

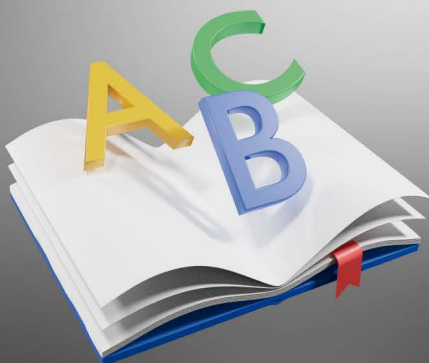
Éderson Luís Silveira  
Wilder Kleber Fernandes de Santana  
(Orgs.)

# EDUCAÇÃO E LINGUAGENS EM INTERAÇÃO:

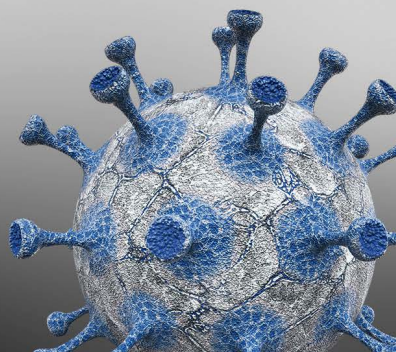
Saberes, práticas e sentidos

**Vol.2**

DISTANCIAMENTO SOCIAL  
RESPEITO | RESISTÊNCIA  
ISOLAMENTO | CIÊNCIA.



 Pedro & João  
editores



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

**EDUCAÇÃO E LINGUAGENS EM  
INTERAÇÃO: Saberes, práticas e sentidos**  
Vol.2



**Pedro & João Editores**  
[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)  
13568-878 - São Carlos – SP  
2022

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

---

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

**Educação e Linguagens em interação: saberes, práticas e sentidos. Vol. 2.** São Carlos: Pedro & João Editores. 2022.

ISBN 978-65-5869-761-9 [Digital]

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

CDD – 370

---

**Capa:** Argila Design Editorial

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

**Design interno:** Wdson Fernandes

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

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



**Pedro & João Editores**

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

13568-878 - São Carlos – SP

2022

## OS ORGANIZADORES



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



**Wilder Kleber Fernandes de Santana** é Doutor e Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (PROLING-UFPB). Mestre e Bacharel em Teologia (FTN); Especialista em Gestão da Educação Municipal (Pradime-UFPB) e em Linguística Aplicada (Faculeste). Membro-pesquisador do Grupo de Pesquisa em Linguagem, Enunciação e Interação (GPLEI-UFPB-CNPq) e do Grupo de Pesquisa em Linguagens, Tecnologias e Políticas Públicas (GPLTTP/UERGS/CNPQ).  
E-mail: [wildersantana92@gmail.com](mailto:wildersantana92@gmail.com)

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>Da inventividade da Linguagem e do realismo das Letras .....</b>	<b>8</b>
Éderson Luís SILVEIRA .....	8
Wilder Kléber Fernandes de SANTANA .....	8
<b>ESCOLA PÚBLICA SOB O OLHAR ESTUDANTIL .....</b>	<b>10</b>
Leila Silva de MOURA .....	10
<b>TECNOLOGIAS NA SAÚDE: CONSTRUÇÃO DE UM VÍDEO EDUCATIVO PARA O CUIDADO DOS ACESSOS VASCULARES EM CRIANÇAS ONCOLÓGICAS .....</b>	<b>23</b>
Kelly MESQUITA .....	23
Cleidilene Ramos MAGALHÃES .....	23
Simone Travi CANABARRO .....	23
<b>LETRAMENTO VISUAL DE CRIANÇAS SURDAS: TEORIAS E PRÁTICAS, O BEM ENTRELAÇAR .....</b>	<b>31</b>
Fernando Cardoso dos SANTOS .....	31
Érica Aparecida GARRUTTI .....	31
<b>VALORES SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS: INFLUÊNCIAS NO CAMPO ESCOLAR E NO CAMPO DA ARTE .....</b>	<b>47</b>
Marina Célia MENDONÇA .....	47
Marina Totina de Almeida LARA .....	47
Monique de Almeida Neves RODRIGUES .....	47
<b>O ENSINO BILINGUE EM MOÇAMBIQUE: PERCURSOS E DESAFIOS .....</b>	<b>63</b>
Sheila Elias MACUACUA .....	63
<b>SUJEITO LGBTQIA+ E SUJEITO DE DEVER-DIREITO NOS DISCURSOS SOBRE EDUCAÇÃO NAS TIRAS DA LAERTE: MOVIMENTOS CARTOGRÁFICOS SOBRE A ICONOGRAFIA DO CORPO LGBTQIA+ NO CIBERESPAÇO .....</b>	<b>82</b>
Gilson Costa da SILVA .....	82
<b>JULGAMENTO NO DISCURSO DE POSSE DO NOVO PRESIDENTE DO SENADO .....</b>	<b>99</b>
Roberto Claudio Bento da SILVA .....	99
Wellington Vieira MENDES .....	99

<b>OS CÍRCULOS DE DIÁLOGOS COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA .....</b>	<b>123</b>
Cláudia Naiza Da Costa FERREIRA .....	123
<b>ROTAS, EMERGÊNCIAS E SENTIDOS NA CONSTRUÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE) EM TEMPOS DE PANDEMIA .....</b>	<b>137</b>
Lucas Rodrigues LOPES .....	137
Cátia Veneziano PITOMBEIRA .....	137
<b>REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....</b>	<b>148</b>
Leticia Auxiliadora Muzzi de Oliveira VIEIRA .....	148
Mariuza Aparecida Camillo GUIMARÃES .....	148
<b>CENTRAL DO BRASIL: O CINEMA COMO EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA EMANCIPADORA E DIALÓGICA.....</b>	<b>166</b>
Leandro Mendes NOGUEIRA .....	166
Patrícia Libardi de PIZZOL.....	166
<b>ENSINO E APRENDIZAGEM DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA CLÍNICA EM CONTEXTO PANDÊMICO: COMO FAZER? .....</b>	<b>178</b>
Clênia Maria Toledo de Santana GONÇALVES.....	178
Ana Paula Macêdo da COSTA .....	178
Anna Dhara Guimarães TANNUSS .....	178
Isadora Costa FIGUEIREDO .....	178
Gisele Suminski MENDES .....	178
<b>A “CLÍNICA DO PSICODIAGNÓSTICO” NA CLÍNICA-ESCOLA DA UFPB ANTES E PÓS-PANDEMIA.....</b>	<b>189</b>
Clênia Maria Toledo de Santana GONÇALVES.....	189
Ana Paula Macêdo da COSTA .....	189
Camilla Maria Lima SILVA.....	189
<b>DIDÁTICA UNIVERSITÁRIA E BILDUNG NA FORMAÇÃO DOCENTE DE PORTUGUÊS SEMIPRESENCIAL DO URUGUAI .....</b>	<b>201</b>
Edilson TEIXEIRA .....	201
<b>O ESTUDO DA HISTÓRIA E CULTURA LOCAL ENQUANTO DETERMINAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR .....</b>	<b>214</b>
Jocyare Cristina Pereira de SOUZA.....	214
Marcelo Gonçalves de BRITO .....	214

<b>O IDEAL DE PUREZA LINGÜÍSTICA ON-LINE: UM ESTUDO DISCURSIVO A PARTIR DO GÊNERO HUMORÍSTICO MEME .....</b>	<b>231</b>
Gilvan Santana de JESUS.....	231
<b>LETRAMENTO E A MÍSTICA CULTURAL NAS ESCOLAS DOS ASSENTAMENTOS E ACAMPAMENTOS DO MST NO ESTADO DO PARÁ... 244</b>	<b>244</b>
Samuel Pereira CAMPOS.....	244
Isaias Lima SILVA.....	244
<b>DISLEXIA: A PERSPECTIVA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DE ARAGUATINS SOBRE ESSA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM .....</b>	<b>254</b>
Somones Monteiro de Sousa MENDES .....	254
Tania Regina Martins MACHADO .....	254
<b>O ESTUDO DA LINGUAGEM E SUA RELAÇÃO COM AS OUTRAS CIÊNCIAS .278</b>	<b>278</b>
Ismair IGNÁCIO JUNIOR .....	278
Júlio César David FERREIRA.....	278
<b>CONTEXTOS DO ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA A MULHER: POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO PROFISSIONAL .....</b>	<b>288</b>
Ludmila Fontenele CAVALCANTI .....	288
Líliá Guimarães POUGY .....	288
<b>LITERATURA E CINEMA: UMA ABORDAGEM DA PERSONAGEM COMPADECIDA.....</b>	<b>301</b>
Maria Crislani Borges da Silva BRITO.....	301
Márcia Barbosa de MOURA .....	301
<b>TRABALHANDO COM PRONOMES NA SALA DE AULA ATRAVÉS DA ENUNCIÇÃO .....</b>	<b>327</b>
Andressa Coelho FRANCO .....	327
<b>CRÍMENES INTERNACIONALES CONTRA LOS LÍDERES Y LIDERESAS, UN PUNTO DE ATENCIÓN ANTE EL GENOCIDIO Y LA PROTECCIÓN ESTATAL, LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS .....</b>	<b>337</b>
Jorge Armando Acosta VILLARRAGA.....	337
<b>PRÁTICAS EFETIVAS DE LETRAMENTO: ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA ALUNOS SURDOS .....</b>	<b>346</b>
Adílma Gomes Da Silva MACHADO .....	346
Davi MILAN.....	346

<b>LITERATURA, MEMÓRIA E TESTEMUNHO: BREVE ANÁLISE DA OBRA AS PEQUENAS MEMÓRIAS DE JOSÉ SARAMAGO .....</b>	<b>357</b>
Michelle Thalyta C. A. PEREIRA.....	357



## INTRODUÇÃO

### Da inventividade da Linguagem e do realismo das Letras

Éderson Luís SILVEIRA  
Wilder Kléber Fernandes de SANTANA

Esta obra, intitulada **Educação e Linguagens em interação: saberes, práticas e sentidos**, busca mobilizar uma inventividade que coloca a linguagem no centro dos estudos educacionais. Mas, antes que se pense que estamos “puxando a sardinha” para o campo dos estudos linguísticos, é preciso assinalar que não é disso que se trata.

Isso porque pensar a linguagem no campo da inventividade é tomá-la enquanto ferramenta, que pode suscitar outras discussões e reterritorializações em diversos campos de estudo. É o que autoras e autores desta obra buscaram percorrer. E se a introdução é um pré-curso, um fragmento que assinala um percurso antes que ele ocorra, estamos nos caminhos de Heráclito, para quem nunca se banha duas vezes num mesmo rio.

Movidos por essa perspectiva, a linguagem é um modo de nos referirmos e objetivarmos as coisas e, também, uma ferramenta que nos ajuda a fabricar outras e deslocar aquilo que já tínhamos por familiar. A educação, nesse âmbito, é familiar e estranha a nós mesmos, porque estamos nela, (con) vivemos com ela e nos referimos a ela constantemente, por meio de nossas (escre) vivências.

Assim, a obra que tens ao alcance, leitor (a), é fruto do trabalho árduo de pesquisadores que vivenciam a educação e a mobilizam por meio do uso da linguagem, referindo-se a ela, modificando-a, deslocando sentidos e desterritorializando práticas. Falar de educação é estar em terrenos incertos e familiares, tal qual o que Freud chamou de estranho familiar (Unheimliche), que nos causa uma inquietante estranheza, porque quando achamos que “sabemos”, algo se transforma, do já-conhecido surge a surpresa e somos arrebatados para um mundo onde as coisas não são o que parecem.

Veja bem, não estamos falando de um lugar onde as coisas estão sempre acabando de nascer, mas de formas de descontinuar narrativas, impressões e formas de ver. Se, como um dia proferiu Proust, a verdadeira viagem consiste em ter novos olhos, que os capítulos a seguir possam nos trazer o encontro com o outro, com vivências alheias e nos auxiliem, ao invés de buscar novas paragens, a ter novas visadas sobre objetos (nem sempre) já conhecidos. É isso que almejamos! Por isso, esta obra não visa ser um livro que se encerre no ato de findar a leitura, mas que outros livros e outros textos sejam suscitados. Consequentemente, não se almeja o final da leitura, mas o ato de instigar para que haja leitores (as) como aqueles (as) que Mário Quintana disse serem seus (suas) favoritos (as): que continuam a viagem por conta própria!

## ESCOLA PÚBLICA SOB O OLHAR ESTUDANTIL

Leila Silva de MOURA<sup>1</sup>

### Introdução

Este texto apresenta as percepções de jovens estudantes sobre a escola pública. A escola é uma das mais importantes instituições sociais que contribuem para a formação dos jovens, no entanto, ela necessita de constantes transformações. Os jovens pesquisados são adolescentes que trabalham sob a Lei do Aprendiz que determina regras para o trabalho que envolve menores de 18 anos. Estes jovens aprendizes, estudam em escolas públicas, e trabalham meio período do dia. Apesar da grande importância da escola pública no processo de desenvolvimento desses jovens, ainda há muito a melhorar. Quais são os limites e necessidades desta escola? Uma pesquisa foi realizada para obter essa resposta, na visão dos jovens aprendizes. Os dados são de uma pesquisa empírica realizada durante o curso de Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás (2018). Foram pesquisados 301 jovens aprendizes da Rede Pró-Aprendiz de Goiânia (Fundação Pró-Cerrado). Os entrevistados possuem idades entre 14 e 17 anos e estudam no ensino fundamental e médio.

O objetivo é compreender: como os jovens aprendizes percebem a escola pública? Como este jovem vê o processo pedagógico e as relações socioafetivas entre professores e estudantes?

Este jovem aprendiz estuda, trabalha e vive experiências próprias da juventude, mas cada um traz consigo sonhos e desejos tão importantes quanto suas próprias vidas. Para eles, a escola é considerada uma importante ponte para esses sonhos e desejos e ela, além de representar uma referência para o futuro melhor, é, também, um espaço importante para a socialização e a interação entre os jovens.

Os jovens pesquisados estão amparados por uma lei: a Lei do Aprendiz, que estabelece as normas de contratação de jovens

---

<sup>1</sup> Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: [ls\\_moura@yahoo.com.br](mailto:ls_moura@yahoo.com.br)

menores de 18 anos de idade, no mercado de trabalho. Podem exercer atividades laborais somente na condição de aprendizes, sendo que, obrigatoriamente, devem estar matriculados e frequentando a escola. A partir dessa lei, várias empresas têm contratado esses jovens, respeitando seu horário escolar e suas limitações referentes à idade e à falta de experiência.

## **Desenvolvimento**

Os jovens aprendizes são, predominantemente, alunos da escola pública, e é nela que percebem possibilidades múltiplas de socialização, perspectivas, conhecimento, debate, conflitos e reflexões sobre si mesmos e sobre a sociedade. É um espaço rico em diferentes metamorfoses culturais e sociais que correspondem à sua própria vivência e experiência com a diversidade, a autoridade e a alteridade. É um laboratório de elementos sociais que definem e redefinem o espaço escolar e o comportamento social, seja de caráter conservador ou não. Mas é também nesse espaço que podem se desenvolver processos culturais e políticos importantes para a construção da cidadania; dependendo da estrutura curricular, sensibilidade e formação dos profissionais da escola, abre-se um leque para a liberdade de expressão e o desenvolvimento de projetos sociais de caráter participativo, igualitário e solidário.

É possível compreender o conceito de juventude utilizando o plural, juventudes; desta forma, ampliam-se as possibilidades de se conhecer o jovem na diversidade, ou seja, em meio a sua condição econômica, social e cultural, de acordo com sua região, escolaridade, renda familiar, trabalho, necessidades, dentre outros fatores (ABRAMO, 2005). O questionamento é: qual juventude é, aqui, abordada? Turra Neto (2016) desenvolveu suas reflexões sobre o conceito de juventude partindo da ótica dos direitos. Para ele, a maioria dos jovens brasileiros que formam essa juventude são cidadãos, críticos e atuantes, e sujeitos excluídos, historicamente, das oportunidades de educação de qualidade, cultura, lazer e diferentes atividades socioculturais importantes para sua formação como pessoa:

Considerando que o esforço de definir juventude também pode ser encarado como um ato político. Assumimos, assim que a ideia de juventude é uma construção sócio-histórica, cujas bases sobre as quais se assenta jogam um papel importante na construção da própria realidade (TURRA NETO, 2016, p. 119).

Em um tema complexo e subjetivo como a juventude, a análise por faixa etária por si só não absorve as suas inúmeras características. Diferentes contextos, gêneros, formatos, configurações e comportamentos traduzem a juventude. Como afirma Groppo: “As faixas etárias e as categorias sociais delas oriundas são criações socioculturais” (2010, p. 20).

A definição de juventude que se aproxima da realidade de jovens aprendizes e se relaciona diretamente com temáticas cotidianas juvenis nos revela possibilidades mais próximas de compreensão da vida desse grupo. León (2005), com sua definição de juventude, contribui para revelar comportamentos, rotinas e necessidades reais desse grupo juvenil:

A definição da categoria juventude pode ser articulada em função de dois conceitos: o juvenil e o cotidiano. O juvenil nos remete ao processo psicossocial de construção da identidade e o cotidiano, ao contexto de relações e práticas sociais nas quais o mencionado processo se realiza, com fundamentos em fatores ecológicos, culturais e socioeconômicos (LEÓN, 2005, p. 14).

Estes jovens acreditam em melhores condições de vida a partir da escola e do trabalho. Passam grande parte de suas vidas no trabalho aprendizagem e na escola. Percebem a escola pública como um direito de qualquer cidadão e apontam a necessidade de melhorias. Nesse sentido, citam dois aspectos importantes nessa reflexão: estrutural e sócio-afetivo. Além do aspecto pedagógico a escola é um espaço de interação e seu espaço deve estar adaptado às necessidades dos estudantes e profissionais que lá atuam diariamente.

Para esses jovens, são inúmeros os problemas que envolvem a escola pública, de um modo geral. As questões estruturais, afetivas,

de segurança e planejamento/criatividade pedagógica foram temas levantados por eles para se pensar uma educação de qualidade. Entre as diversas demandas para a escola, citaram a falta de: psicólogos, aulas de reforço, refeitório, aulas práticas, debates, ar-condicionado, lazer, professores mais qualificados, internet, organização, limpeza dos banheiros, água potável e biblioteca atualizada.

Sobre os diversos espaços da escola, os jovens alunos são unânimes em dizer que os que mais apreciam são os espaços de socialização, pátio, quadra e corredor, com relação aos espaços que eles menos gostam estão para as alunas, especialmente, o banheiro pela falta de estrutura e para os alunos a sala de aula (SILVA, 2016, p. 161).

Para um dos jovens entrevistados, a escola é definida a partir do próprio aluno: “A escola quem melhora é o aluno” (JOVEM, 16, m, 2017). No entanto, para uma aluna entrevistada, a escola deve sofrer uma reforma no próprio ensino, no intuito de abrir novas perspectivas: “Deve ocorrer a reforma do ensino, pois ainda é uma instituição fechada. É necessário mais verbas e a valorização dos professores” (JOVEM, 2017, p. 16).

As dificuldades que relatam durante o processo de aprendizagem estão relacionadas a vários fatores, inclusive com o modelo de ensino caracterizado pela fragmentação do conhecimento. Cada vez mais a especialização se torna referência em todas as áreas do conhecimento e, de alguma forma, na escola essa tendência contribui para uma educação alienante. Esse processo é parte de um fenômeno mais amplo, ou seja, é uma tendência em todas as esferas da sociedade capitalista. No mundo do trabalho a fragmentação do processo produtivo exemplifica essa tendência histórica. Freitas (2003) relaciona as transformações do mundo do trabalho cada vez mais fragmentado como, também, é, hoje, o processo de ensino aprendizagem:

Na empresa, com linha de montagem e a sofisticação da tecnologia elimina-se gradativamente, a participação do trabalhador na totalidade do processo, consolidando-se a política de fragmentação dos processos produtivos. Esse modelo de fragmentação acabou sendo adotado pelos

sistemas educacionais, introduzindo-se a fragmentação do conhecimento (...) com essa política fragmentada, a educação cumpre a função despersonalizada ao educando, tornando-o sociedade um modelo alienante, impossibilitando-o de intervir e decidir (FREITAS, 2003, p. 66).

