DESSEN, 2002).

Em aspectos legais, no seu artigo 206, inciso I, estabeleceu-se a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino que garante, como o dever do Estado, atendimento educacional especializado, especificamente na rede regular de ensino (Art.208). As Leis de Diretrizes e Bases (LDB) e o Estatuto das Crianças e dos Adolescentes (ECA) são documentos que reiteram e os complementam na Constituição Brasileira.

Apesar dos vários documentos e leis que norteiam a inclusão das crianças portadoras de alguma deficiência nas escolas de ensino regular, no Brasil ainda vivenciamos uma integração educacional implementada somente por meio das leis, cuja ação é lenta, pois não temos uma integração planejada (BRASIL, 1996).

No que tange a aspectos genéticos, a Síndrome de Down tem uma determinação etiológica que se associa a três tipos principais de formulações cromossômicas, caracterizadas por um cromossomo a mais no par 21. A ordem de classificação e caracterização é a seguinte: a) Trissomia Simples, b) Translocação e c) Mosaico.

TRISSONOMIA SIMPLES OU POR NÃO-DISJUNÇÃO, ocorrem em 95% dos casos de Síndrome de Down, isto é, dois cromossomos do par 21 não se separam durante a divisão celular normal. Nesse tipo de trissomia, os três cromossomos são bem identificados e ficam separados entre si.(PUESSCHEL,1993).

A TRANSLOCAÇÃO (3 a 4% dos casos), quando o material genético sobressalente pode estar associado à herança genética e é muito raro. Neste caso, todas as células possuem 46 cromossomos, no entanto, parte do material de um cromossomo 21 adere-se ou transloca para algum outro cromossomo. Este fato pode acontecer antes ou durante o momento da concepção. Nestas situações, as células dos indivíduos com Síndrome de Down têm dois cromossomos 21 normais, no entanto, encontramos também material adicional proveniente do cromossomo 21 aderido a algum outro cromossomo, o que dá ao indivíduo as características da Síndrome de Down. A translocação se produz quando uma porção do cromossomo 21 se adere a outro cromossomo durante a divisão celular.

MOSÁICO, ocorre em apenas 1% das crianças, neste caso, a primeira célula do embrião é normal e o erro ocorre no momento que o feto desenvolve ( DANIEL SKI, 1999). Portanto, quando a criança nasce, encontram-se células com 47 cromossomos e células com o número normal de cromossomo (46). É uma situação em que as pessoas possuem células normais e células trissômicas. O diagnóstico inicial é feito, normalmente, pelos fenótipos, no entanto, para ter um diagnóstico definitivo é necessário um estudo cromossômico, realizado por um geneticista (MACÊDO, 2002).

Ainda segundo Silva e Dessen (2002), dentre as características fenotípicas desta síndrome, estão a braquicefalia (descrita por um diâmetro fronto-occipital muito pequeno, fissuras palpebrais com inclinação superior, pregas epicânticas, base nasal achatada e hipoplasia da região mediana da face) (SILVA; DESSEN, 2002). Além dessas características da face, observa-se, também, que o pescoço é curto, podendo estar presente apenas uma prega palmar; a pina é

pequena e displásica; a língua é protusa e hipotônica; há clinodactilia do 5º dedo das mãos e uma distância aumentada entre o 1º e o 2º dedos dos pés. Em geral, as crianças com SD apresentam hipotonia muscular e são muito sonolentas. Logo após o nascimento, elas mostram dificuldades para a sucção e deglutição. Observa-se, também, um atraso no desenvolvimento de alguns reflexos do bebê, havendo um comprometimento na postura de semiflexão dos quadris, que pode não ser evidente ou, até mesmo, estar ausente (SILVA; DESSEN, 2002).

Do ponto de vista social, para Moraes, Otta & Scala, na relação que a criança estabelece com seus companheiros são testadas habilidades essenciais como, por exemplo, revezamento de papéis, adoção da perspectiva do outro, possibilidade de experimentação de poder e mecanismos para obter a aceitação e manter sua posição no grupo (MORAIS, OTTA & SCALA, 2001 p. 75). A partir de tais reflexões, tem-se a presença de crianças deficientes em sala de aula regular sem o apoio especializado e sem planejamento adequado (VOIVODIC, 2008).

Fabrcio, Souza E Zimmermann (2007) reforçam a ideia de que [...] não adianta despejar a criança na sala de aula se não houver preparo institucional e pessoal do professor; [...] a criança deve se sentir preparada e segura para lidar com aquele grupo ao qual vai estar inserida e vice-versa. A verdadeira inclusão não consiste em matricular um aluno numa sala de aula, e sim em verificar as singularidades, as formações e tensões neste grupo, investigar a evolução e construção dos diferentes papéis que cada um vai assumindo nas relações com seus parceiros. (FABRÍCIO; SOUZA; ZIMMERNAN, 2007. p. 26).