Os jovens aprendizes percebem a escola como um espaço importante de socialização e conhecimento e, ao mesmo tempo, um espaço que poderia se tornar mais acolhedor e produtivo. Afirmam que ela possui pouca ou nenhuma estrutura para o desenvolvimento do conhecimento pleno e da prática esportiva. Gostariam que a escola pública estivesse mais preparada para as necessidades e anseios dos jovens e que fosse mais aberta para a convivência mais harmônica e respeitosa entre os sujeitos que nela convivem. Sentem falta de atividades lúdicas, criativas e práticas e de espaços e relações de convivência e confraternização. Nesse contexto de espacialidade cultural a escola, mesmo carregando elementos de conservadorismo, hierarquia e prática constante de bullying, não deixa de representar para esses jovens mais um espaço de construção de identidade, solidariedades, paradigmas e perspectivas. É um rico ambiente cultural e social que não está diretamente relacionado ao trabalho e que, de uma forma ou de outra, dá sentido à vida dos jovens.

As práticas espaciais dos jovens alunos demonstram que mesmo a despeito de todos os entraves impostos pela instituição escolar, eles conseguem exercer sua condição juvenil, fazendo a política de resistência e agindo nos interstícios do espaço da escola. Os estudantes andam em grupos, passeiam pela escola, usam roupas, calçados e adereços típicos dos jovens, ouvem música, conversam, cantam, discutem, jogam bola, brincam, sorriem, paqueram, usam o smartphone etc. (SILVA, 2016, p. 177).

A escola, a família, a igreja, a rua e os espaços e instrumentos de convivência social que esses jovens utilizam geram a construção de suas identidades, perspectivas e sociabilidade importantes para eles, que estão sempre em busca de novidades e interatividade. Pires (2016) enfatiza a importância de se compreender as múltiplas relações que os jovens possuem com a espacialidade, seus pares e a

sociedade. Suas percepções objetivas e subjetivas são formadas a partir das infinitas experiências no cotidiano repleto de pluralidade e diversidade:

Nos diversos lugares da cidade (o bairro, a rua, a casa, a igreja, o trabalho, a escola, a universidade etc.), os jovens, a circular e movimentar-se cotidianamente, ganham visibilidade. Assim, começam a aparecer/projetar-se para a sociedade, vivenciam a sua condição juvenil, constroem identidades e subjetividades, praticam o lazer e a pausa cotidiana, encontram os amigos e desenvolvem relações de sociabilidade (PIRES, 2016, p. 97).

Em meio aos gibis, brincadeiras, trabalho e preocupações, esses jovens criam suas próprias expectativas de futuro, desenvolvem estratégias para a dura trajetória diária de obrigações e aproveitam o pouco tempo livre para viver e sonhar. Na situação de jovens aprendizes exigem respeito, oportunidades e mais e melhores condições para o conhecimento e o lazer. Sofrem com a falta de recursos e percebem a negligência estatal com a população de bairros populares. “A juventude precisa ser tratada como uma categoria da política e o jovem como um ser que apresenta em suas ações quem é e que mundo deseja construir” (BARBOSA; PEREIRA, 2016, p. 280).

Os jovens desejam mudança no ambiente escolar, no processo ensino aprendizagem e nas relações entre estudantes e professores. Exigem do Estado melhores condições para o desenvolvimento escolar e valorização dos professores.

Os estudantes pesquisados citaram situações objetivas e subjetivas que devem ser transformadas para a garantia de uma educação de qualidade, pois muitos desses alunos não possuem em suas escolas uma estrutura básica para o desenvolvimento escolar, como quadra de esportes ou bibliotecas.

Segundo eles, necessitam de: Segurança na escola; Estrutura; Regras; Lazer; Quadras; Mais planejamento para as diferentes necessidades; Mais aulas dinâmicas; Aulas em videoconferências; Aulas práticas; Professores mais qualificados; Respeito às diferenças no pátio; Atividades extracurriculares; Aulas diferentes; Ar-condicionado nas salas; Refeitório; Bibliotecas; Ensino como as escolas particulares; Cobertura da quadra; Mais respeito entre



professores e alunos; Compreensão dos professores; Palestras sobre temas tabus; Água; Inovação; Ensino incluindo internet; Mais tecnologia; Melhorar a aparência das escolas estaduais; Um colégio estadual; Ampliar a quantidade de livros; Mais investimento e boa administração; Ampliar e respeito às regras mais rígidas; Organização e limpeza dos banheiros; Professores mais dedicados; Mais liberdade aos alunos para a escolha dos temas das aulas; Ordem e conteúdos atualizados; Internatos; Pesquisa de campo; Mais verba para lanche; Mais respeito às diferenças e opiniões; Mais variedades literárias na biblioteca; Modernização; Mais entretenimento, diversidade e atrativos ao ensinar alunos; Entretenimento no recreio para melhor convivência; Cobram muito, mas não pensam na pressão que fazem; Falta de professores; Mudar a forma que aplicam a recuperação; Professores menos chatos e mais legais; Mais debate; Mudança no comportamento dos alunos; Trabalho em grupo; Menos matemática; Mais silêncio dos alunos; Psicólogos; Melhores cadeiras e ventiladores; Aulas de teatro, ballet, desenho e outros gratuitos; Professores mais bem equipados; Uma biblioteca; É necessário que os professores tenham mais intimidade e interação com alunos; Mude os métodos de aprendizagem; Melhorar a questão sociológica entre adultos e estudantes; Educação e afetividade; Aulas de reforço; O interesse dos professores; Professores mais rígidos. São demandas importantes que os jovens aprendizes consideram prioridade para a escola pública.

Para esses jovens, as políticas para a escola pública e o planejamento escolar devem ser construídos com a participação dos estudantes. Ou seja, percebem-se como sujeitos ativos capazes de participar de todo o processo ensino aprendizagem de forma criativa e cidadã. “(...) jovens escolares vistos como sujeitos do processo de construção do conhecimento” (BENTO, 2016, p. 143).

De um modo geral, a Sociologia e a Filosofia são vistas pelos estudantes pesquisados como disciplinas importantes para a formação de um senso crítico e conscientização sobre a realidade em que se vive. “Os resultados de pesquisas revelaram que a Sociologia contribui para a compreensão da sociedade moderna, para a construção do senso crítico e para a formação do exercício da cidadania” (RÊSES; RODRIGUES; SANTOS, 2016, p. 128). Segundo depoimentos, essas disciplinas só contribuem positivamente: “Uma

das matérias mais importantes, porque nos ajuda, tornando-nos pessoas mais críticas em assuntos relacionados à sociedade” (JOVEM, f, 18, 2017).

Durante a pesquisa os jovens questionam a falta de uma relação amigável entre professores e alunos, de atividades práticas e interativas, estrutura para um ensino de qualidade e o respeito nas relações sociais no ambiente escolar. Identificam a escola como um ambiente propício para o desenvolvimento do conhecimento, para contribuir para os processos que impulsionam o futuro profissional com a inserção ao curso superior. E, sobretudo, como um espaço sociocultural para a sociabilidade. Muitos preferem espaços de convivência dentro da escola, como quadra de esporte e o pátio. Todos esses questionamentos reforçam a importância para esses jovens da socialização e da interação, da afetividade e respeito entre as pessoas. “A escola pública (...) é realidade social diversa e desigual. Os atores têm de lidar com o descaso (...) com o que é público. É verdadeiro laboratório dos conflitos sociais e possibilita mais debate” (RÊSES; RODRIGUES; SANTOS, 2016, p. 196).

A pesquisa apresenta os diferentes espaços sociais da escola que os jovens pesquisados mais se interessam, mais gostam de permanecer ou transitar. Demonstram que os espaços de maior possibilidade de socialização entre seus pares são muito bem-vistos por eles.

Os jovens pesquisados estão continuamente envolvidos em pluralidade, sociabilidade e a desigualdade, ou seja, esses conceitos são centrais e proporcionam uma ampliação na percepção sobre essa juventude. A pretensão é compreender, de fato, quem é este jovem, o que faz e como faz. A construção de um perfil do jovem aprendiz contribuiu, de forma significativa, para refletir a multiplicidade que o envolve na escola e sendo estudante. Para Neto (2015), o esforço de definir juventude também pode ser encarado como um ato político. A ideia de juventude é uma construção sócio histórica e o cenário desse ator social é a própria realidade: “Colocamo-nos a tarefa de elaborar uma definição de juventude que seja uma forma de demarcar posição política no debate” (TURRA NETO, 2015, p. 120).

Ramos (2016) analisa a multiplicidade que envolve a vida dos jovens pobres em suas espacialidades (cidades) e necessidades:

De um lado, uma compreensão destes jovens e suas sociabilidades na cidade e de outro lado (...) a recontextualização de espaços de consumo, como em questões urbanas de natureza social e política, como as formas de uso e apropriação dos espaços públicos e privados. Em síntese, transpor a questão dos jovens e suas práticas para dentro de discussões amplas sobre reestruturações e direito a cidade (RAMOS, 2016, p. 252).

As perspectivas para o futuro variam entre os jovens. Como é o caso de um jovem que cursa o segundo ano do ensino médio e tem o objetivo de se tornar professor da disciplina de História: morar em Londres, viajar e se formar. Masc. 14 anos. As diferentes formas de pensar o futuro demonstram, a diversidade em que as perspectivas desses jovens estão amparadas. Inúmeros são os objetivos e sonhos destacados na pesquisa: passar em Engenharia Ambiental na UFG (f. 17); ter dinheiro para ajudar meus avós (m. 17); ir para o céu (m. 16); casar e ser neurocirurgiã (f. 17); encontrar aquela pessoa que fará o diferencial na minha vida (m. 16); ser feliz (f. 17); ter meus pais, sempre! (m. 16); me formar e viver viajando (f. 16); ser rico (m. 17); ser realizada profissionalmente e ter uma família (f. 16). Sonhos e perspectivas são construídos sobre as representações que estão ao alcance desses jovens, no dia a dia, no seu meio social e no uso das tecnologias. Essas representações subjetivas do futuro são parte da realidade deles. “Ao falar de juventude é necessário marcar sua diversidade e complexidade enquanto fenômeno da sociedade contemporânea” (SILVA, 2016, p. 164).

Nesse contexto, Franch (2016) define o futuro como algo muito distante para os jovens, de um modo geral; o presente, então, passa a participar mais de sua vida devido às incertezas que pairam sobre seus próprios projetos futuros. Mas, para os jovens aprendizes, as perspectivas do futuro são parte de seu presente e de sua vida, sendo que vivenciam esses sonhos e objetivos como forma de definirem seu próprio cotidiano. “Certeza, incerteza, linearidade, mas também dificuldades ou até mesmo indiferença definem o retrato dessa dimensão das temporalidades juvenis” (FRANCH, 2016, p. 198).

As atividades tão desejadas pelos jovens aprendizes no espaço da escola e do bairro não possuem relação com o tema trabalho; acreditam que as atividades desejadas trariam mais oportunidade de

conhecimento e lazer tão necessários para o desenvolvimento e formação deles. E percebem que o Estado tem obrigação de propiciar o direito da prática do esporte, cultura e lazer e de uma educação de qualidade em espaços bem estruturados para essas demandas juvenis. Nesse contexto dos jovens aprendizes o trabalho não é a centralidade, principalmente no que se refere à felicidade e à formação da consciência de cada um deles.

A juventude brasileira é considerada como plural e diversa. É plural, também, a forma desses jovens perceber e viver o mundo. “A Pluralidade remete para as variadas formas de ser jovem: hábitos, gostos e modos de ser, que muito além das tipologias indicam possibilidades de viver na relação com os outros” (BARBOSA; PEREIRA; 2016, p. 277).

Nesse contexto é possível afirmar que se trata de uma juventude que constrói sonhos, apesar de viver em um cenário limitado e cheio de desafios, cotidianamente. “Precisamos considerar a criatividade, os desejos e as sociabilidades cotidianas que informam sobre o mundo da vida dos jovens no/do espaço urbano contemporâneo” (BARBOSA; PEREIRA, 2016, p. 276).

Os pesquisados são pertencentes à classe social mais desprivilegiada da sociedade e, por isso, convivem, geralmente, com a falta de recursos, até para atividades ou distrações bem simples, como caminhada em uma praça ou parque e visita a um familiar ou amigo. Nesses casos, faltam-lhes recursos para transporte e alimentação. Conforme corrobora Paula: “A maioria dos jovens das classes populares usufrui muito pouco dos territórios juvenis da cidade existentes fora de seu bairro. Esse fato está estritamente ligado à sua condição social e econômica que os impede de vivenciar sua juventude de forma plena” (PAULA, 2016, p. 38).

### **Considerações finais**

Esta pesquisa revela uma envolvente relação entre o jovem aprendiz e a escola. Demonstra, também, a o perfil do jovem aprendiz: um crítico estudante que considera a escola um dos mais importantes espaços de sociabilidade em sua vida. A escola, a praça, os parques, as viagens, a biblioteca, o cinema, o passeio, a igreja, os “bicos”, os cursos, o ginásio de esportes, os centros de

entretenimento e outros espaços e atividades que consideram importantes para suas vidas contribuem para um retrato que define quem é o jovem aprendiz. Todos os cenários juvenis produzem conhecimento e sentido para os jovens. No entanto, percebem que essa escola precisa de melhorias no processo ensino aprendizagem e nas relações entre estudantes e professores. Exigem do Estado melhores condições para o desenvolvimento escolar e valorização dos professores.

A escola faz parte da rotina dos jovens e, é um ambiente plural: característica da escola pública. A pesquisa comprova que na escola há diferentes religiosidades, raças, idades, perspectivas, identidades, deficiências, orientações sexuais, valores e sonhos. Nesse sentido, é imprescindível que paire no ambiente escolar: o respeito pelas diferenças. Os estudantes percebem a necessidade de repensar a relação entre professores e estudantes. Essa questão se repete na fala dos pesquisados de forma significativa. Os temas de afetividade, compreensão e respeito mútuo foram destacados como fatores primordiais nas relações entre os professores e estudantes no contexto escolar, pois a falta deles gera profundas cicatrizes no processo pedagógico.

A realidade de jovens trabalhadores que estudam é complexa. O cotidiano desses jovens perpassa por inúmeras dificuldades que vão desde a falta de materiais escolares até a alimentação. São jovens que aprendem cedo a se virar sozinhos e a conhecerem o mundo por meio das experiências, da violência e do medo. Nesse sentido, são obrigados a conviver com a criatividade e a sorte. A escola, neste contexto, pode representar um refúgio a tudo isso. A escola pública deve ser reformulada para conviver com essa realidade e, mais que isso: contribuir não só com a qualidade do processo pedagógico, mas, também, das relações sociais e do espaço físico.

## Referências

ABRAMO, Helena Wendel. O uso das noções da adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, M (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

BARBOSA, Jorge Luiz; PEREIRA, Ilaina. Jovens umbandistas: sujeitos estéticos em espacialidades de visibilidade. In: CAVALCANTI, L.; PAULA, F.; PIRES, L. (Orgs.). **Os jovens e suas espacialidades**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2016.

BENTO, Izabella. Os jovens escolares e suas espacialidades a construção de conceitos, a mediação didática e a potencialidade do lugar. In: CAVALCANTI, L. (Org.). **Os jovens e suas espacialidades**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2016.

FRANCH, Mônica. Caminhos, miragens e vazios: a construção simbólica do futuro entre jovens de grupos populares. In: OLIVEIRA, D.; FREITAS, R.; TOSTA, T. (Orgs.). **Infância e juventude: direitos e perspectivas**. Goiânia: UFG Funape, 2016.

FREITAS, Ivone Luiz. **Complementações sociais à educação**. Goiânia: Kelps, 2003.

GROPPO, Luís Antônio. **Juventude: ensaios sobre Sociologia e História das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

LEÓN, Oscar. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, M. (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

PAULA, Flávia. Juventudes e cidade: uma leitura espacial. In: CAVALCANTI, L.; PAULA, F.; PIRES, L. (Orgs.). **Os jovens e suas espacialidades**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2016.

PIRES, Lucineide. Os jovens em busca do direito à cidade: os espaços públicos em questão. In: CAVALCANTI, L.; PAULA, F.; PIRES, L. (Orgs.). **Os jovens e suas espacialidades**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2016.

RAMOS, Élvís. **Uma etnogeografia no estude juvenis no contexto das tensões urbanas**. In: CAVALCANTI, L.; PAULA, F.; PIRES, L. (Orgs.). **Os jovens e suas espacialidades**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2016.

RÊSES, Erlando; RODRIGUES, Shirlei; SANTOS, Mário. **A sociologia no ensino médio: Cidadania e Representações Sociais de Professores e Estudantes**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

SILVA, Alexsander Batista. As espacialidades juvenis e a produção do espaço escolar na metrópole. In: CAVALCANTI, L.; PAULA, F.; PIRES, L. (Orgs.). **Os jovens e suas espacialidades**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2016.

SOFIATI, Flávio Munhoz. **Juventude católica: o novo discurso da Teologia da Libertação**. São Carlos: Edufscar, 2012.

TURRA NETO, Nécio. Definir juventude como um ato político: na confluência entre orientações de tempo, idade e espaço. In: CAVALCANTI, L.; CHAVEIRO, E.; PIRES, L. (Orgs.). **A cidade e seus jovens**. Goiânia: PUC Goiás, 2015.

\_\_\_\_\_. Relações entre sociabilidade juvenil e mercado da diversão noturna em cidades médias. In: CAVALCANTI, L.; PAULA, F. PIRES, L. (Orgs.). **Os jovens e suas espacialidades**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2016.

## TECNOLOGIAS NA SAÚDE: CONSTRUÇÃO DE UM VÍDEO EDUCATIVO PARA O CUIDADO DOS ACESSOS VASCULARES EM CRIANÇAS ONCOLÓGICAS

Kelly MESQUITA<sup>1</sup>  
Cleidilene Ramos MAGALHÃES<sup>2</sup>  
Simone Travi CANABARRO<sup>3</sup>

### Introdução

A assistência à saúde tem se tornado mais complexa devido à gravidade dos pacientes internados, em especial os pacientes pediátricos oncológicos. Esses, além da alteração imune, fazem uso de dispositivos invasivos, os acessos vasculares, que aumentam ainda mais os riscos de infecções de corrente sanguínea (ICS).

As Infecções Primárias de Corrente Sanguínea, associadas ao cateter central (IPCS), podem ser evitadas, em sua maioria, quando as práticas baseadas em evidências são seguidas pela equipe assistencial durante a inserção e manutenção dos cateteres vasculares (MARTIN; SEGRE, 2010).

---

<sup>1</sup> Mestre em Ensino na Saúde pela Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre. Bacharel em Enfermagem pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Pós-graduada em Enfermagem Pediátrica e Neonatologia pela Faculdade Unyleya. Docente do Curso de Enfermagem da Faculdade de Desenvolvimento do Rio Grande do Sul. E-mail: [enfkelly@hotmail.com](mailto:enfkelly@hotmail.com)

<sup>2</sup> Pós-Doutora em Psicologia pela Universidade do Minho (2010). Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos e Doutora Sanduíche pela Universidade do Porto, Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, Pedagoga pela Universidade Federal de Viçosa. Atualmente é Professora Associada do Departamento de Educação e Humanidades da Fundação Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre. Assessora da Pró-Reitoria de Graduação da UFCSPA, na Coordenação do Programa de Formação Docente, Programa de Iniciação à Docência e Monitoria. É líder do Grupo de Pesquisa do CNPq - Estudos em Educação e Saúde; docente e orientadora nos Programas de Pós-Graduação em Ensino na Saúde (Mestrado Profissional) e Ciências da Saúde (Mestrado Acadêmico). E-mail: [cleidirm@ufcspa.edu.br](mailto:cleidirm@ufcspa.edu.br)

<sup>3</sup> Doutora em Saúde da Criança: Pediatria pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Sul Enfermeira pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. Mestrado em Enfermagem pela Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Associada da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre. Coordenadora de Curso de Pós Graduação do Mestrado Profissional Ensino na Saúde da UFCSPA. E-mail: [simonet@ufcspa.edu.br](mailto:simonet@ufcspa.edu.br)



Para a realização do tratamento quimioterápico, necessita-se de um acesso venoso para infusão das drogas antineoplásicas. Sabe-se que a via intravenosa é mais segura, uma vez que se escolhe um dispositivo intravenoso adequado para a sua administração. Nesses casos, o cateter venoso central de longa permanência é o mais indicado para terapêutica infusional do paciente oncológico.

Durante o tratamento, a inserção do cateter é apenas um dos procedimentos que a criança vivencia. Sabe-se que a hospitalização também traz a privação do convívio com irmãos e/ou colegas, o afastamento do lar e dos brinquedos prediletos, a experiência da dor, culpa e medo, entre outros sentimentos expressos pelas crianças no ambiente hospitalar. É preciso que os profissionais tenham o preparo para interagir com essas crianças de forma adequada e lúdica, respeitando cada etapa do desenvolvimento infantil (CUNHA; SILVA, 2012).

Os resultados do estudo de Lima, Azevedo, Nascimento e Rocha (2009) reforçam as vantagens das atividades lúdicas para as crianças oncológicas internadas. Para elas, as atividades lúdicas divertem e as tornam mais felizes. Compreendê-las deve fazer parte da rotina profissional, pois cuidar do outro envolve o seu conhecimento, de modo que se identifique suas necessidades no cuidado.

O processo de ensino e aprendizagem no hospital tem acontecido através da ludicidade, como recurso de suma importância para as crianças. A aprendizagem acontece de maneira criativa e natural, ocupando o tempo disponível da criança, evitando, assim, o estresse emocional e outras condições psíquicas não favoráveis.

Nesse ínterim, podemos afirmar que ensinar e aprender em um ambiente hospitalar compõem um grande desafio que pode ser superado a cada dia através dos inúmeros recursos didático-pedagógicos.

Uma modalidade de tecnologia educacional é o audiovisual. Temos como exemplo os vídeos educativos. Na área da saúde, em especial na enfermagem, vem aumentando o número de pesquisas que utilizam tecnologias educacionais audiovisuais para realização de atividades educativas com pacientes e familiares (STREVEL et al., 2007).

Nesse sentido, as ações de enfermagem com foco educativo

têm como objetivo melhorar não só o entendimento e a transmissão de conhecimento, mas também interagir no comportamento em relação à doença.

Diante do exposto, este estudo tem por objetivo descrever o processo de construção de um vídeo educativo como estratégia lúdica no processo de ensino-aprendizagem das crianças oncológicas no cuidado dos acessos vasculares.

## **Metodologia**

Este estudo foi desenvolvido a partir de uma abordagem de pesquisa-ação, com variáveis qualitativas. Utilizou-se deste método para desencadear mudanças nas políticas e práticas institucionais que sustentam a educação. Pode-se dizer que pesquisa-ação remete não só à necessidade de envolver diretamente os grupos sociais na busca de soluções para seus problemas, mas também de promover maior articulação entre a teoria e a prática na produção de novos saberes (LEWIN, 1946; CARR; KEMMIS, 1986; THIOLENT, 2011; BARBIER, 2002; EL ANDALOUSSI, 2004 apud THIOLENT, 2011).

Este estudo apresentou variáveis qualitativas de natureza descritivo-exploratórias, pois observou os fatos sem interferir no ambiente de coleta e analisou as experiências das crianças no enfrentamento ao uso de acessos vasculares no tratamento do câncer. A partir de tais análises, foi desenvolvida e disponibilizada à criança uma ferramenta educativa lúdica (vídeo educativo).

O delineamento deste estudo foi constituído por três etapas:

1. Primeira etapa: fase exploratória. Diante da avaliação realizada aos pacientes à beira leito, foram detectados os seguintes problemas: a necessidade de orientação às crianças através de estratégias lúdicas para um melhor entendimento dos procedimentos pelas crianças. Com isso, foram levantadas as capacidades de ação e os tipos de ação possível.
2. Segunda etapa: fase de pesquisa. Foi realizada investigação através de um instrumento de coleta de dados, aplicado às crianças, a fim de levantar a percepção e o conhecimento sobre os cuidados com os acessos vasculares.

3. Terceira etapa: fase de ação. Essa fase consistiu em difundir as informações levantadas. Houve a definição e a criação de uma ferramenta educativa (vídeo), aplicado nos sujeitos da ação. Nessa fase, foi desenvolvido o vídeo educativo para orientação às crianças com dispositivo de acesso vascular.

O vídeo educativo, que foi o material produzido neste estudo, reúne informações e orientações para crianças que possuem um dispositivo de acesso vascular. O vídeo dispõe de orientações de cuidados e boas práticas no manuseio dos acessos vasculares.

O vídeo é uma das tecnologias de maior uso pelas crianças, inclusive na educação infantil. Ele tem um papel predominante e especial na ligação das pessoas com o mundo e com diferentes realidades. Além disso, enfoca diversas faces: tristeza, alegria, informação, diversidade. As imagens são lúdicas, dinâmicas, impactam e até interagem com as crianças. Contudo, é importante que o educador ensine ao seu aluno a importância da leitura de imagens e sons (MORAN, 2008).

Hoje em dia, a tecnologia pode assumir a forma de aprendizagem altamente individualizada ou, na modalidade de educação à distância, alcançar centenas, milhares ou milhões de pessoas ao mesmo tempo. Através dos diversos recursos da tecnologia da informação, que estão a serviço dos objetivos de ensino-aprendizagem, a modernidade lança novos desafios à educação (NETTO, 2001). Nessa perspectiva, a construção deste material possibilitou integrar conhecimentos científicos disponíveis em livros e periódicos da área.

Para o desenvolvimento do vídeo, foram realizadas duas reuniões iniciais. Na primeira reunião, realizada foi construído o roteiro do vídeo. Considerado adequado ao objetivo do estudo, iniciou-se a busca por personagens para a gravação. Definimos por utilizar os personagens já disponíveis no Hospital da Criança Santo Antônio, utilizados como mascotes do hospital, tais como: castor, tartaruga, tucano, caracol. Essa escolha deu-se porque as crianças já estão familiarizadas com essas animações, por se tratar do tema utilizado na decoração do hospital. Esses bonecos de pano são

utilizados como fantoches para atividades desenvolvidas com as crianças na instituição.

Na segunda reunião, realizada juntamente com a Assessoria de Comunicação da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (ASCOM) foram definidos os detalhes da gravação, local, cenários, disponibilidade e os participantes. Fizeram parte do vídeo quatro pacientes que estavam internadas na instituição naquela ocasião.

Concluídas as etapas de organização e planejamento, iniciou-se a gravação do vídeo propriamente dito. O local da filmagem foi o Hospital da Criança Santo Antônio, no 5º andar na pracinha ao ar livre. Essa pracinha é temática. Há nesse espaço as mascotes da instituição, desenhos e brinquedos do castor Heitor. A pracinha foi o local escolhido para as filmagens, já que o intuito era de tornar o ambiente mais leve e lúdico para a produção do vídeo educativo.

Os textos e roteiros foram lidos e ensaiados previamente pela equipe de recreação e pela pesquisadora para, então, serem iniciadas as filmagens. No primeiro momento, foi realizada a gravação de uma história contada através dos bonecos de pano. Essa história narra a experiência de uma criança que necessita utilizar um dispositivo de acesso vascular.

Em um segundo momento, essa história foi contada às crianças que estavam participando das gravações, a fim de orientá-las nas melhores práticas de cuidados do seu dispositivo de acesso vascular.

No terceiro momento, foi gravado o depoimento dessas crianças sobre o conhecimento desenvolvido durante os ensinamentos através do teatro de bonecos.

O quarto momento foi a gravação da pesquisadora relatando sobre o projeto e a importância para os pacientes pediátricos. Com as filmagens finalizadas, iniciou-se o processo de edição do vídeo, com a seleção das cenas e as músicas de fundo. Esse processo foi feito e refeito várias vezes, até obter-se um consenso entre a pesquisadora e a equipe de produção. Ao finalizar a seleção do material, organizou-se a edição do vídeo e, após, esse material ficou disponível como ferramenta online.

Para a construção desta pesquisa, procurou-se preservar os direitos dos participantes, observando-se as orientações da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional

de Saúde, que trata das Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo Seres Humanos.

O projeto foi avaliado pelo Comitê de Ética do Hospital da Criança Santo Antônio (proponente), sob aprovação e parecer nº 2025572, e pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (coparticipante). Vale ressaltar que os entrevistados tiveram suas identidades mantidas em sigilo. Todos os participantes e seus responsáveis foram informados quanto à garantia de anonimato e sigilo das informações das etapas desta pesquisa.

## **Resultados**

A experiência das crianças proporcionou a comprovação no destaque nas ações educativas em saúde, que devem ser realizadas nos diferentes cenários, inclusive no ambiente hospitalar. Nesse ínterim, cabe destacar que o crescente uso de materiais educativos como um dos recursos na educação em saúde abre novas possibilidades no processo de ensino-aprendizagem, por meios de interações mediadas pelo interlocutor (enfermeiro), paciente, família e o material educativo escrito (objeto do estudo). Representam desafios que exigem definições claras dos objetivos educacionais a serem atingidos pelo público-alvo (AGUIAR, 2005).

## **Considerações finais**

Durante o desenvolvimento e aplicação deste vídeo como um recurso tecnológico, percebeu-se a importância e a indispensabilidade de tecnologias educativas na área da enfermagem. Este estudo utilizou-se de um recurso audiovisual como uma estratégia lúdica no processo de ensino-aprendizagem para a melhoria das boas práticas no cuidado com os acessos vasculares. Essa estratégia teve grande êxito, já que possibilitou a construção do conhecimento, a troca de saberes e o acesso a informações às crianças com câncer. Esse recurso audiovisual também foi útil à equipe de enfermagem, que conseguiu incentivar a autonomia e a participação ativa das crianças no autocuidado com seu cateter.

Durante o processo de construção do vídeo, foi possível perceber a receptividade das crianças durante as gravações, a motivação pela atividade e o entendimento do assunto. Promoveram-se, assim, orientações de melhores práticas no cuidado com os acessos vasculares.

A educação em saúde é um processo de ensino-aprendizagem e os profissionais na área de saúde, principalmente na oncologia, são importantes mediadores nesse processo. A construção desse instrumento educativo representou, assim, uma estratégia de aproximação entre os profissionais e as crianças.

## Referências

- AGUIAR, R. C. B. **Saberes e práticas de cuidadores no cuidado à criança em terapia anticonvulsivante: o processo de produção do almanaque.** 2005. 165f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem Anna Nery, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.
- DIAS, J. J.; SILVA, A. P. C.; FREIRE, R. L. S.; ANDRADE, A. S. A. A experiência de crianças com câncer no processo de hospitalização e no brincar. **Revista Mineira Enfermagem**, n. 17, v. 3, p. 608-613, jul./set. 2013.
- MARTIN, L. G. R.; SEGRE, C. A. M. **Manual Básico de Acessos Vasculares.** São Paulo: Atheneu, 2010.
- CUNHA, G. L.; SILVA, L. F. Lúdico como recurso para o cuidado de enfermagem pediátrica na punção venosa. **Revista Rene**, v. 13, n. 5, p. 1056-1065, 2012.
- LIMA, R. A. G.; AZEVEDO, E. F.; NASCIMENTO, L. C.; ROCHA; S. M. M. A arte do teatro clown no cuidado à crianças hospitalizadas. **Rev Esc Enferm USP**, v. 49, n. 1, p. 186-93, 2009.
- STREVEL, E. L.; NEWMAN, C.; POND, G. R.; MACLEAN, M.; SIU, L. L. The impact of an educational DVD on cancer patients considering participation in a phase I clinical trial. **Supportive Care in Cancer**, v. 15, n. 7, p. 829-840, jul. 2007.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2011.

MORAN, José Manuel. **Desafio da televisão e o vídeo a escola**. 2008. disponível em: <<http://www.eca.usp.br/moran/desafio.htm>>. Acesso em: 29 nov. 2020.

NETTO, Pfromm Samuel. **Telas que ensinam – mídia e aprendizagem: do cinema ao computador**. Campinas: Alínea, 2001.

## LETRAMENTO VISUAL DE CRIANÇAS SURDAS: TEORIAS E PRÁTICAS, O BEM ENTRELAÇAR

Fernando Cardoso dos SANTOS<sup>1</sup>  
Érica Aparecida GARRUTTI<sup>2</sup>

### Introdução

Questões que permeiam a educação de surdos, mais especificamente, a alfabetização e o letramento de alunos surdos no contexto escolar, revelam lacunas que não foram suficientemente esclarecidas. Os saberes científicos quanto à operacionalização/prática da alfabetização e do letramento de alunos surdos requerem a ampliação de estudos. Há estudos teóricos relevantes nesse tema e, em contrapartida, a prática por ora está a passo largo de alcançar os objetivos apresentados pela teoria.

Teorias que tratam de educação de surdos, se encontram e desencontram, se complementam, mas não se sobrepõem umas às outras. Elas estão aí caminhando juntas para iluminar, esclarecer e apoiar, almejando o melhor para os surdos, professores, familiares, enfim para todo o contexto escolar e precisam emergir do contexto do trabalho em sala de aula.

Considerando essa questão, serão abordadas neste texto considerações teórico-práticas sobre alfabetização e letramento de alunos surdos, delimitando, dentre diversos contextos teóricos, o letramento visual de alunos surdos. Dentre esses termos, o conceito de alfabetização é comum, mesmo prevalecendo dúvidas sobre particularidades desse processo envolvendo o ensino de uma segunda língua de modalidade oral-auditiva. Já o conceito de letramento visual ainda é uma novidade no contexto de ensino e pouco conhecido na educação.

A sociedade de modo geral e os pais de filhos surdos, ao matricularem seus filhos na escola, sonham que eles aprendam a ler um livro, uma carta, um bilhete, uma bula de remédio e a escrever se

---

<sup>1</sup> Universidade de São Federal de São Carlos: doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística: [fernandosantos@uft.edu.br](mailto:fernandosantos@uft.edu.br)

<sup>2</sup> Universidade Federal de São Paulo: professora do Programa de Pós-graduação em Educação: [egarrutti@yahoo.com.br](mailto:egarrutti@yahoo.com.br)



possível com uma caligrafia bonita. Mas, prevalece o questionamento: como seria esse ler e escrever para as crianças surdas? Seria em Libras ou em Língua Portuguesa? O que há de particular nos processos de letramento envolvendo essas duas línguas? Tais questões por si já indicam que a expressão que melhor corresponde a tais processos é letramentos, já que se faz referência a duas línguas e culturas que serão colocadas em diálogo para a leitura e escrita por crianças surdas.

Ao falar dessas duas línguas, é preciso ter a consciência de que vivemos entre diferentes culturas, costumes e identidades em construção, e que essas culturas se entrelaçam, de forma a parecer uma só, apoiada pelo respeito mútuo, pela diversidade, equidade e, em suma, pela inclusão. Junto a esse relacionamento de culturas, além de distintas línguas em uso, outras formas de letramento se somam, tais como letramento digital, letramento literário, letramento digital, entre outros. Parte-se, neste texto, do pressuposto de que o letramento visual pode favorecer o ensino da língua escrita e contribuir com a construção de uma leitura de mundo pelas crianças e, portanto, proporciona sua formação conceitual. Desse modo, o objeto de estudo deste trabalho envolve práticas de letramento visual com crianças surdas na faixa etária de 3 a 5 anos.

Dentre os seis sentidos humanos, a visão atira-nos a refletir sobre o seu papel nas significações humanas em relação ao que se vê, envolve uma contribuição que ultrapassa a habilidade do “enxergar”. Trata-se de um processo de decodificação das informações visuais que é somada à construção de sentidos dos saberes culturais implícitos, por exemplo, num texto imagético e/ou construído em linguagem verbal.

O planejamento dos recursos visuais é um aspecto que requer a atenção dos professores, de modo que venham a contextualizar os objetivos e as propostas a serem desenvolvidas dentro e fora do ambiente escolar, oportunizando aos alunos novos horizontes cognitivos de acordo com suas capacidades, habilidades e competências em construção.

Ressalta-se, em geral, que o contexto familiar de crianças surdas na faixa etária de 3 a 6 anos de idade é formado por pais surdos, ou pais ouvintes, sendo este último grupo a maioria. De modo geral, poucas crianças com pais ouvintes falam Libras, e as crianças

no contexto de pais surdos conseguem se expressar em Libras de acordo com o desenvolvimento psicológico dessa faixa etária, ou seja, crianças filhas de pais surdos têm uma comunicação em Libras mais fluente do que aquelas com pais ouvintes. No ambiente escolar, ambos contextos familiares transformam-se em um só, de modo que ao professor caberá a tarefa de favorecer o acesso ao conhecimento numa articulação com os conhecimentos linguísticos e culturais de ambos os grupos. Considerando esse contexto diverso, este texto explora estratégias de letramento visual com essas crianças, com o objetivo de proporcionar o seu desenvolvimento educacional, a aprendizagem, potencializando a leitura visual de informações e, ao mesmo tempo, oferecendo-as o letramento bilíngue no par das línguas Libras/Português.

### **Leitura na infância de um educador surdo**

Um dos autores deste estudo sendo surdo tem suas memórias de infância a seguir compartilhadas para uma significação inicial do que é próprio em práticas educativas na educação da criança surda, fazendo uma reflexão sobre o sentido que podemos avançar em relação às questões de letramentos.

Como educador surdo, ainda não consigo entender o motivo de ter boas memórias de minha infância, talvez seja pela inocência infantil, onde errar era normal, medo era fraqueza. Tudo isso pelo gostinho de querer explorar o prazer de ser criança.

Ter nascido surdo até certa etapa do desenvolvimento infantil não me permitia contar com espaço para sentir-me estranho, “feio” diante dos outros. Se gritassem comigo, não sabia o motivo e, se falassem tal motivo através da mímica, gestos ou de outra forma, também não sabia o porquê. O que eu sabia era que eu não queria ficar de fora do círculo, das conversas dos amiguinhos, da comunicação no meio familiar, do ensino das professoras. Nos anos 1990, não tive professor do sexo masculino, e isso para mim era um incentivo, estímulo para me sentir competente no contexto escolar, familiar e social.

Nas situações de comunicação, eu mirava sempre os lábios das pessoas, pois era a única forma a qual conseguiria

compreender/entender o teor das conversas, estratégia que se estendeu em toda minha escolarização.

Nos anos 1990, fui visto como motivo de coitado na escola, como “deficiente”. Nesse contexto, era objetivo dos professores que atividades fossem facilitadas e excluídas, especificamente aquelas que pensavam que eu não seria capaz de realizá-las. Não se falava em adaptação ou flexibilização de propostas, de forma que eu pudesse alcançar os mesmos objetivos definidos para os demais colegas. O sistema da educação tradicional imperava nesta época, me forçando a ser apenas uma conta depositária, onde não tive a chance de lucrar, render o que em mim fosse depositado. Neste período, não havia Libras e, desse modo, ensinar, comunicar, transmitir conhecimento era exclusivamente de forma oralizada; logo os professores eram forçados a ter uma boa dicção labial.