Para que a inclusão ocorra, é preciso que o sistema de ensino tenha recursos educacionais especiais para atender às necessidades educacionais especiais. Santos (2002, p. 30) revela que:

[...] a inclusão se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar igualdade de oportunidades. O princípio da escola inclusiva é que todas as crianças aprendam juntas, independente das diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer as diversas necessidades dos alunos e dar uma resposta a cada uma delas, assegurando educação de qualidade a todos, através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de



recursos e parcerias. Para isso, as crianças com necessidades especiais devem receber os apoios extras que necessitam para que tenham uma educação efetiva. (SANTOS (2002) *apud* VOIVODIC (2008))

A pessoa com SD apresenta diversas características físicas clássica que já foram citadas, a que mais comprometida é a linguagem, sendo lenta e de difícil compreensão precisando ser estimulada precocemente. Segundo (Luiz et al,2008), é na linguagem que a criança com a SD apresenta os maiores atrasos, e precisando de um trabalho de estimulação logo no início do primeiro ano de vida; pois só emiti a primeira palavra, em média, no 18º mês, onde expressa fisicamente mais do que fala na hora de se comunicar.

De acordo com estudos científicos de Micheleto et. al., que norteiam sobre as vantagens da estimulação precoce de crianças com SD, - uma vez que traz consequências motoras positivas e significativas, a estimulação precoce com fisioterapia, fonoaudioterapia e terapia ocupacional proporciona uma contribuição inequívoca para o melhor desenvolvimento e desempenho social possível. A ausência, de mora ou inadequação da estimulação, porém, podem limitar o desenvolvimento do indivíduo. Os pacientes com SD comumente são encaminhados muito tarde para estimulação, quando já apresentam prejuízos do desenvolvimento neuropsicomotor (BRASIL, 1996).

### **Um breve quadro das estimulações Motoras, Alimentares e de Linguagem**

O movimento motor ainda pode ser testificado, estudado exaustivamente, em quatro fases: reflexa, rudimentar, fundamental e especializada. Para Gallahue e Osmuzn (2005),

Os reflexos são as primeiras formas de movimento humano [...]. As habilidades motoras rudimentares representam as formas básicas de movimento voluntário que são necessárias para a sobrevivência [...]. As habilidades motoras fundamentais

representam um período no qual as crianças pequenas estão ativamente envolvidas na exploração e na experimentação das capacidades motoras de seus corpos [...]. Na fase especializada, o movimento torna-se uma ferramenta que se aplica a muitas atividades motoras complexas presentes na vida diária, na recreação e nos objetivos esportivos. (GALLAHUE e OZMUN, 2005, p.58-61).

Explicita Santos (2016) que, na ótica interpretativa de Gallahue & Ozmun (2005), a coordenação motora é a habilidade de movimentar os sistemas motores separados em padrões de movimentos eficientes. A criança com SD precisa desempenhar movimentos específicos, em série, rápida e precisa para poder ter um comportamento coordenado (ROSA NETO, 2002). Ainda sobre a coordenação motora (LOPES *et al.*, 2003) diz se tratar de uma interação harmoniosa entre os sistemas músculo-esquelético, nervoso e sensorial a fim de produzir ações motoras precisas e reações adaptadas (SANTOS, 2016).

Ainda segundo a pesquisadora, no reconhecimento de que a coordenação motora é elemento fundamental no desenvolvimento das habilidades básicas, é preciso utilizar várias partes do corpo para que este movimento aconteça de forma harmoniosa e estes movimentos começam a ser estimulados na infância. No caso, das crianças com Síndrome de Down, há um cuidado maior para as estimulações motoras, vez que estas já nascem com a parte motora e da coordenação motora comprometida, precisando de acompanhamento especializado para desenvolver melhor a sua coordenação motora. Tais como fisioterapeuta, fonoaudiólogo entre outros que ajudaram neste processo (SANTOS, 2016).

Tal quadro poderia ser prevenido com uma orientação correta das mães e cuidadores com relação aos estímulos precoces necessários para suas crianças. Como os métodos de tratamento são paliativos e sintomáticos, devem ser aplicados em combinação, dando suporte um para o outro, adaptado às necessidades específicas de cada indivíduo. (MICHELETTO *et al.*, 2009).

No quesito alimentação, conforme Santos,

Quanto à alimentação apresentam dificuldades ao se alimentar com na fase da amamentação não conseguirem a sucção e a

deglutição do leite, quando passa para os alimentos sólidos podem apresentar dificuldade na mordida e mastigação. Havendo estes casos, os pais devem procurar ajuda de profissionais especializados para ajuda com alimentação dos seus filhos, que são: pediatra, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, enfermeiro, nutricionista e fonoaudiólogo. (PUESCHEL, 2009).

Outro problema sério é a obesidade, um problema de saúde pública atual, onde as crianças com SD não fogem deste problema. Principalmente, porque os pais no ato de amor deixam os filhos fazerem e comerem o que quer contribuindo para o aumento de criança SD com sobrepeso ou obesidade mórbida. Assim como para qualquer criança normal, é necessário um apoio alimentar educativo para crianças com SD, com a participação da família, do nutricionista e de uma equipe interdisciplinar, para que elas cheguem à idade adulta saudável, sem sobrepeso e sem obesidade (GIARETTA; GHIORZI, 2009).