Sabe-se que o método oralista não deixou vantagem em relação ao processo de ensino/aprendizagem na educação de surdos, assim também posso dizer em relação ao meu processo de escolarização. Foi uma situação que senti na pele, pois não entender a comunicação era motivo de sentimento de insegurança e incapacidade. Neste tempo, como consequência de práticas escolares que tornavam invisível o meu potencial, ainda enquanto criança, não era realidade que os professores trabalhassem o letramento visual, dentre as outras formas de letramentos presentes no contexto social, onde pudessem utilizar imagens, vídeos, e fossem orientados por uma didática que não enfatizasse apenas a escrita e leitura gráfica de texto, habilidades essas que também não eram compreendidas em sua completude por mim.

Em tempo moderno, percebo o quanto poderia ter ido além do ler e escrever diante do foco atribuído à grafia. Como professor surdo há mais de 10 anos, adotei o lema: surdo é surdo, e não há espaço para o som audível, e sim para o som visual e, nesse contexto, ver e compreender a Libras, as imagens estáticas (conforme as diversas formas de ilustrações) ou em movimento (vídeos, essencialmente) e articuladamente ao texto acessado na forma escrita com a mediação na língua de sinais é onde o surdo pode escutar, compreender e defender suas ideias, seus conceitos e seus princípios.

O letramento visual, que se constitui em práticas de leitura de textos verbais e visuais, deveria ser reforçado na formação dos profissionais da educação, tanto nas licenciaturas, quanto nas formações continuadas de professores de todas as etapas escolares. Essa forma de letramento favorece de modo geral a todos alunos (surdos e ouvintes), e em especial aos alunos surdos que ouvem e escutam o mundo, mas o fazem por meio da visão, garantindo assim a equidade no pressuposto da educação inclusiva.

### **Bases teóricas do letramento visual na educação de crianças surdas**

Quanto ao letramento visual dos surdos, é preciso se desprender neste momento da língua como um sistema gráfico apenas. Baseando-se em processos evolutivos da Libras, a sua escrita, por ora, encontra-se num momento de descobrimento pela sociedade como um sistema gráfico.

A Libras, sendo a língua que favorecerá o processo de ensino e aprendizagem e as trocas no contexto social e escolar, precisa ser considerada não com uma consciência rígida dos profissionais da educação que desconsidere a linguagem já construída por crianças surdas no berço familiar.

Portanto, as crianças surdas ao ingressarem na escola, mesmo em situações tardias, se comunicam e interagem no contexto familiar, por meio de uma associação de gestos caseiros e signos visuais presentes em seu cotidiano. Essa comunicação/interação significativa acontece mediante o uso de uma linguagem visual<sup>3</sup>, concebida e construída por elas em contato com seus familiares. Nota-se, assim, que a linguagem verbal, conforme os padrões de uma língua - o que é uma necessidade, embora não se faça presente no cotidiano familiar de muitas crianças surdas, é prejudicada nessa condição, gerando desvantagens na construção de sua linguagem e de demais funções psicológicas superiores. Entretanto, o professor deve partir do pressuposto de que há sempre crianças muito ativas

---

<sup>3</sup> “linguagem visual não é apenas um sistema de signos que serve de meio de comunicação entre indivíduos e pode ser percebido pelos órgãos dos sentidos; é também um meio de apreender conceitos, de ampliar e de produzir conhecimento do mundo físico e cultural, é um instrumento de formação de consciência” (OLIVEIRA, et.al; 2007, p. 2).

em busca de alguma significação do que acontece no entorno delas por meio de uma leitura de pistas visuais, ou seja, sempre há saberes em construção a serem considerados no contexto das práticas educativas na escola.

Considerando que os surdos não ouvem, poucos são oralizados, e que não integram um ambiente sociolinguístico que lhes permita a construção de uma identidade cultural como sujeitos surdos, a linguagem construída no contexto familiar prioriza a visualidade, que é captada por meio da visão, e expressa também de modo visual através de gestos, mímicas, dentre outros recursos linguísticos. Corrobora-se com as ideias de Reily (2003), quando menciona que a criança em contato inicial com a língua de sinais necessita de linguagem visual com a qual possa interagir para construir significados. Cabe aos professores compreenderem o papel de outras formas de representações sígnicas, da imagem estática e da imagem em movimento, como mediadoras na apropriação do conhecimento, e que se somam às trocas na língua de sinais que vai sendo introduzida no cotidiano da criança.

A criança surda precisa olhar com atenção as imagens, entre outras formas de representações, para “ver” com detalhes e dar significado aos recursos visuais a elas disponíveis, para fazer a sua leitura. A partir daí, ela interpretará o que foi apresentado, se posicionará e processualmente irá construir conceitos, significações, enfim as suas próprias experiências, e tirará suas conclusões, como explica Quadros (2003). A essa argumentação, vale somar ainda a contribuição de Strobel (2009, p. 44) que explicita:

[...] o primeiro artefato da cultura surda é a experiência visual em que os sujeitos surdos percebem o mundo de maneira diferente, a qual provoca as reflexões de suas subjetividades. De onde viemos? O que somos? Para onde queremos ir? Qual é a nossa identidade?

Dessa forma, considerando o potencial da experiência visual, educadores devem se atentar para a qualidade de imagens, de forma que as mesmas venham a impressionar, seduzir e despertar o interesse e a atenção da criança, cuidando que as possibilidades de sua exploração não sejam reduzidas. Ou seja, é fundamental que o

professor apresente imagens que possibilitem o desvendar de seus mistérios - informações em geral nem sempre explícitas, a sua decomposição em fragmentos, a sua contextualização social entre outras infinitas possibilidades de decifrá-las e interpretá-las, de forma que as crianças possam evidenciar o senso cognitivo e crítico. Sobre esse assunto, Fransecky e Debes (1972, p. 7, tradução nossa) conceituam que:

Letramento visual se refere a um grupo de competências visuais que um ser humano pode desenvolver ao ver e, ao mesmo tempo, ter que integrar às outras experiências sensoriais. O desenvolvimento destas competências é fundamental para a aprendizagem humana. Quando desenvolvidas, elas permitem a uma pessoa com letramento visual discriminar e interpretar as ações, objetos e símbolos visíveis, naturais feitos pelo homem que encontra em seu ambiente. Através da utilização criativa destas competências, ele é capaz de se comunicar com os outros. Através de uso apreciativo destas competências, é capaz de compreender e apreciar as obras-primas da comunicação visual<sup>4</sup>.

Silvino (2012, p.2), por sua vez,

aproxima do termo letramento visual, as novas modalidades de práticas de leitura e escrita, as quais, estimuladas pela tecnologia, solicitam uma visão multimodal. Isto é, além da habilidade de ler e escrever, o indivíduo deve possuir a habilidade de utilizar a informação visual, buscando integrar os significados que esta informação fornece.

Conforme os autores mencionados, a intenção de agir no campo da educação de modo a considerar particularidades da cultura

---

<sup>4</sup> Visual literacy refers to a group of vision-competencies a human being can develop by seeing and at the same time having and integrating other sensory experiences. The development of these competencies is fundamental to normal human learning. When developed, they enable a visually literate person to discriminate and interpret the visible actions, objects, and symbols natural or man-made, that he encounters in his environment. Through the creative use of these competencies, he is able to communicate with others. Through the appreciative use of these competencies, he is able to comprehend and enjoy the masterworks of visual communications. (FRANSECKY; DEBES, 1972, p. 7)

surda vai além do conhecimento teórico da alfabetização e letramento da criança surda; é preciso oferecer os meios suficientes para que elas possam fazer a leitura das linguagens verbal e não verbal. É preciso pensar na prática, na operacionalização do contexto de ensino e aprendizagem.

Para abordar a prática de letramento visual de surdos, é necessário ter o conhecimento do que é “ser” surdo enquanto um sujeito com particularidades linguísticas e culturais. Na construção do conhecimento acadêmico em cursos de graduação, especificamente nas Licenciaturas, excetuando-se o Letras/Libras, há restritas oportunidades para se conhecer quem são os alunos surdos, de conhecê-los na experiência de estágios curriculares em classes regulares ou mesmo em salas de Atendimento Especializado (AEE), em salas de surdos e em Salas de Recursos Multifuncionais (SEM). Lebedeff relata que,

[...] em minha experiência como supervisora de estágio de acadêmicos surdos, tanto no Ensino Médio como nos Anos Iniciais, não percebia na prática dos estagiários a incorporação de estratégias que remetessem à visualidade da surdez (LEBEDEFF 2017, p. 231).

Assim, pode-se afirmar que com tal restrita bagagem teórico-prática construída na formação acadêmica em relação à educação de alunos surdos, profissionais de formação recente passam a construir seus conhecimentos no campo por meio da prática de ensino ao adentram no contexto de turmas formadas por alunos surdos ou de turmas mistas formadas por alunos surdos e alunos ouvintes estudando juntos. As questões de identidade e cultura surdas apresentam-se nesse percurso formativo que é continuado. E neste contexto rico de trocas de valores da cultura surda, é onde adquirem a fluência em Libras, processos de ensino e aprendizagem dos surdos, alfabetização de surdos, práticas de letramentos visuais, enfim a história e lutas desses povos.

Inicialmente, vale esclarecer que as práticas de letramento visual alteram-se conforme os conhecimentos de mundo construídos pela criança surda e as situações de seu uso social, por exemplo, ao ler uma lista de brincadeiras para dizer qual delas é a escolhida para o

momento, a leitura da capa de um livro, de uma receita, de um emoji, de um rótulo e nas mais diversas oportunidades que encontram para ler os diferentes sistemas simbólicos presentes em seu cotidiano. Em todas essas situações, é o uso social que se pode fazer de tais códigos, pressupondo a análise de sua forma composicional, o que dará substância à leitura que a criança aprenderá a fazer.

Portanto, conhecer o contexto, a pessoa surda em suas práticas de letramento visual, é de suma importância para a prática se concretizar em harmonia com a teoria. Para isso, é necessário conhecer o sujeito principal do elenco, ou seja, se o surdo tem ou não fluência em Libras, se já teve contato com outros surdos, ou com a Libras, suas percepções visuais, habilidades de interpretação de imagens, sua identidade surda, enfim seus anseios quanto aos processos de aprendizagem, pois nem todos os surdos e seus familiares aceitam a Libras e o potencial da visualidade como processo de ensino e aprendizagem.

Ao conhecer os sujeitos a quem serão direcionadas às práticas e teorias de ensino e aprendizagem, deve-se atentar para os contextos de ensino, preparação, organização e operacionalização dos recursos visuais de acordo com a finalidade das práticas de letramento visual. Organizar o contexto de ensino baseado no letramento visual é uma tarefa complexa e minuciosa, que exige muito cuidado. Conforme Taveira e Rosado (2016, p. 176),

[...] para selecionarmos ou criarmos objetos educativos, utilizados em práticas pedagógicas de letramento ou alfabetismo visual, necessitamos ampliar a disposição de tempo e espaço para codificar e decodificar mensagens visuais. Tal processo depende da experiência dos sujeitos e com sujeitos em campo envolvendo-nos com suas interpretações de mundo para a seleção, leitura e significado dessas imagens. A adequação de objetos ao meio cultural e social também tem influência nos aspectos relacionados à comunicação e ao processo de ensino-aprendizagem.

Entre as universidades públicas no Brasil que já dispõem do curso de Letras/Libras, nos processos seletivos, há número de vagas reservadas para concorrentes surdos. Assim, há profissionais surdos que poderiam ser inseridos no contexto escolar para melhor



desempenhar o processo de letramento visual por terem uma experiência intensa em práticas de letramentos ao longo de suas vidas e formação específica. No entanto, há obstáculos de ordem política, tramitações burocráticas, que geram a realidade na qual os sujeitos surdos ainda não são vistos como uma coluna fundamento no processo do ensino e difusão da Libras. Taveira e Rosado (2017, p. 27), ressaltando a necessidade da atuação desses profissionais nas escolas, pondera:

[...] alguns instrutores e professores surdos dominam ou possuem intuição (feeling) sobre os usos do letramento visual e o fazem por meio de trocas de experiência com pares, professores ouvintes ou surdos, em incursões experimentais das práticas pedagógicas voltadas à surdez.

Hoje, nota-se que a inclusão social de pessoas surdas ganhou grande visibilidade nos diversos contextos sociais, ocupando e se expressando nesses espaços em defesa de seus ensejos, ideias e seus direitos, o que requer medidas políticas mais efetivas no campo da educação para se garantir uma educação bilíngue que não prescindia, por exemplo, das contribuições da participação de educadores surdos do planejamento e execução de práticas de letramento visual voltadas a crianças surdas. Em consequência da falta de profissionais habilitados e capacitados para a educação de surdos, Taveira (2013, p. 30), afirma que é comum encontrar em sala de aula “figuras pobres, malfeitas, infantilizadas, de baixa qualidade e outras tantas banais, de cunho claramente mercadológico no material didático oferecido ao aluno”.

Então, como deveriam ser os recursos didáticos para favorecer práticas de letramento visual desde a educação das crianças surdas? Qual seria a sua materialidade, quais formas poderiam assumir? Taveira (2013, p. 30) salienta que “seria necessário apreender e dominar a *lógica da imagem*, ou seja, saber extrair essa lógica, e assim agir cognitivamente sobre o objeto imagético”.

Assim, o docente tem como missão a seleção de materiais de qualidade, de forma que os signos visuais neles presentes apresentem diversas possibilidades de interpretação, e percepções holísticas para que se apropriem dos conceitos neles expressos. Para

isso, é preciso maior tempo para seleção ou preparo desses materiais com imagens estáticas (desenhos, ilustrações, fotografias) ou em movimento (vídeos, principalmente) que favoreçam as construções conceituais, logo o acesso ao currículo escolar.

### **Possibilidades de exploração de imagens em práticas de letramento visual**

Baseando-se nos pressupostos teóricos de letramento visual, tomemos como exemplo a construção do conceito arroz pela criança, utilizando-se tanto da palavra quanto da imagem. Se o professor mostrar a palavra para as crianças surdas (lembrando que estamos falando de práticas na Educação Infantil, faixa etária de 3 a 5 anos), elas apenas vão enxergar a palavra, sem construir alguma relação com o significado de arroz. Se mostrarmos a imagem do arroz, elas com mais facilidade vão relacioná-la ao arroz que está presente no dia-dia na mesa delas. Tais crianças, sem dúvida, sabendo ou não a Libras, já têm uma percepção de sinal icônico do arroz aprendido no contexto familiar onde se usa o português oralizado, não plenamente acessível a elas. Já aquelas crianças surdas em contexto familiar surdo, é muito provável que já falem arroz em Libras. Vemos, nessas diferentes situações, crianças surdas muito ativas buscando atribuir o sentido ao que visualizam, sendo a Libras a língua basilar nesse sentido, inclusive para o aprendizado do Português escrito.

No letramento visual de educandos surdos, não é esperado que o professor simplesmente mostre a imagem e apresente o sinal correspondente em Libras, fazendo com que os alunos recebam informações como se fossem depósitos, conforme relata Paulo Freire (1996) sobre a educação bancária. Para romper com tal visão limitada e de modo a planejar práticas que objetivem o melhor aproveitamento da visualidade inerente à cultura surda, Oliveira (2006) coloca como ações a serem desenvolvidas articuladamente na leitura do texto visual: observar, analisar, refletir, descobrir os conhecimentos culturais implícitos àquela imagem em leitura e principalmente saber como atuar em relação a ela.

Portanto, para a construção do conceito arroz entre as crianças surdas, há particularidades relacionadas ao processo de produção do arroz a serem consideradas pelo professor. Desse

modo, são questões importantes a explorar com elas: como esse arroz chegou à mesa delas? De onde veio? Pra que serve? Porque é branco? Por que ao comê-lo é macio? Para a exploração desses e de outros processos, imagens estáticas e em movimento são mediadores potenciais nas construções conceituais. Aí está a importância do letramento visual: o professor encontra nele outras fontes de estudo por parte das crianças, de forma que a visualidade possa contextualizar infinitas possibilidades para, a partir dos ensinamentos da escola, tomar suas próprias conclusões e decisões. As infinitas possibilidades é o que poderíamos chamar de formação nos pressupostos de bi/multilinguismo desse alunado.

Em se tratando da exploração de vídeos em práticas educativas, ressaltamos que é um recurso rico, porém requer um esforço árduo no planejamento do professor para atender aos objetivos educacionais, exigindo assim preparo na organização e uso desse recurso, como aponta Taveira (2013, p. 30). Ainda sobre a construção do conceito arroz pelas crianças surdas, apresentar vídeos poderiam auxiliar a transmitir uma gama de informações contextuais, por exemplo, sobre a produção do arroz. É um recurso de trabalho em sala de aula que merece atenção dos professores.

Vejamos mediações pedagógicas possíveis a partir das imagens seguintes.

**Figura 1.** Gravuras na temática arroz



Fonte: prints do site [www.google.com](http://www.google.com)

Nas gravuras em formato simples, o processo da chegada do arroz à mesa pode ser situado à criança surda, dentre outras infinitas possibilidades que mostram o arroz pronto na mesa, como doce de arroz, diferentes tipos de arroz, bolinhos de arroz, etc. De igual modo, é possível explorar mais informações sobre lavoura e colheita de arroz, por meio de vídeos como na Figura 2.

**Figura 2.** Prints de vídeos sobre arroz na lavoura

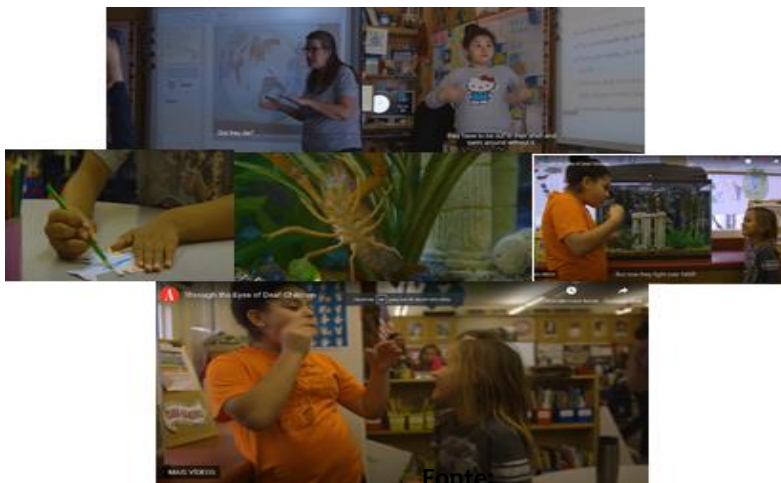


Fonte: <https://www.pexels.com/pt-br/video/imagens-de-drones-de-campos-de-arroz->

Através da contextualização de imagens presentes nas Figuras 1 e 2, podemos letrar de diversas formas baseando-se no contexto visual. As gravuras mostram um processo relacionado ao conceito arroz que possibilita responder às perguntas citadas neste tópico de forma básica e lúdica, de onde veio o arroz, como chegou a ficar macio à mesa dos alunos, e assim se espera que ao merendar as crianças conversem a respeito do tema abordado. Ressalta-se, desse modo, a importância de trabalhar as estratégias lúdicas e não desviar os objetivos e propostas do contexto da vida dos alunos e do saber cultural produzido.

Na Figura 3, são apresentados *prints* de um vídeo para melhor explicitar o uso do recurso de vídeo em sala de aula. A temática da aula é sobre lagosta. O animal situado ao centro é o crustáceo que está dentro de um aquário real na sala de aula. A partir deste ponto, a professora faz explicações quanto às particularidades da lagosta em seu ambiente natural, utilizando-se de *data-show*, fazendo provocações/jogos de pergunta e resposta.

**Figura 3.** Print de vídeo com a temática lagosta



<https://www.theatlantic.com/video/index/610768/cancellation-sxsw/>

Na discussão com a turma, a professora deixa os alunos à vontade, na realização de atividades e construindo suas próprias conceituações de acordo com o vídeo e contextualização possibilitada com os recursos dispostos em sala de aula. Uma situação interessante é a discussão do tema pelos colegas entre si.

Os exemplos anteriores não demandam da parte do professor a apresentação de uma análise aprofundada das imagens aos alunos, cabe a ele uma mediação que provoque situações analíticas. Vídeos são recursos que requerem, além da observação das imagens em movimento, a busca da compreensão de todo o aparato que vem a ser apresentado no vídeo, ou seja, requer além da decodificação das imagens em si.

A partir do exposto sobre o letramento visual, pode-se trabalhar a alfabetização, a escrita, entre outras possibilidades de leitura de signos visuais. É preciso que o professor inove na seleção e no planejamento do trabalho com recursos visuais, bem como é preciso que as salas de surdos recebam investimentos públicos para o provimento, por exemplo, de recursos tecnológicos tão centrais para o acesso aos textos construídos em linguagem verbal e visual. Assim como diz Taveira e Rosado (2017), “a pessoa surda em contato inicial

com a língua de sinais necessita de linguagem visual com a qual possa interagir para construir significados”.

Dessa forma, é importante que as práticas de letramento visual sejam planejadas de forma que a imagens abram caminhos cognitivos e intelectuais das crianças surdas, possibilitando vencer os obstáculos dentro da cultura majoritária a qual também fazem parte.

### **Considerações finais**

Como forma de reflexão final, somos levados a pensar nos obstáculos para a organização de práticas de letramento visual com alunos surdos no contexto escolar, bem como sobre as dificuldades encontradas pelos profissionais na escola.

Da parte de professores que atuam nas escolas, é preciso esforço e inovação na busca pelo rompimento com a tradição de um ensino que se distancie de contextos - do aluno e das práticas culturais vinculados aos saberes, e reconhecer que os surdos têm suas particularidades linguísticas e culturais que impactam nas estratégias e recursos didáticos a serem utilizados em seu processo de escolarização.

Da parte da formação docente, ressaltamos a necessidade de os cursos de formação de professores não ficarem imunes às diferentes possibilidades de ensino, tais como aquelas que potencializam o letramento visual. Deve-se reconhecer igualmente a necessidade de os estudantes estagiários terem experiências em turmas formadas por alunos surdos ou com necessidades específicas de desenvolvimento para que os aprendizes da docência possam reconhecer o coletivo de alunos em sua integralidade.

A teoria é ampla, e oferece prato cheio a ser incorporado na prática do contexto escolar, ambas com objetivos de melhorar os resultados de alfabetização e letramentos das crianças surdas baseando-se no visual, características da cultura surda.

### **Referências**

- FRANSECKY, Roger B., DEBES, John L. **Visual Literacy: a way to learn, a way to teach.** Washington-DC: AECT Publications, 1972.
- FREIRE, Paulo **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. O povo do olho: uma discussão sobre a experiência visual e surdez. In: \_\_\_\_\_ (org). **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: Wak, 2017. p. 226-251.

OLIVEIRA, Sara. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. **Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 1, p. 15-39, 2006.

OLIVEIRA, Ezequiel R., DAVID, Maria Inez R., FELLOWS, Maria Ruth M; IZAR, Soraya B. Formação em Linguagem Visual. **Departamento de Expressão Gráfica**, Universidade Federal do Paraná: Graphica, 2007.

QUADROS, Ronice M. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de Vista**. Florianópolis, n. 5, p. 81-111, 2003.

REILY, Lúcia. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In: SILVA, I.; KAUCHAKJE, S. e GESUELI, Z. (Org.) **Cidadania, surdez e linguagem**. São Paulo: Plexus, 2003.

SILVINO, Flavia F. Letramento Visual. In: **Anais dos Seminários Teóricos Interdisciplinares do SEMIOTEC – I STIS**, 2012. Disponível em:

<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/stis/article/view/2116/2714>. Acesso em: 16 de nov. 2021.

STROBEL, Karen. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. UFCS, 2009.

TAVEIRA, Cristiane Correia; ROSADO, Luiz Alexandre da Silva. Por uma compreensão do letramento visual e seus suportes: articulando pesquisas sobre letramento, matrizes de linguagem e artefatos surdos. **Revista Espaço**. Rio de Janeiro, v. 39, p. 27-42, 2013.

\_\_\_\_\_. O letramento visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez. In: LEBEDEFF, Tatiana Bolivar (org). **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: Wak, 2017. p. 17-47.

TAVEIRA, C.C., ROSADO, Alexandre. O letramento visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez. **Revista Pedagógica**. Chapecó-SC, v. 18, n. 39, p. 174-195, set./dez. 2016.

## VALORES SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS: INFLUÊNCIAS NO CAMPO ESCOLAR E NO CAMPO DA ARTE

Marina Célia MENDONÇA<sup>1</sup>  
Marina Totina de Almeida LARA<sup>2</sup>  
Monique de Almeida Neves RODRIGUES<sup>3</sup>

### Introdução

A sociedade brasileira, nas últimas décadas, viveu um processo de democratização, decorrente da gradual abertura política ocorrida após a queda da ditadura militar. Nesse contexto, o Brasil passou a acenar positivamente ao movimento internacional de formulação de políticas de valorização da diversidade cultural e de inclusão social, em que grupos considerados vulneráveis (como afrodescendentes, indígenas, deficientes, mulheres, jovens e crianças) foram objeto de políticas públicas e ações afirmativas. Conforme Carvalho e Faustino (2015), documentos internacionais, produzidos por orientação da UNESCO a partir da década de 1990, orientam políticas públicas realizadas no Brasil. Assim, discursos produzidos em contexto internacional são atualizados no país, em novas/outras narrativas e em políticas públicas, e diversos campos de atividade refletem e refratam essa nova realidade social, em que movimentos sociais e identitários se organizam em busca de reconhecimento e valorização.

Neste capítulo, discutimos como esse movimento de valorização cultural e de inclusão social (em que se colocam em

---

<sup>1</sup> Pós-doutorado em Linguística; Departamento de Linguística, Literatura e Letras Clássicas / Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), *campus* de Araraquara-SP. E-mail: [marina.mendonca@unesp.br](mailto:marina.mendonca@unesp.br)

<sup>2</sup> Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa; doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), *campus* de Araraquara-SP. Bolsista Fapesp, Processo nº 2017/25868-4. E-mail: [m.almeidalara@hotmail.com](mailto:m.almeidalara@hotmail.com)

<sup>3</sup> Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa; doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), *campus* de Araraquara-SP. Bolsista Fapesp, Processo n. 2017/25974-9. E-mail: [nique.rod@gmail.com](mailto:nique.rod@gmail.com)



evidência grupos considerados vulneráveis) se materializa em documentos oficiais direcionados à educação, em discursos sobre literatura em materiais didáticos e em HQs a partir da década de 1990. Nosso *corpus* compreende dois recortes: 1. Documentos oficiais direcionados à educação a partir de 1990 e duas coleções atuais de materiais didáticos de Língua Portuguesa; 2. Revistas da *Turma da Mônica*, de autoria do brasileiro Maurício de Sousa. Nos dois casos, como os subcapítulos a seguir mostram, buscamos indícios de movimento nos campos escolar e da arte, na relação com demandas sociais presentes em outros campos de atividade.

A perspectiva teórico-metodológica privilegiada neste capítulo são os estudos bakhtinianos, que se baseiam em escritos do Círculo de Bakhtin e de seus comentadores. O procedimento metodológico adotado leva em consideração que a compreensão de enunciados se dá na relação com outros, o que Bakhtin propõe como cotejamento de textos: “[...] cada palavra (cada signo) do texto leva para além dos seus limites. Toda interpretação é o correlacionamento de dado texto com outros textos [...]. A interpretação como correlacionamento com outros textos e reapreciação em um novo contexto” (BAKHTIN, 2011, p. 400-401). Geraldi (2012) aponta essa proposta metodológica como produtiva entre os pesquisadores na área do discurso e tem sido fonte para estudos bakhtinianos.

Destacamos, do conjunto da obra do Círculo, algumas noções que são produtivas para as reflexões que fazemos neste texto: enunciado e esfera/campo de atividade. O enunciado, nessa perspectiva, produz sentido em um contexto preciso, estando inserido em uma esfera/um campo de atividade. A noção de esfera ou campo aparece na obra com variações, dependendo também da tradução para o português, conforme aponta Grillo (2006). Optamos por utilizar “campo”, presente nas traduções para o português mais recentes dos autores, estas, diretamente do russo. O campo influencia as manifestações de linguagem por ser um espaço de refração da vida social, e condiciona a realização dos enunciados concretos no que tange aos seus conteúdos temáticos, forma composicional e estilo (BAKHTIN, 2011). Retomamos aqui discussão desenvolvida em Mendonça (2019), acerca da noção de campo nos escritos do círculo. Um aspecto a se destacar é que Bakhtin (2011) concebe campos como domínios que constituem diferentes formas

de tratamento do tema de um objeto. Esses “domínios”, que definem modos de interação verbal, já aparecem em escritos de autores do círculo (VOLÓCHINOV, 2017; 2019; MEDVIÉDEV, 2012), que discutem, entre outros aspectos, a especificidade do campo da arte (em especial, da arte literária) e sua relação com outros campos.

Medviédev (2012, p. 53) defende que o objeto artístico é influenciado pelas “formas de comunicação social”, ou seja, o contexto em que se produz e em que circula um enunciado e as relações entre os interlocutores nesse contexto, bem como o horizonte axiológico que os envolve, são constitutivas da própria obra. Cabe adicionar que, também conforme Volochínov (2019, p. 117/113), a arte e a vida se mesclam e se influenciam, pois no discurso cotidiano comum “[...] já se encontram os fundamentos, as potências (as possibilidades) da futura forma literária”; por sua vez, “a arte [...] é imanentemente social: o meio social extra-artístico, ao influenciá-la de fora, encontra nela uma resposta imediata resposta interior.” Essa posição se aproxima da de Bakhtin (1993), o qual defende que é a forma arquitetônica que define a escolha, no processo de criação, da forma composicional de uma obra – entendendo a forma arquitetônica como ligada ao tema do enunciado e relacionada à situação de produção/recepção e aos valores axiológicos presentes no processo de interação social, pode-se dizer que ela define o gênero discursivo e se torna parte dele.

### **O diálogo entre as políticas públicas, a literatura e o campo escolar no Brasil**

De acordo com o exposto anteriormente, a partir dos estudos de autores do Círculo de Bakhtin é possível conceber conflitos de valores nos diferentes campos; estes, em sua dinâmica, colocam em relação forças centrípetas (centralizadoras) e centrífugas (descentralizadoras) (VOLÓCHINOV, 2017), empenhadas pelos sujeitos/instituições/poderes nas relações, visando à estabilização/desestabilização de práticas, conhecimentos, saberes etc. Seguindo tal linha de raciocínio, dentro daquele que denominamos “campo da arte”, assim como em outros campos, há um histórico de jogos de forças na busca pela estabilização do valor/concepção de “arte/artista”.

Nosso interesse aqui é refletir sobre essa disputa pelo poder na sociedade brasileira contemporânea; tomamos por foco, neste subcapítulo, o jogo de forças em que artes das chamadas “minorias”, como de artistas negros, indígenas, mulheres, homossexuais e de outros grupos marginalizados socialmente e os *best-sellers*, por vezes, são desvalorizadas em detrimento das historicamente valorizadas pela historiografia e pela crítica literárias. Tal colocação nos remete à relação entre a história do campo e a história de luta pelo domínio dele. Essa luta se dá, comumente, entre dominantes, aqueles já “tradicionais”, membros ou apreciados pela elite social, os quais têm acesso histórico à escrita (RAMA, 1985), e os “novatos”, que prezam pela ruptura e pela revolução, na busca por espaço, reconhecimento e, por conseguinte, capital.

Em nosso país, convivemos com um conflito de valores em relação à arte. No Prêmio Jabuti, o maior de literatura no país, por exemplo, no ano de 2019, temos autores negros e periféricos em destaque com temas sobre desigualdade e racismo sendo enfocados, configurando um movimento nos valores da premiação. Além disso, a “Personalidade Literária do Ano” homenageada foi Conceição Evaristo, autora negra, cujas produções artísticas voltam-se para suas memórias de infância e reminiscências de antepassados escravos.

Em adendo às questões de diversidade/representatividade, que podem gerar movimentações nas concepções sobre literatura/arte, as quais discutimos na continuidade da reflexão, Zilberman (2017) afirma que a amplitude do desenvolvimento dos meios de comunicação, sobretudo digitais, também gerou efeitos no campo da arte, na medida em que possibilitou a incorporação, nos gêneros artísticos, de materialidades além da verbal, como sonora e visual. Consideramos, sob a óptica de Zilberman (2017), que essas alterações – as orientações para inclusão da representatividade/diversidade e dos enunciados compostos por diferentes materialidades –, possivelmente, afetarão o cânone literário historicamente constituído, tanto em relação à concepção do que seria uma produção literária, quanto em relação ao reconhecimento das produções de sujeitos que, por serem socialmente desvalorizados, não eram entendidos como artistas. Segundo a autora, tal processo de reconhecimento fez com que fossem aceitos artistas do passado, historicamente apagados por

concepções elitistas de cultura, e outros do presente, independentemente de qual produto cultural produziam. Com isso, o lugar antes “seguro” da literatura “[...] tornou-se o palco de debates e conflitos, porque, se as rupturas puseram em questão a legitimidade do cânone e de seus figurantes, esses encontraram defensores credenciados, fossem ou não explícitos porta-vozes da tradição” (ZILBERMAN, 2017, p.32).

Em outro campo, que se apropria do literário, pois faz parte de sua função social a abordagem desse conhecimento, a saber, o escolar, esse conflito também é evidente. Se, por um lado, mais de 20 anos de políticas públicas nacionais, materializadas nos documentos oficiais brasileiros que estabelecem as diretrizes para ensino do país, caminham na direção da democratização da arte em suas diferentes formas, por outro lado, alguns materiais didáticos, como será exposto a seguir, vão em oposição a esse movimento ao priorizarem o cânone literário.

As políticas públicas nacionais, materializadas nos documentos normativos que orientam as práticas pedagógicas no Brasil, seja em relação às habilidades e competências a serem trabalhadas, seja em relação à elaboração dos materiais didáticos, destacam, entre outras questões, o papel de formação escolar de um sujeito plural, de modo que este esteja apto para atuar ativamente em sociedade, compreendendo a diversidade desta. Essa pluralidade é encontrada, por exemplo: nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997, 1998, 2000) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, s/d), documento normativo cuja última versão é de 2018, que substitui os PCNs. Assim, as políticas educacionais induzem a escola brasileira a acolher as diferenças, a pluralidade, promovendo o respeito ao outro. Na BNCC (BRASIL, s/d), os letramentos socialmente valorizados não são excluídos: “é preciso garantir que as juventudes se reconheçam em suas pertencas culturais, com a valorização das práticas locais, e que seja garantido o direito de acesso às práticas dos letramentos valorizados” (BRASIL, s/d, p. 487). A indicação é para que a escola seja, portanto, um espaço de ampliação do repertório de leitura do estudante, de modo a abranger produções diversas, como: “literatura juvenil”, “literatura periférico-marginal”, o “culto”, o “clássico”, o “popular”, “cultura de massa”, “cultura das mídias”, “culturas juvenis”, “literatura brasileira,

portuguesa, indígena, africana e latino-americana” etc, com suas respectivas adaptações, como em paródias, minisséries, filmes e games, sem estabelecer entre elas uma hierarquia valorativa, abordando todas em associação, como *diferentes formas de manifestação da linguagem na vida*.

Por fim, no Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) (BRASIL, 2015), para uma coleção didática receber boa avaliação, há alguns quesitos que devem ser contemplados em todas as áreas. São eles: 1. Promover positivamente a imagem da mulher; 2. Abordar a temática de gênero; 3. Proporcionar o debate sobre compromissos contemporâneos de superação de toda forma de violência; 4. Promover a educação e cultura em direitos humanos; 5. Incentivar a ação pedagógica voltada para o respeito e valorização da diversidade; 6. Promover positivamente a imagem de afrodescendentes e dos povos do campo; 7. Promover positivamente a cultura e a história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros; 8. Abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação e da violência correlata (BRASIL, 2015). Todos eles são voltados para a valorização da diversidade e da representatividade, os quais delinearão, portanto, a composição dos materiais didáticos brasileiros que pretendiam se submeter ao edital para, caso aprovados, serem distribuídos em rede nacional de ensino básico.

É importante destacar que o livro didático, na escola, possui um papel importante ao registrar, ao longo da história, um conflito de valores sobre o que é arte. Em relação a isso, destacamos o fato de que é no livro didático ou em seus materiais complementares (como obras paradidáticas) que estão estabelecidas as obras fundamentais que circulam em ambiente escolar. De acordo com Leite, a escola é tão fundamental quanto a crítica para a definição dos padrões literários, “na seleção dos autores dignos de figurarem entre os ‘monumentos’ nacionais e dos excluídos” (LEITE, 1983, p.64), a partir daquilo que já é pré-estabelecido como cânone pelo próprio campo da arte.

Nos materiais didáticos nacionais selecionados para análise, um da rede particular e outro aprovado pelo PNLD, conseguimos perceber, claramente, esse jogo de forças (centrípetas e centrífugas) em relação a temas, gêneros, autores, concepção de arte. Em relação à coleção *Veredas da Palavra* (HERNANDES & MARTIN, 2016), aprovada no PNLD, há a presença, ao lado dos escritores canônicos,

tipicamente encontrados e abordados nas escolas e nos LDs: a) artistas que abordam e/ou representam a temática da negritude (Mia Couto, Paulina Chiziane, Ondjaki, Pepetela, Solano Trindade, Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Chiquinha Gonzaga, Marcelino Freire); b) artistas ligados ao que se entende como *best-seller*, como Thalita Rebouças (autora, entre outros, do livro infanto-juvenil *Fala sério, mãe!*); e c) escritores indígenas (visivelmente em menor quantidade, fato criticado na avaliação do livro pelo PNLD), como Daniel Munduruku. Nesse cenário, nota-se a influência das lutas externas por representatividade e direito das minorias, por exemplo, no campo artístico, incorporadas pelo campo escolar e refratadas segundo seus valores e práticas sociais.

A temática das adaptações, como da literatura para HQs, filmes e séries, também é abordada de maneira não depreciativa pelo material. Nesse sentido, quando se aborda, por exemplo, *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, apresentam-se também músicas, filmes, HQs e seriados produzidos a partir da obra do autor por outros artistas, sem entender tais produções como um *desserviço* à produção original. Com isso, é evidente, nessa coleção didática, um caminho para a abordagem da arte não como algo inacessível ao estudante, distante de sua realidade e de seu universo de apreciação pessoal, porque coloca em relação textos comumente entendidos como canônicos e aqueles que disputam espaço no campo das produções artísticas.