Quanto aos fatores de linguagem, a comunicação dessas crianças se torna bastante comprometida, principalmente quando há comparação com o grupo de crianças com desenvolvimento 'normal'. Atestam Tristão e Feitosa (1998) que o quadro apresentado por essas crianças pode ser mais complexo, uma vez que associado ao atraso no desenvolvimento da linguagem, encontra-se também uma "...instabilidade na produção vocal, organização gramatical pobre, fala funcional quando adquirida na maioria dos casos" (TRISTÃO; FEITOSA, 1998, p. 135). Na ótica das autoras, alguns indivíduos podem atingir altos níveis de linguagem. De acordo com Schwartzman (1999), apesar destas dificuldades, "...a maioria dos indivíduos faz uso funcional da linguagem e compreende as regras utilizadas nas conversações" (SCHWARTZMAN, 1999, p. 62).

### **Considerações finais**

Foi nosso objetivo realizar um estudo teórico de aspectos de crianças com Síndrome de Down (SD), levando-se em consideração

que estas apresentam diversas características físicas que podem comprometer a linguagem, sendo lenta e de difícil compreensão, precisando ser estimulada precocemente.

Com a propositura deste manuscrito, refletimos sobre o papel da escola e do professor que devem estar sempre prontos a receber, bem como inovar, refletir e buscar novas medidas para promover adaptações necessárias para garantir a permanência e a aprendizagem de todos os alunos com Necessidades Educativas Especiais na escola.

Por fim, esperamos que este trabalho possa estimular novos pesquisadores a se debruçarem sobre este campo de estudos que tem se amplificado na pós-modernidade, bem como aguçar o senso crítico de profissionais que trabalham na esfera específica que cuida das crianças e desenvolve estudos na área de Síndrome de Down.

## Referências

BRASIL. Ministério da saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Normas de pesquisa envolvendo seres humanos**. Res. CNS 196/96. Bioética; Suppl: 15- 25,1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.  
FABRÍCIO, N. M. C.; SOUZA, V. C. B.; ZIMMERMANN, V.B. **Singularidade na Inclusão: estratégias e resultados**. São José dos Campos: Pulso, 2007

GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C. **Desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 3ª ed. São Paulo: Phortes, 2005. 585p

CUNNINGHAM, C. Síndrome de Down: uma introdução para pais e cuidadores. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GIARETTA, A; GHIORZI, A. Cuidado Nutricional: Olhar sensível, interdisciplinar, para as famílias de pessoas com Síndrome de Down. **Revista Brasileira de Enfermagem**: [s.n.], 6 p, 2010. Disponível em: <http://www.facenf.uerj.br/v18n4a18.pdf>. Acesso em: 02 out. 2017.

MACEDO, Lino. **Ensaio Pedagógico**: como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2002.

MICHELETTO, et.al. Adesão ao tratamento após aconselhamento genético na Síndrome de Down. **Psicol. estud.** vol.14 no.3, 2009, p. 491-500.

- MILLS, Nancy D. **A educação da criança com Síndrome de Down.** In: SCHWARTZMAN, J. S. Síndrome de Down. São Paulo: Memnon: Mackenzie, 2003.p. 232-262.
- PUESCHEL, S. M. et al. **Síndrome de Down: Guia para pais e educadores.** São Paulo: Papirus, 1993.
- ROSA NETO, Francisco. **Manual de avaliação motora.** Porto Alegre: Artemed, 2002. 136p.
- SANTOS, Maria Lucilene Pereira dos. **Inclusão de crianças com síndrome de down na rede regular de ensino:** um estudo de caso na cidade de São Bento-PB. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba – CE, 2016.
- SCHWARTZMAN, José Salomão [et Al.]. **Síndrome de Down.** São Paulo: Ed. Mackenzie, 1999. 324 p.
- SILVA; Nara Liana Pereira; DESSEN, Maria Auxiliadora. Síndrome de Down: etiologia, caracterização e impacto na família. **Interação em Psicologia**, 2002, 6(2), p. 167-176.
- TRISTÃO, R. M.; FEITOSA, M. Â. G. **Linguagem na Síndrome de Down. Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol 14, pp 127-137, 1998.
- VOIVODIC, M. A. **Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down.** 5º ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

Este livro reúne textos que partiram do objetivo de investigar o multifacetado campo de estudos educacionais no qual nos situamos na contemporaneidade. Mais do que isso, a coleção da qual ele faz parte adveio da necessidade de apresentar um caleidoscópio heterogêneo de contribuições oriundas de inúmeros lugares e rincões do Brasil. O que esta obra faz, então, é mapear percursos investigativos de pessoas que busca(ram) mobilizar teorias, perspectivas e modos de fazer pesquisa. O que se almeja é somar esta a outras obras cujos referenciais se voltam para um objetivo em comum: escrever para não (deixar) morrer a Educação.



ISBN 978-65-87645-42-1



9 786587 043421 >