Esse movimento de diversificação de gêneros, autores e temáticas não se confirma na coleção de língua portuguesa da rede particular selecionada – a saber, do Sistema de Ensino COC (BRAFF *et al.*, s/d). Na análise dos textos, obras, exemplos e imagens presentes no material, vemos que não há uma valorização de produções artísticas em um sentido mais amplo do que o proposto pelo cânone (a inclusão de autores negros e/ou indígenas, autores contemporâneos em língua portuguesa e temáticas de representatividade não é recorrente), e a indicação de outras obras (sejam filmes, séries, HQs etc) que dialoguem com o texto literário, além de rara, é restrita, majoritariamente, àquilo que tem uma legitimação pelo discurso do poder, como produções cinematográficas que foram indicadas ou ganhadoras do Oscar. O espaço em que esses textos, autores e temáticas *eventualmente*

aparecem é o reservado para a resolução de exercícios de diferentes vestibulares, os quais são os responsáveis por incluir essas produções/autores, temas e textos “marginalizados” em suas questões. Nesse sentido, é um material didático organizado de maneira pouco alinhada aos documentos oficiais no que concerne às orientações, por exemplo, de diálogo entre a escola e a vida do adolescente e de formação de um cidadão plural.

Assim, enquanto a coleção *Veredas da Palavra* funciona como uma força centrífuga no campo escolar, refratando os movimentos do campo da arte (movimentos promovidos pela democratização política e cultural), a coleção do Sistema de Ensino COC, destinada à rede particular, comporta-se como força centrípeta, visando à manutenção de valores institucionalmente estabelecidos. Notam-se, portanto, relações diferentes (em conflito) entre o campo escolar e o da arte, na refração de valores presentes na vida.

### **Influência dos discursos do campo escolar nas HQs de Maurício de Sousa**

Quando pensamos no cânone literário, especialmente no que concerne a suas ligações com o campo escolar, somos imediatamente levados a considerar outras formas de arte que também circulam na escola e as implicações de circularem – ou não – nesse local. As bibliotecas escolares, afinal, não são compostas apenas de livros didáticos e obras literárias; também povoam as estantes outras obras com as quais as crianças e jovens têm contato e sobre as quais professores e educadores desenvolvem atividades educacionais, como práticas de leitura, escrita e análise semiótica. As Histórias em Quadrinhos – ou HQs – destacam-se, nesse cenário, sendo uma opção de uso de linguagem multimodal (verbal e visual).

Entretanto, não foi sempre essa a realidade dessas obras no Brasil. As HQs não estiveram sempre no espaço escolar e, por muito tempo, não gozaram de reconhecimento ou prestígio por parte de pais e educadores. Pelo contrário, foram estigmatizadas e consideradas verdadeiras inimigas da “boa leitura”. Não se trata, aqui, apenas de autores que pertencem ou não ao cânone de sua arte, mas sim de todo um gênero discursivo que demorou a conquistar espaço nos projetos educacionais brasileiros, embora

tenha sido valorizado por seu público leitor muitas décadas antes. É interessante perceber, nesse sentido, duas questões: a primeira é localizar quando as HQs passaram a ser consideradas como adequadas para ocupar seu espaço no campo escolar (com sua linguagem invadindo, inclusive, os livros didáticos, por meio de tirinhas, por exemplo), e a segunda diz respeito a quais consequências essa “cidadania escolar” pode ter trazido para as obras, no sentido de restrições e afrouxamentos de valores sociais materializados em suas páginas. Em outras palavras, ao passarem a circular no campo escolar, é interessante observar se as HQs sofreram algum tipo de mudança.

Embora as Histórias em Quadrinhos tenham começado a se desenvolver no Brasil no final do século XVIII, com publicações de charges em jornais e algumas poucas revistas que continham histórias produzidas em solo brasileiro (VERGUEIRO, 2017), foi apenas nas décadas de 1950 e 1960, após o fim da Segunda Guerra Mundial, que as HQs ganharam um público leitor vasto e voraz no Brasil. Entretanto, as HQs não eram vistas com bons olhos pelo viés pedagógico (LAJOLO & ZILBERMAN, 2006, p. 93). Assim, as HQs permanecem na periferia das escolas durante décadas, presentes nas mochilas das crianças de forma quase clandestina, mas ausentes de qualquer selo de aprovação que as levasse às bibliotecas escolares.

Um fator que contribuiu para o início de uma mudança a esse respeito foi a adaptação de obras literárias em forma de quadrinhos, que oferecia – se não uma opção de leitura da obra original – uma introdução aos autores clássicos de maneira mais palatável aos estudantes. Obras como *O Guarani*; *Iracema*; *Gabriela, Cravo e Canela*; *Memórias de um Sargento de Milícias*, dentre outras, ganhavam suas versões nos quadrinhos já nas décadas de 1950 e 1960 (VERGUEIRO, 2017).

Entretanto, ainda na década de 1970, durante o governo militar, não encontramos indícios de que as HQs tenham chegado às escolas, embora já estivessem mais próximas disso. É apenas na década de 1980, durante o período de redemocratização do país, que encontramos a primeira menção de utilização das Histórias em Quadrinhos nas escolas em documentos oficiais brasileiros. A menção é do relatório publicado em 1986 pela Comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Materna, grupo



reunido com a missão de repensar os parâmetros que guiarão o ensino de Língua Portuguesa dali em diante. Nesse ínterim, encontramos no décimo oitavo tópico do relatório, intitulado “Ações linguísticas dos meios de comunicação de massa”, a primeira menção explícita aos Quadrinhos, incentivando seu uso no contexto escolar (BRASIL, 1986, p.18). Ficava, então, inaugurada uma espécie de *permissão* para a entrada dos quadrinhos nas escolas.

Na década seguinte, de 1990, essa visão ganha força com a publicação dos PCNs, que, mais uma vez, reforçam e incentivam o uso das HQs não apenas em sala de aula – “os conteúdos dos temas transversais [...] podem contextualizar significativamente a aprendizagem da língua, fazendo com que o trabalho dos alunos reverta em produções de interesse do convívio escolar e da comunidade. Há inúmeras situações possíveis: [...] jornais ou quadrinhos [...]” (BRASIL, 1997, p. 37) –, mas também como parte integrante das bibliotecas escolares.

Assim, a presença dos quadrinhos nas escolas vai se consolidando, o que, por um lado, estimula o crescimento das HQs em número de tiragem e, por outro, possivelmente influencia o gênero axiologicamente, pois o insere em um diálogo com o campo escolar, dotado de seus próprios valores e tensões sociais. Dessa forma, é interessante perceber de que maneira essa nova relação exerce influência sobre o gênero, especialmente sobre os quadrinhos infantis. Para pensarmos esse processo, observemos um autor específico, que figura dentre os mais prolíficos do mercado editorial de quadrinhos brasileiros: Maurício de Sousa. Com cinquenta anos ininterruptos de publicações mensais, as revistas assinadas pelo autor oferecem uma boa oportunidade para refletirmos se a obra, de alguma maneira, modificou-se em consonância com os valores sociais que atuam no campo escolar, materializados nos documentos oficiais educacionais brasileiros já citados neste texto. Cotejamos, para esse fim, algumas questões temáticas voltadas à representatividade e inclusão social.

O campo da arte e o campo escolar estabelecem relações sociais estreitas quando enunciados artísticos passam a circular nas escolas. Dessa forma, valores sociais dos dois campos são postos em contato e parecem exercer coerções uns sobre os outros, o que pode resultar em influências mútuas. Se, por um lado, o campo da arte é

capaz de influenciar o escolar, introduzindo nele novos autores e novos gêneros – como vimos anteriormente –, parece também ser verdadeiro que o oposto possa ocorrer; o campo escolar pode modificar, ao longo do tempo, os enunciados artísticos que nele circulam, favorecendo neles o fortalecimento de valores importantes para a formação do estudante enquanto cidadão.

Considerando as cinco décadas de publicações da obra de Maurício de Sousa (desde 1970), é possível perceber, por exemplo, uma mudança gradual em relação à representação da mulher nas histórias, especialmente no que diz respeito à mulher adulta, representada pelas mães das personagens infantis (entre elas, as principais são Mônica, Cebolinha, Cascão e Magali). Durante as três primeiras décadas de publicação, todas as famílias eram representadas de forma similar: enquanto o pai das crianças saía para trabalhar, as mães cuidavam das tarefas domésticas e dos filhos. Encontramos, em diversas histórias, cenas em que a mãe de alguma personagem aparece cozinhando, limpando a casa, guardando roupas, servindo o jantar etc. Conforme as cenas se repetem, começamos a perceber outros traços que parecem uni-las também esteticamente. O avental, por exemplo, que todas elas vestem quando estão executando as tarefas domésticas, parece funcionar como signo ideológico, que as reveste de um papel claro e estanque a desempenhar: o de mãe e dona de casa. Suas tarefas, inclusive, não se limitam à cozinha. Essas personagens aparecem, mais raramente, também em outros locais que não o ambiente doméstico. Entretanto, mesmo quando isso ocorre, normalmente as encontramos realizando alguma atividade relacionada à casa, como na revista Magali nº02, Ed. Globo, de 1989, em que as mães de Magali e Cebolinha se encontram por acaso no supermercado.

Considerando as duas décadas mais recentes de publicações, do ano 2000 em diante, já conseguimos perceber algumas mudanças nesse quesito. Dona Luísa, por exemplo, mãe de Mônica, agora tem uma profissão: decoradora de ambientes. No exemplar de Mônica nº01, Ed. Panini, de 2007, vemos, já na primeira história, Dona Luísa apressada, com uma pasta executiva nas mãos, prestes a sair para trabalhar. Embora ainda seja responsável pela maioria dos afazeres domésticos, passa também a ser retratada como uma profissional com atividades fora de casa. Além disso, podemos citar a criação de

uma nova personagem adulta feminina, Sílvia: uma mulher negra, veterinária, dona de uma clínica para *pets* no Bairro do Limoeiro. Ela aparece pela primeira vez no exemplar de *Mônica* nº42, 2ª série da Ed. Panini, de 2018.

Ainda pensando em questões de representatividade e inclusão social, uma estratégia utilizada por Maurício de Sousa é a criação de novas personagens para representar grupos minoritários. Enfatizamos que essas personagens – criadas com a intenção de preencher uma lacuna de representatividade nas histórias – não começaram a ser criadas até meados da quarta década de publicações, ou seja, a partir do ano de 2000, quando as políticas públicas e escolares brasileiras passaram também a enfatizar os discursos de inclusão. Podemos perceber uma materialização desses valores nos PCNs (BRASIL, 1997), que, além de instituírem os conteúdos pedagógicos a serem ministrados aos alunos das quatro primeiras séries do Educação Fundamental, trazem também um conjunto de temas sociais a serem tratados em sala de aula.

Assim, a virada do século trouxe para as escolas brasileiras a implementação desse projeto, no qual as problemáticas sociais eram discutidas em sala de aula em *consonância* com os conteúdos didáticos. Por volta do mesmo período, Maurício de Sousa começa a criar novas personagens para povoar suas histórias. Em 2003, criou o personagem André, um garotinho mais novo que a Turma, com autismo infantil. Um ano mais tarde, estrearam Dorinha e Luca. A primeira, uma garota com deficiência visual, e o segundo, um garoto cadeirante que pratica esportes e chama a atenção de *Mônica* por sua beleza. Dorinha aparece pela primeira vez no exemplar de *Mônica* nº221, da Editora Globo, enquanto Luca é introduzido no exemplar seguinte, ambos em 2004. Tati, uma menina com Síndrome de Down, também foi criada na mesma época, no ano de 2006, aparecendo pela primeira vez no exemplar promocional intitulado *Acessibilidade*. Ela aparece também em publicações comerciais subsequentes, sendo sua aparição mais recente no exemplar *Mônica* nº41, 2ª série da Editora Panini, publicado em 2018. Além disso, em um movimento claro para aumentar a diversidade racial nas histórias, Maurício de Sousa introduz ao núcleo principal da Turma da *Mônica*, em 2018, personagens negras: Milena e sua família. A veterinária Sílvia, citada

anteriormente, é mãe de Milena, e representa a mulher negra bem-sucedida que não se limita a ser mãe e dona de casa.

Assim, seja pela mudança nas representações de personagens já consagradas ou pela criação de novas personagens, observamos que a obra de Maurício de Sousa tem passado por modificações graduais, especialmente após o final da década de 1990, quando as HQs passam a ser reconhecidas com mais força como leituras importantes no campo escolar. Analisando o conjunto de sua obra ao longo das cinco décadas de publicações, observamos movimentos que vão ao encontro dos valores ideológicos relativos à representatividade e diversidade cultural presentes na sociedade, materializados nas políticas públicas de educação, como vimos anteriormente. Embora tenhamos, aqui, reunido apenas alguns exemplos que ilustram essa tendência, julgamos ser possível identificar essas mudanças, que sinalizam fortes laços entre o campo escolar, com as responsabilidades de um autor infantil perante seu público e as exigências valorativas de tal espaço, e o campo da arte, com suas possibilidades e estratégias de realização de um projeto de dizer que não se mostra alheio às mudanças sócio-históricas de cada período.

### **Considerações finais**

Nosso olhar se dirigiu a objetos diversos (documentos oficiais direcionados ao ensino no Brasil, materiais didáticos e HQs), na busca de ecos, nesses objetos, de discursos sobre a valorização cultural e inclusão social, temáticas que orientam políticas públicas em diversos campos de atividade da sociedade brasileira após o processo de democratização política. Tanto em coleção didática selecionada, quanto nas HQs de Maurício de Sousa, encontramos esses ecos, que colocam em relação os dois campos, escolar e da arte, em estreita relação com a sociedade brasileira atual.

Enfim, é preciso destacar que as relações apontadas aqui, e seus movimentos, não são aleatórios e indiciam modos de a arte relacionar-se com a vida e ganhar poder, como campo, no contexto atual. A arte renova-se e reforça sua força de renovação social. Da mesma forma, se os produtos culturais propostos para leitura se

alteram, é esperado que as práticas de leitura participem dessa renovação social.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal** (prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra). 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, p.393-410, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética** – a teoria do romance. 3ª ed. (Equipe de tradução (do russo) e nota da edição russa Bernardini et al.). São Paulo: Editora Unesp e Hucitec, 1993.

BRAFF, Roseli. et al. **Ensino Médio – Livro de teoria e atividades. Linguagens, códigos, ciências humanas e suas tecnologias.** N. 6. Ribeirão Preto: Editora COC, s/d.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Versão final, s/d. 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 26 jun. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Edital de Convocação 04/2015 – CGPLI.** Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2018. Brasília: Ministério da Educação, 14 dez. 2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Parte II. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 2000.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental. Língua portuguesa. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua portuguesa. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. Relatório conclusivo. **Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa.** Ministério da Educação. Brasília, 1986.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de & FAUSTINO, Rosangela Célia. O impacto da diversidade cultural nas políticas educacionais: uma crítica às propostas das agências internacionais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 61, p.110-134, 2015.

CHINEN, Nobu; RAMOS, Paulo. & VERGUEIRO, Waldomiro. Literatura de Quadrinhos no Brasil: uma área em expansão. In: FIGUEIRA, Diego; RAMOS, Paulo.; VERGUEIRO, Waldomiro; (Orgs.). **Quadrinhos e literatura: diálogos possíveis**. São Paulo: Criativo, 2014, p.11-36.

GERALDI, João Wanderley. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: GEGE (Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso) (Org.). **Palavras e contrapalavras:**

enfrentando questões da metodologia bakhtiniana. São Carlos: Pedro e João Editores, 2012.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo. Esfera e campo. In: BRAIT, Brait (Org.) *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006, p.133-160.

HERNANDES, Roberta. & MARTIN, Vima Lia. **Veredas da palavra**. São Paulo, Editora Ática, 2016.

LAJOLO, Marisa. & ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. São Paulo: Editora Ática, 2006.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. **Invasão da catedral: literatura e ensino em debate**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. (Tradução de Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo). São Paulo: Contexto, 2012.

MENDONÇA, M. C. A produção textual na esfera escolar: considerações sobre a “escrita como trabalho”. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 8, n. 1, p. 3-15, jan./abr.2019.

RAMA, Ángel. **A cidade das letras** (Tradução de Emir Sader). São Paulo: Brasiliense, 1985.

VERGUEIRO, Waldomiro. **Panorama das histórias em quadrinhos no Brasil**. São Paulo: Peirópolis, 2017.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem** (organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo). 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLOCHÍNOV, Valentin. Palavra na vida e palavra na poesia: para uma poética sociológica. In: **Palavra na vida e palavra na poesia: ensaios**,

artigos, resenhas e poemas (Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo). 1ª ed. São Paulo: Editora 34, p.109-146, 2019.

ZILBERMAN, Regina. Leitura na escola – entre a democratização e o cânone. **Revista Literatura em Debate**, v. 11, p. 20-39, 2017.

## O ENSINO BILÍNGUE EM MOÇAMBIQUE: PERCURSOS E DESAFIOS

Sheila Elias MACUACUA<sup>1</sup>

### Introdução

A educação básica em Moçambique sofreu uma reforma curricular em 2004, com vista a melhoria da qualidade de ensino. Das inovações<sup>2</sup> trazidas consta o ensino bilingue, que é uma modalidade de ensino adoptada pelo Estado moçambicano com vista a inserção das línguas moçambicanas no ambiente escolar, visto que, Moçambique é um país africano onde a educação formal ainda enfrenta dificuldades principalmente no ensino primário e médio. O grande problema é o ensino da Língua Portuguesa, que é a segunda ou terceira língua da maioria das crianças, principalmente nas zonas suburbanas e rurais. O país possui mais de vinte línguas *Bantu*<sup>3</sup> (LB) que estão distribuídas de forma desigual ao longo do território, e constituem o meio de comunicação diário em diversas regiões do país, ou seja, em Moçambique, a maior parte da população tem domínio das línguas maternas por estas serem usadas no seu dia-a-dia.

Ademais, é ainda possível em Moçambique verificar situações de pessoas que sejam falantes de mais de uma língua bantu resultante das migrações que vem ocorrendo ao longo do tempo, ou seja, a população moçambicana encontra-se misturada e espalhada pelos diversos cantos do país como resultado da guerra civil, calamidades naturais e outros determinantes que ocasionam estas migrações, assim sendo, é notório em Moçambique, a convivência de

---

<sup>1</sup> Licenciada em Ensino de História com Habilitações em Ensino de Geografia pela Universidade Pedagógica. É actualmente Assistente Universitária Estagiária na Universidade Save- Extensão de Massinga.

[moyassemacuacua@gmail.com](mailto:moyassemacuacua@gmail.com)

<sup>2</sup> Constituem inovações da reforma curricular de 2004: os ciclos de aprendizagem, o Ensino Básico Integrado; o Currículo Local; a Distribuição dos Professores; a Progressão por Ciclos de Aprendizagem; a Introdução das Línguas Moçambicanas, do Inglês, de Ofícios e de Educação Moral e Cívica.

<sup>3</sup> Termo utilizado para se referir a um tronco linguístico, ou seja, é uma língua que deu origem a diversas línguas no centro e sul do continente africano.



diversos grupos étnicos em zonas urbanas e suburbanas, que trocam os seus hábitos e costumes, incluindo a língua.

Não obstante, o cenário acima referenciado, nota-se em Moçambique, um cenário de dar-se supremacia à língua portuguesa (língua do colonizador), sendo esta considerada a língua oficial, o que tem gerado dificuldades no ambiente escolar, uma vez que, verifica-se um crescente abandono e desistência escolar, pelo facto da língua usada no ambiente escolar não estar em consonância com a língua que habitualmente as crianças usam na sua comunidade. Assim, presente artigo objectiva analisar, o Ensino Bilingue em Moçambique, procurando compreender os seus percursos e desafios.

Para a análise do presente estudo escolheu-se o trabalho de Chimbutane e Stroud (2012), cujo título é *“Educação Bilingue em Moçambique: Reflectindo Criticamente sobre políticas e práticas*, que versa sobre o ensino bilingue, onde faz um estudo aprofundado sobre este modelo de ensino desde a fase inicial, trata também das diversas fases que esta modalidade de ensino foi observando ao longo do tempo, bem como as reflexões sobre as políticas e práticas do ensino bilingue em Moçambique, ou seja, o trabalho destes autores procura compreender o que vem plasmado nos documentos que regem o ensino bilingue em Moçambique e a realidade vivenciada nas escolas onde o ensino bilingue é implementado.

### **Caracterização Sócio-Histórica de Moçambique**

Na óptica de INE (2019, p.14), Moçambique situa-se na zona Austral de África, entre os paralelos 10° 27' e 26° 52' de latitude Sul e entre os meridianos de 30° 12' e 40° 51' longitude este. Possui uma superfície de 799,380 km<sup>2</sup>, a capital é a cidade de Maputo. Faz fronteira com países anglófonos, nomeadamente, Zimbábwe, Zâmbia, Suazilândia, Malawi e África do Sul a este, e Tanzânia a norte.

Ainda, segundo o censo de 2017, Moçambique tem 27.909.798 de habitantes, dos quais 13.348.446 são homens e 14.561.352 são mulheres. A população é na sua maioria rural e vive na base da agricultura, pecuária e pesca, em regiões ribeirinhas e costeiras. Moçambique tornou-se independente de Portugal em 1975, depois de uma luta armada de Libertação Nacional. Faz parte da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), Países Africanos de Língua

Oficial Portuguesa (Palop's) e da Lusofonia. Moçambique é o único país, na região, que tem como língua oficial o Português. A rede escolar está concentrada nos grandes centros urbanos, sobretudo o ensino médio e superior.

### **Contexto Sociolinguístico de Moçambique**

Tratando-se de uma pesquisa com enfoque no ensino Bilingue vale apresentar alguns aspectos inerentes ao contexto sociolinguístico de Moçambique.

A diversidade linguística de Moçambique é uma das suas principais características culturais. Embora a língua portuguesa seja a língua oficial do País, existe uma enorme variedade de idiomas. Para a maioria da população, estes idiomas nacionais constituem a sua língua materna e a mais utilizada na comunicação diária (Patel, 2006, p.58).

Da citação acima, pode-se concluir-se que, a sociedade Moçambicana é formada por vários grupos linguísticos, ou seja, os moçambicanos falam na sua maioria uma variedade de línguas maternas que são as mais usadas para a comunicação diária, ainda que o português seja considerado a língua oficial.

Segundo Benson (1997, p.78), Moçambique é um país multicultural e multilíngue, contudo, até agora a língua portuguesa é a única língua oficial. A opção pelo Português entende-se no contexto em que surgiu a luta armada pela independência do país que durou dez anos, de 1964 a 1974. O carácter multilíngue e multiétnico do país já se manifestava, pois a FRELIMO<sup>4</sup> (Frente de Libertação de Moçambique) surgiu de três movimentos nacionalistas que englobavam pessoas de diversas etnias, o que significa que falavam línguas locais diferentes. Assim, era necessário encontrar-se um meio comum para a comunicação entre todos e esse meio foi a língua portuguesa porque era a língua de comunicação mais ampla, tendo assumido o estatuto de língua de unidade nacional, a partir dessa

---

<sup>4</sup> A FRELIMO surgiu em 1962 da unificação de três movimentos nacionalistas, a MANU (União Nacional Africana de Moçambique), UDENAMO (União Democrática Nacional de Moçambique) e UNAMI (União Nacional Africana para a Independência de Moçambique).

altura. A preocupação principal da FRELIMO era a consolidação da unidade interna, com base na premissa de que a unidade nacional se constrói no ideal do modelo, uma língua, uma nação. Contudo, Mazula (1995) valoriza o debate trazendo abordagens que mostram a complexidade do tema, ao escrever o seguinte:

No decorrer da luta, vários acontecimentos e crises no seio da Frelimo foram mostrando que a construção da unidade nacional era um processo de contradições. Surgiram movimentos separatistas, divergências políticas sobre a estratégia militar, divergências ideológicas e teóricas sobre o modelo de desenvolvimento económico, emancipação da mulher e sobre o tipo de ensino a adoptar nas escolas das zonas libertadas (p.103).

Portanto, o factor língua, já naquela altura parecia não ser o mais preponderante para a edificação da unidade nacional, o que mostra que a mesma também pode ser construída na diversidade, ou seja, o reconhecimento da diversidade étnica, cultural e linguística não pode ser visto como um impedimento para o desenvolvimento de programas e acções educacionais e outras que incluam esta mesma diversidade.

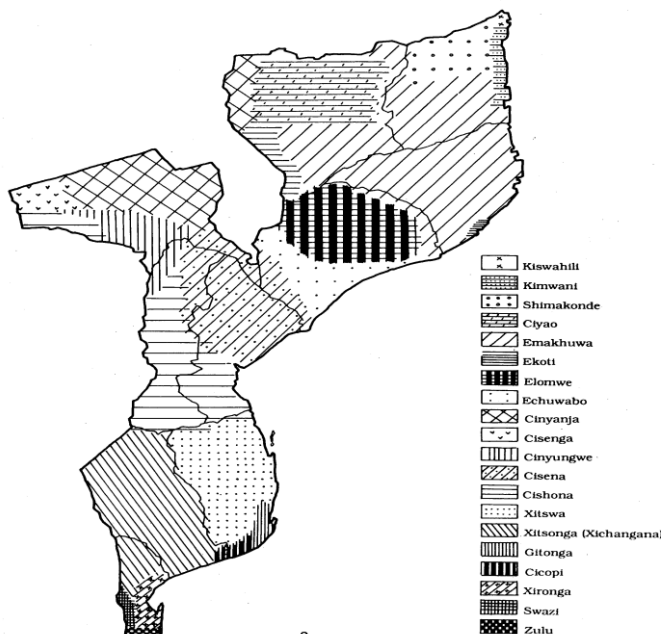
Ngunga (2010, p. 48),avança que, existem cerca de vinte línguas moçambicanas todas de origem bantu e cada língua possui cerca de quatro a cinco dialectos. Os dados do recenseamento geral da população de 1997<sup>5</sup> indicam que numa população de cerca de doze milhões de habitantes (população de mais de cinco anos), somente 6% fala Português como língua materna, em zonas urbanas e 1.2% em zonas rurais. Trinta e nove por cento (39%) da população total (população de mais de cinco anos) fala o Português como língua segunda. Em 1983 a língua portuguesa era falada por 1.2% como língua materna e 24% como língua segunda, em contextos urbanos. Estes dados mostram que em catorze anos o número de falantes de Português como língua materna e segunda, em zonas urbanas, aumentou em 5.2% e 15%, respectivamente, o que se pode considerar

---

<sup>5</sup> Recenseamento Geral de População e Habitação, 2017. Indicadores Sócio- Demográficos de Moçambique.

um aumento significativo, principalmente, no que se refere aos falantes de português como língua segunda.

**Mapa Linguístico de Moçambique**



**Figura 1:** Mapa linguístico de Moçambique (NELIMO 1989)

Apesar da notável preferência dos moçambicanos pelo uso das línguas Bantu em relação ao Português, essa língua permaneceu e permanece como a única oficial de Moçambique e as Línguas Bantu são consideradas línguas patrimoniais, como se pode conferir a seguir, nos extractos da Constituição da República de Moçambique (CRM) designada Lei mãe:

Artigo 9 (Línguas Nacionais) - O Estado valoriza as Línguas Nacionais como património cultural e educacional e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares da nossa identidade. Artigo 10 (Língua Oficial) - Na República de Moçambique a língua portuguesa é a língua oficial (Moçambique, 2004, p.3).

Como se pode observar, a Língua Portuguesa sempre foi colocada em lugar de destaque na República de Moçambique em detrimento das línguas nacionais que são as mais usadas pela sociedade moçambicana. Os extractos acima mostram a primazia que é dada à língua portuguesa sendo esta considerada e reconhecida a oficial e as línguas nacionais sendo relegadas ao segundo plano.

Benson (1997) fala da realidade pedagógica em Moçambique no contexto linguístico avançando que:

A maioria dos alunos moçambicanos quando ingressa no ensino primário não fala o Português, acrescido do facto de que vive num meio social em que a oferta linguística da língua portuguesa é bastante pobre, ou inexistente, como é o caso dos contextos rurais e suburbanos, tornando-a uma língua alheia às crianças, do ponto de vista de ensino-aprendizagem (p.81).

Portanto, em Moçambique a maior parte dos alunos depara-se com a língua portuguesa no contexto escolar, visto que, a população vive na sua maioria em zonas rurais e suburbanas onde o português é pouco falado senão inexistente, esta situação pode estar de certo modo associada aos abandonos e a desistência escolares uma vez que, a língua usada no ambiente escolar é diferente da língua que os alunos usam no seu dia-a-dia.

### **Conceitualização do Ensino Bilingue**

Para Chimbutane e Stroud (2012, p. 5),

Ensino Bilingue, é definido como uma modalidade de ensino e aprendizagem em que, de forma simultânea ou alternada ao longo do sistema, se usam duas línguas como meio de ensino, isto é, como veículos de ensino e aprendizagem de disciplinas curriculares.

Isto nos quer dizer que, o ensino bilingue consiste na modalidade de ensino que consiste na utilização de duas línguas no PEA, ou seja, é uma modalidade que de forma combinada ou

alternada, utiliza duas línguas como meio de leccionação das disciplinas que compõem o PEA.

Abdula (2013, p. 189), descreve a educação bilíngue como, qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas. Os mesmos autores afirmam que a educação bilíngue é determinada por factores históricos, sociais, ideológicos, psicológicos e variadas relações de poder. Todos estes factores devem ser levados em consideração quando se decide pelo modelo ou programa em educação bilíngue.

### **Contextualização do Ensino Bilingue em Moçambique**

Antes de apresentar os desafios do ensino bilingue em Moçambique, julga-se pertinente fazer-se uma contextualização desta modalidade de ensino em Moçambique, apresentando o período da sua implementação e os seus percursos.

Sobre este assunto Chimbutane e Stroud (2012, p. 5), avançam que, o ensino Bilingue em Moçambique foi experimentado pela primeira entre os anos 1993 e 1997, através do projecto de experimentação de escolarização bilingue em Moçambique (PEBIMO). Esta iniciativa foi implementada nas províncias de Gaza e Tete. Os resultados positivos alcançados no PEBIMO, levaram a introdução do ensino Bilingue no novo currículo do ensino Básico. O Ensino Bilingue foi experimentalmente introduzido em 2003, cobrindo as províncias de Maputo, Gaza, Sofala, Nampula, Niassa e Cabo Delgado, em 2004, o Programa estendeu-se as províncias de Manica, Zambézia, Tete e Inhambane. A fase experimental contemplou 16 línguas Nacionais, nomeadamente: Emakua, Shimaconde, Kimwani, Ciyao, Cinyanja, Echuwabo, Elomwe, Cinyungue, Cisena, Cindau, Ciutee, Citshwa, Gitonga, Cicopi, Xichangana e Xirhonga. Em todo território nacional havia 14 escolas de Ensino Bilingue em 2003, 23 em 2004 e 81 em 2008, estimativa de 2010 indicavam a existência já de 198 escolas, deste tipo, um número que se estenderia para cerca de 370 escolas em 2011, com um total de 50.710 alunos.

Sobre a importância das línguas moçambicanas, é interessante a abordagem do MEC (2004, p. 30), ao referir que, a nível psico-

pedagógico e cognitivo o ensino inicial na L1 é benéfico, pois facilita a interação na sala de aula, visto que, o aluno, por conhecer a língua, tem maior facilidade de comunicação.

INDE (1997) aborda sobre os objectivos do ensino bilingue da seguinte maneira:

O ensino Bilingue em Moçambique, visa o alcance de objectivos linguístico-pedagógicas, culturais e identitários, e de direitos humanos. Ou seja, espera-se que o uso das línguas moçambicanas no ensino primário, as línguas maternas da maioria dos alunos contribuam para a melhoria da qualidade de educação, afirmação cultural e respeito pelo direito das crianças de aprenderem numa língua que conheçam e dominem (p.45).

A citação acima faz-nos acreditar que, o ensino bilingue tem como pretensão contribuir na melhoria da qualidade de ensino dos alunos, tomando como base o uso das línguas que os alunos têm maior domínio uma vez que, são as línguas do uso diário dos alunos, para além de pretender ajudar na valorização dos aspectos culturais e identitários dos alunos, entretanto, nota-se uma enorme distância entre os objectivos aqui apresentados a prática desta modalidade de ensino em Moçambique, ou seja, pouco esforço é feito para a materialização destes objectivos.

Sobre as modalidades do ensino Bilingue MEC (2004, p.31), advoga que, a introdução das línguas moçambicanas no ensino primário está prevista em três modalidades: a) no programa de educação bilingue em línguas moçambicanas e Português; b) no programa monolíngue em Português em que as línguas moçambicanas funcionam como auxiliares na aprendizagem de conceitos difíceis em Português; e c) no programa monolíngue em Português em que as línguas moçambicanas são disciplinas opcionais e seriam ensinadas com metodologias de uma L2 se fossem do mesmo grupo linguístico da língua local ou com metodologias de uma LE se fosse uma língua distante da língua local da escola. No presente momento a única modalidade em curso é a primeira, isto é, o desenvolvimento de programas de educação bilingue porque os professores do programa monolíngue em Português ainda não foram

formados em usar as línguas moçambicanas como auxiliares ao ensino-aprendizagem ou como disciplina.

Na perspectiva de INDE (2003, p. 47), o ensino bilingue Moçambique adoptou um modelo de transição<sup>6</sup> precoce, no qual a língua materna (L1) dos alunos é usada como usada como meio de ensino apenas nos primeiros 3 anos de escolaridade (1ª à 3ª classe), papel que è depois assumido pelo Português (4ª à 7ª classe). Entretanto, a L1, é ensinada como disciplina desde a 1ª até a 7ª classe. Dada a sua estrutura e objectivos, este modelo de educação é oficialmente definido como de “transição” com características de manutenção.

O termo de manutenção traduz o facto de a L1 dos alunos ser mantida como disciplina depois de se passar a usar o Português como meio de ensino e aprendizagem, a partir da 4ª classe. Da 1ª à 3ª classe, o Português é ensinado como disciplina, sendo que, nos primeiros dois anos, o objectivo da disciplina é desenvolver a oralidade, nomeadamente as capacidade de ouvir e falar a língua portuguesa. Os alunos só começam a ler e escrever em Português a partir da 3ª classe, um ano antes de esta língua assumir o estatuto de meio de ensino.

## **Desafios do Ensino Bilingue em Moçambique**

Chimbutane e Stroud (2012, p. 6), apesar da confirmada eficácia de programas de educação bilingue baseados nas línguas maternas dos aprendentes, a experiência internacional e em particular a africana, apontam uma série de constrangimentos comuns que tem impedido que se tirem os máximos benefícios deste tipo de programas.

## **Formação de Professores para o Ensino Bilingue em Moçambique**

---

<sup>6</sup> O modelo transicional caracteriza-se pelos seus objectivos assimilacionistas, por encorajarem os alunos das minorias linguísticas a assimilar a língua e as normas culturais da sociedade maioritária em detrimento das línguas étnicas. Os programas educacionais que adoptam esse modelo, valorizam a proficiência das crianças na língua dominante da escola (L2 para as minorias linguísticas) para que elas possam funcionar linguística e academicamente nas salas de ensino regular. A L1 é usada como meio de instrução durante uma fase temporária da escolarização, até que as crianças possam fazer a transição para a L2.



De acordo com Benson (1997, p. 81), os professores que ensinam as línguas moçambicanas não tiveram uma aprendizagem escolar da língua que ensinam, ministrando as aulas com base na “experiência” tida em contacto com a escrita no ambiente religioso, aprendizagem por curiosidade ou por saber escrever em língua portuguesa, o que tem bastado para a leitura já que as letras do alfabeto das línguas moçambicanas têm como base as do Português.

Ainda sobre este assunto Abdula (2013), explicou que:

A formação dos professores de educação bilingue em Moçambique é realizada por técnicos que não possuem uma formação sólida sobre o ensino bilingue, tendo beneficiado, somente, de capacitações esporádicas de alguns consultores externos especialistas em educação bilingue. Os métodos de ensino-aprendizagem a que os professores têm acesso são os encontrados na literatura internacional sobre educação bilingue em contextos muito diversos ao moçambicano. Os métodos são ensinados aos professores sem nenhuma adaptação/adequação à sua realidade e às condições do terreno (p. 45).

Da citação acima, pode concluir-se que, a formação de professores de ensino bilingue em Moçambique é defeituosa, uma vez que, os técnicos responsáveis pela formação não apresentam subsídios suficientes na matéria do ensino bilingue, tendo apenas beneficiando-se de algumas formações casuais com consultores externos especializados em educação bilingue, ademais, os métodos de aprendizagem que os professores aprendem são diferentes da realidade moçambicana, o que torna o ensino bilingue moçambicano numa mera transposição de uma educação bilingue de outras realidades internacionais.

Calvacanti (1999, p.78), o programa bilingue insere-se na estrutura curricular do ensino básico e, por conseguinte, o currículo é o mesmo, incluindo as inovações, no entanto, os professores de educação bilingue não foram formados nas novas metodologias das diferentes disciplinas curriculares e nem em relação às inovações do novo currículo. Para além de formação de professores de educação bilingue não ser contemplada na Estratégia de Formação de Professores. A formação de professores para esta área ainda é

realizada com base na modalidade usada para a formação continuada, com muitas dificuldades, pelos técnicos do Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação – INDE. Ainda sobre este assunto é interessante a argumentação de Ngunga (2010), ao se debruçar nos seguintes termos:

[...] A introdução da educação bilingue no sistema de ensino em Moçambique é um dos pontos mais significativos do novo currículo, no entanto, a formação de professores não constitui uma prioridade, sendo que não consta da estratégia nacional de formação de professores e, muitas vezes, confundida é reduzida a uma disciplina designada de língua moçambicana. A não inclusão da formação de professores para a educação bilingue na Estratégia de Formação de Professores, significa que se poderá formar ou não os professores de educação bilingue, ou seja, não há um instrumento legal que “proteja” a formação destes professores. Ao contrário, a formação de professores para os programas monolíngues constitui uma certeza porque está contemplada na Estratégia de Formação de Professores. Este é um exemplo que mostra a desvantagem da não especificação de políticas linguísticas educacionais (p. 67).

Do extracto acima, pode-se concluir que, a educação bilingue constitui uma inovação significativa do novo currículo, dado que, pela primeira vez admite-se em Moçambique a utilização das línguas locais no ambiente escolar, entretanto, a formação dos professores desta modalidade de ensino não constitui uma prioridade, visto que, não consta da estratégia nacional de formação de professores, que constitui um plano do sector da educação que detalha os professores a serem formados dentro de um determinado período e indica as devidas modalidades em que estes professores irão actuar, entretanto, ao passo que, a formação professores do programa monolíngue constitui uma certeza, pois esta consta da estratégia nacional de formação de professores, esta realidade mostra a desvantagem da não especificação de políticas linguísticas para o sector da educação.

**Materiais de Ensino na modalidade Bilingue em Moçambique**

Na visão de Benson (1997, p. 89), a falta de recursos materiais didáticos para o professor e alunos constitui um obstáculo à concretização do programa de educação bilingue em Moçambique, visto que, os programas de ensino são traduzidos do português para as línguas nacionais, não existem livros de leitura para todos os alunos, levando os professores a escreverem, em muitos casos, os textos no quadro preto.

Chimbutane e Stroud (2012, p. 35), chamam atenção para à importância dos materiais em línguas que eles tipificam de minoritários (como as línguas moçambicanas), em contraste com as línguas ditas metropolitanas (como o Português em Moçambique), no âmbito de programas bilingues:

Os materiais tanto podem encorajar e permitir a diversidade nas práticas em sala de aula, como podem ajudar o professor a estruturar as interações em sala de aula. No entanto, quando não existem os livros escolares, cai em cima do professor uma enorme responsabilidade e pressão, como a única fonte de inovação pedagógica e progresso. Sem materiais em língua minoritária disponíveis em todas as disciplinas, os professores precisam de produzir adaptações dos termos e conceitos metropolitanos para as diferentes disciplinas. A frequência do uso da língua metropolitana, assim como a sua visibilidade, são assim aumentadas em espaços que foram oficialmente reservados para a transmissão de conteúdos em línguas minoritárias. Isto contribui para a mensagem geral propagada acerca destas línguas, ou seja, que elas não são adequadas para o ensino. Materiais inadequados também tem impacto nos alunos, no sentido de que prejudicam a aprendizagem independente (p. 44).

Do referenciado acima, pode-se concluir que, os materiais de ensino constituem ferramentas importantes para a interação em sala de aula e que a sua ausência pode exigir uma enorme inovação por parte do professor. Para a modalidade do ensino de línguas locais a falta de material didático específico obriga o professor a recorrer à língua oficial para desconstruir alguns termos patentes em diversas disciplinas, tornando as línguas maternas mais menosprezadas pela incapacidade destas de desconstruir esses termos.

A falta de material didáctico cria barreiras para a expansão e o desenvolvimento a ritmo acelerado desta modalidade de ensino e aprendizagem porque ainda se enfrenta uma gritante falta de capacidade de provimento de material, e porque não houve um acompanhamento prévio da evolução do ensino. O Governo devia ter introduzido este método paralelamente nas instituições de formação de professores para, deste modo, garantir que o ensino bilingue seja alimentado com docentes com habilidade e competência para o efeito, uma vez ainda não existir uma especialidade de formação de professores vocacionados para o ensino bilingue. (Patel, 2006, p. 80)

As dificuldades das instituições de educação no provimento de recursos humanos e materiais a fim de oferecer resposta ao ensino bilingue são expressas por Benson (2013), nos seguintes termos:

A falta de material didáctico para os alunos e professores do ensino bilingue constitui um obstáculo. Os alunos e professores deste modelo de ensino não têm material didáctico apropriado que lhes facilite no processo de ensino e aprendizagem, senão os livros de Português e Matemática usados no ensino Monolingue. Neste caso, os professores usam o quadro como principal meio de transmissão da matéria, o que, não é suficiente para os alunos adquiram os conhecimentos necessários. Os professores usam a maior parte do tempo da aula a passar os exercícios no quadro e os alunos, por sua vez, limitam-se, na outra metade da aula, a copiar os exercícios para os seus cadernos (p. 69).

O extracto acima leva-nos a crer que, a falta de material didáctico tanto para os alunos quanto para os professores constitui um obstáculo para a efectivação desta modalidade de ensino. Os professores e alunos desta modalidade não possuem material didáctico específico para a condução do PEA nesta modalidade senão os livros de Português e Matemática, usados no ensino monolingue, os professores tem apenas o quadro como o meio de orientação do processo educativo, que julga-se insuficiente para que os alunos aprendam, os exercícios são escritos pelo professor no quadro cabendo aos alunos a transposição da matéria nos cadernos de exercícios.

## **Programas de Ensino Bilingue em Moçambique**

Abdula (2013, p. 110), considera que, integrar o ensino de língua no curso escolar sem lhe reconhecer um estatuto singular ou criar-lhe um quadro específico é considerar as línguas da mesma forma que todas as disciplinas do programa. Uma língua não faz senão conter um conjunto heteróclito de saberes dispersos, reflectindo diversos estádios de ciência, alguns dos quais totalmente em desuso, como por exemplo, aquelas a que se referem em muitas línguas.

Ainda sobre a questão da problemática dos programas do ensino bilingue em Moçambique é interessante a ideia de Benson (2013, p. 69), ao avançar que, para fazer face à falta de programa em línguas moçambicanas, os professores recorrem ao livro do professor. Opostamente a outras línguas que constam do currículo escolar, como o português, Inglês e francês, os programas das Línguas Moçambicanas estão em português, cabendo ao professor traduzi-lo de acordo com a língua alvo, embora o livro do aluno esteja na língua alvo. A análise dos programas de ensino bilingue em Moçambique nos estudos de Ngunga (2010) permitiram-lhe concluir que:

Uma visão geral do sistema educativo moçambicano revela que os actuais programas do ensino bilingues ou em línguas moçambicanas são uma versão da portuguesa, pois os próprios objectivos gerais e específicos constituem uma transcolação do Português, além de não existirem expressos nas línguas locais (p.72).

Da citação acima, pode-se concluir que, os programas de ensino em línguas moçambicanas não possuem características específicas, ou seja, os programas de ensino em línguas moçambicanas constituem uma alteração da língua portuguesa, isto é, os objectivos gerais e específicos patentes nestes programas de ensino são uma transposição dos objectivos da língua Portuguesa, ademais estes objectivos encontram-se escritos em língua portuguesa e não em línguas locais.

## **Política Linguística para Educação em Moçambique**

As políticas linguísticas em Moçambique encontram-se ocultas, tal como refere Patel (2006) no seu estudo que:

Em Moçambique, as políticas linguísticas, incluindo a política linguística para a educação, caracterizam-se por serem veladas, o que dificulta o desenvolvimento das línguas locais, desencorajando-se o uso destas línguas em vários domínios sociais, principalmente no oficial, como é o caso da educação, instituições do estado, de entre outros domínios. Esta proibição assenta, principalmente, na ideia de que a unidade nacional só poderia ser construída e alcançada através da promoção de uma só língua, neste caso, o Português. A ideologia subjacente a esta ideia é o ideal da construção dos estados-nação (p. 103).

Do disposto acima, conclui-se que, em Moçambique, a política linguística encontra-se oculta, o que tem dificultado a massificação da utilização das línguas locais em diversos sectores de interesse público, onde a educação é parte integrante. Este impedimento está associado na noção de que a unidade nacional não pode ser construída num ambiente onde convivam diversas línguas, promovendo assim a utilização de uma só língua, a língua Portuguesa.

Como já foi referido neste trabalho, as políticas linguísticas em Moçambique caracterizam-se por serem veladas, incluindo na educação. Lopes (2001, p. 115) argumenta que, este tipo de evitação é uma técnica atractiva de que os governos se socorrem para se absterem de consequências que poderão advir de declarações de política que não agradem alguns segmentos da sociedade. No entanto, este autor adverte que a ausência de declaração não significa ausência de política. E para o caso de Moçambique até existem algumas declarações de política linguística, mas, declarações de política não significam, necessariamente a sua implementação.

É fácil notar o desconforto de Cavalcanti (1999) quando abordou a temática das políticas linguísticas educacionais em Moçambique onde referiu que:

Por mais que as questões referentes às políticas linguísticas educacionais em Moçambique sejam enfatizadas, entre

aparecer nos documentos e a serem efectivadas há uma grande distância. De facto, a não efectivação de acções estratégicas que impulsionem os programas de educação bilingue, incluindo a formação do professor é um exemplo de tomada de decisões sem implementação (p.45).

Portanto, o autor acima, faz-nos analisar que, há uma enorme distância entre as políticas linguísticas educacionais e a sua implementação, uma vez que, existem por exemplo documentos que asseguram a introdução de línguas moçambicanas no processo educativo, mas que a efectivação deste propósito não ocorre nas escolas moçambicanas. Assim sendo, a não concretização do programa de educação bilingue em Moçambique bem como a formação de professores desta modalidade, constitui um exemplo de diversas tomadas de decisão sem concretização.

A insatisfação das políticas linguísticas educacionais em Moçambique também é descrita em Patel (2006), ao afirmar que:

O discurso oficial, por exemplo, reconhece a importância das línguas moçambicanas, incentiva e valoriza o desenvolvimento da educação bilingue. No Plano Curricular do Ensino Básico as políticas sobre a educação bilingue, assim como as estratégias para a sua expansão estão muito claras, contudo a prática tem mostrado que entre a intenção e o fazer há uma distância considerável (p.118).

Do extracto acima, pode chegar-se a conclusão de que, em Moçambique, diversas decisões são tomadas e existem ainda alguns documentos legais que asseguram a legitimação das mesmas, no entanto existe em muitos casos uma separação enorme entre o que encontra-se patente nos documentos e a implementação, ou seja, decisões sem materialização, o ensino bilingue é um dos exemplos das decisões tomadas sem implementação, uma vez que, o plano curricular do ensino básico reconhece a importância da introdução das línguas moçambicanas no ambiente escolar e assegura a necessidade da expansão do ensino bilingue em Moçambique, no entanto os esforços para a sua implementação são poucos senão inexistentes.

## Considerações Finais

Moçambique é um país situado na zona Austral de África, é constituído por diversos grupos linguísticos, isto é, existem cerca de vinte línguas *Bantu* nesta região, que constituem o meio de comunicação diária, ou seja, a população moçambicana na sua maioria utiliza as línguas locais para a comunicação e transmissão dos seus valores e costumes, entretanto, nota-se uma crescente utilização da língua portuguesa no ambiente escolar o que tem provocado a desistência escolar dos alunos principalmente os das zonas rurais e suburbanas, uma vez que esta língua não coincide com as línguas que os alunos usam em sua convivência diária.

Assim, o governo moçambicano, viu-se na obrigação de implementar uma modalidade de ensino que fizesse face a essa realidade e foi lançado o ensino bilingue, entretanto, verifica-se que, esta modalidade de ensino de inclusão das línguas maternas no processo de ensino-aprendizagem, embora apresente alguns elementos aplausíveis, existem diversos constrangimentos que dificultam a sua total implementação no contexto moçambicano uma vez que, esta modalidade carece ainda de profissionais de educação suficientemente formados para lidar com a mesma, os materiais de ensino usados nesta modalidade não são os específicos para a mesma, ainda os programas de ensino das línguas moçambicanas apresentam-se como uma transposição dos programas da língua portuguesa, visto que, os objectivos específicos e gerais patentes nos programas de ensino das línguas moçambicanas são os mesmos patentes nos da língua portuguesa, para além de que, a política linguística educacional em Moçambique, é oculta, o que dificulta a promoção das línguas moçambicanas em ambientes escolares. Diante das constatações feitas, conclui-se que, o ensino bilingue ainda tem um caminho longo por trilhar.

## Referências

ABDULA, Rabajo Alfredo. O ensino das línguas nacionais como solução para o processo de alfabetização em Moçambique. Maputo: **Revista de Letras Dom Alberto**, 2013.



BENSON, C. **Relatório Final sobre o Ensino Bilingue: Resultados da Avaliação Externa da Experiência de Escolarização Bilingue em Moçambique INDE**. Maputo: Moçambique, 1997.

CAVALCANTI, Marilda. Estudos sobre a Educação Bilingue e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil. **Revista DELTA**, São Paulo, 1999.

CHIMBUTANE Feliciano & STROUD Christopher. **Educação Bilingue em Moçambique: Reflectindo Criticamente sobre políticas e práticas**. Maputo: Texto Editores, 2012.

INDE. **Relatório do Debate sobre Estratégias de Introdução e Expansão do Ensino em Línguas Moçambicanas**. Maputo, 22 de Dezembro de 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. **Recenseamento geral da população e habitação-2017**. Maputo: INE, 2019. Disponível em <https://www.ine.gov.mz>. Acesso em 12/09/2020.

LOPES, José De Sousa Miguel. **Escola e política linguística em Moçambique: a cidadania ameaçada**. Maputo: Teias, 2001. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br>. Acesso em 14/09/2020.

MAZULA, Brazão. **Educação Cultura e Ideologia em Moçambique 1975-1985**. Maputo: Afrontamentos, 1995.

MEC-MOÇAMBIQUE. **Regulamento do Ensino Básico (REGEB)**. Maputo: DINEG/MEC-Moçambique, 2004.

NELIMO. **I SEMINÁRIO SOBRE A PADRONIZAÇÃO DA ORTOGRAFIA DE LÍNGUAS MOÇAMBIKANAS**. Maputo: INDE/NELIMO, 1989. Disponível em <https://www.acronymfinder.com>. Acesso em 20/09/2020.

NGUNGA, Armindo. **Educação bilíngue na Província de Gaza: avaliação de um modelo de ensino**. Maputo: CEA/UEM, 2010. Disponível em <https://www.letras.ufmg.br>. Acesso em 17/09/2020.

PATEL, Samima. **Olhares sobre a Educação Bilingue e Seus Professores numa região de Moçambique**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Universidade Estadual de Campinas, 2006. Disponível em <https://Repositório.unicamp.br>. Acesso em 18/09/2020.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. **Constituição da República**. Maputo: 19 de Novembro de 2004.

## SUJEITO LGBTQIA+ E SUJEITO DE DEVER-DIREITO NOS DISCURSOS SOBRE EDUCAÇÃO NAS TIRAS DA LAERTE: MOVIMENTOS CARTOGRÁFICOS SOBRE A ICONOGRAFIA DO CORPO LGBTQIA+ NO CIBERESPAÇO

Gilson Costa da SILVA<sup>1</sup>

### Introdução

Inicialmente, se faz necessário salientar que neste trabalho partimos pela aproximação de duas reflexões, a saber: uma relativa ao desenvolvimento da disciplina *Seminário em Linguística IV: Educação e(m) discurso*, que cursamos no período 2020.2 pelo Programa de Pós-Graduação em Letras pela UFPE e as reflexões que desenvolvemos em nossa dissertação (SILVA, 2019) (bem como em sua continuidade, de nosso projeto pesquisa de tese, em andamento), caracterizada pela análise discursiva de tiras nas obras de cartunistas como Henfil (1980, 1993) e Laerte (2005, 2014a, 2014b, 2016, 2021) acerca da sexualidade no Brasil desde o regime ditatorial militar instaurado em 1964 e seus desdobramentos com o retorno ao estado democrático até nossos dias, culminando com o estabelecimento de um governo que simula ou dissimula maneiras de governar por um ideal conservador de nação e conseqüentemente, de sujeitos detentores ou não de sua sexualidade. Assim, colocamos em batimento quatro questionamentos: O que torna um indivíduo em sujeito de direito-dever na contemporaneidade? Qual o papel da educação nesse processo? Qual o papel da sexualidade nesse processo? Ou mais especificamente, qual o papel do sujeito LGBTQIA+ nesse processo?

Refletindo, então, acerca desses questionamentos, retomamos como base a perspectiva dos estudos foucaultianos sobre sexualidade, isto é, de que no ocidente nos últimos três séculos, esse aspecto do humano se tornou objeto de investigação de uma maneira muito específica, de uma *scientia sexualis* (FOUCAULT, 1988, 2014), de onde se depreendem não apenas movimentos de interdição

---

<sup>1</sup> Mestre. Discente do curso de Doutorado em Letras – Análise do Discurso no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Pernambuco; Bolsista CNPq; E-mail: [gilsonsilva884@gmail.com](mailto:gilsonsilva884@gmail.com)

ou negação, de criação de tabus, mas da expansão de dizeres e lugares de enunciação em diversos dispositivos de poder-saber.

Direcionando nosso olhar para os discursos que circulam no ciberespaço relacionando escola e sexualidade, propomos pensar sobre o *corpo LGBTQIA+*, enquanto marca de diferença, se (re)inserindo simbolicamente na cultura no ocidente e na formação social específica constituída pelo discurso neoliberal. Assim, situando a escola e a educação em relação ao virtual, refletimos que a iconografia do sujeito LGBTQIA+ nesse imbricamento de dispositivos encontra-se historicamente marcada por uma série de atravessamentos, desde os discursos oficiais e jurídicos aos discursos que circulam no ciberespaço e compõem a linguagem do comum.

Realizando, então, um recorte específico no interior de nossas pesquisas e questionamentos, desenvolvemos uma breve análise de uma sequência de três tiras da obra da cartunista Laerte e as relacionamentos, através da memória das imagens, a alguns textos oficiais (BRASIL, 1988, 1989, 1996, 2019a, 2019b) e propomos como objetivo dessa pesquisa discutirmos a condição do sujeito LGBTQIA+ e sua iconografia do corpo em algumas tiras sobre a escola na obra da cartunista multiartista, entendida nos termos de função autor que mobiliza criticamente diferentes dizeres.

Para isso, (1) traçamos as linhas iniciais de uma cartografia discursiva entre o virtual, a escola e o jurídico, (2) analisamos uma seleção de tiras da Laerte em batimento com textos oficiais e (3) refletimos sobre os limites institucionais do sujeito LGBTQIA+ enquanto sujeito de direito-dever.

A fim de construir esse movimento, apoiamo-nos no referencial teórico da Análise do Discurso francesa de linha pecheuxtiana em diálogo com os estudos foucaultianos do corpo-espaço-dispositivo (KOGAWA, 2011; PIOVEZANI, SARGNTINI, 2011) a partir das leituras de Jean-Jacques Courtine acerca da intericonicidade pensando sobre a categoria de arquivo em relação à escola enquanto aparelho ideológico e dispositivo de poder-saber produzindo e mobilizando memórias no ciberespaço.

## Produzir um movimento cartográfico sobre os discursos no ciberespaço

Seja por um olhar de onde se percebem possíveis fins para o humano e mesmo a desigualdade social em termos de acesso e condições de vida, seja por um olhar de onde se percebe a desconstrução de barreiras de tempo e espaço e a possibilidade de contato direto entre pessoas geograficamente distantes ou mesmo pela dúvida que a visibilidade saturada implica pelo ruído (HAN, 2018) e *engodo tecnológico* (GRIGOLETTO, 2021), o virtual se espalha e circunda a vida e o corpo na contemporaneidade.

Em seu funcionamento, que não se diferencia do real material (LEVY, 1996; LIPOVETSKY, SERROY, 2015; LUHMANN, 2005; MANOVICH, 2001 e SODRÉ, 2014), demarca um problema teórico-metodológico para nós que nos situamos na pesquisa sobre o funcionamento da linguagem e de modo mais específico, sobre os efeitos de sentido: como os discursos funcionam na era da informação instantânea?

Considerando o próprio movimento da rede, implicando dados e arquivos pulverizados e transportados por fibra ótica, optamos por pensar o virtual, e em sentido mais específico, o ciberespaço, tomando como termo central uma *cartografia*. O termo cartografia ou a expressão de *movimento cartográfico*, então, não devem remeter nesta série de reflexões em sentido exato ao que poderíamos buscar ou encontrar nos estudos geográficos.

Situando-nos no interstício produtivo<sup>2</sup> das discussões entre Pêcheux (2009a, 2009b, 2010 e 2014) e Foucault (1984, 1985, 1988, 1995, 2013, 2014, 2015, 2020) a partir do olhar de Courtine (2005, 2010, 2011a, 2011b, 2013a, 2013b) acerca da memória das imagens ou *intericonicidade*, da sexualidade e do *corpo*, consideramos que uma cartografia compreende, pensando as noções de *arquivo* e *dispositivo* (FOUCAULT, 2007, DELEUZE, 2015) um movimento não linear que nos possibilita ao mesmo tempo tratar do arquivo em sua dispersão e

---

<sup>2</sup> É preciso considerar que não se trata da aplicação das noções de um para o outro de forma indiscriminada, a forma como cada um constrói e discute seu percurso teórico-metodológico possui semelhanças e diferenças e caba a nós, em seu desenvolvimento, refletir sobre possíveis e proficuas aproximações. É preciso considerar o próprio desenvolvimento dessas linhas teóricas.

naquilo que ele tem de próximo de nós, seja o movimento teórico, seja o acesso particular em um determinado momento da história. Em síntese, seguindo a discussão de Deleuze (2015), temos que um estudo do dispositivo, e conseqüentemente do arquivo<sup>3</sup>, remete a uma série de movimentos analíticos sobre terrenos/espaços em desnível formatados por relação de poder-saber que constituem os arquivos.

Segundo o autor, essa reflexão evidencia o trabalho de ruptura acerca da leitura-análise-descrição de arquivo desenvolvido por Foucault. Ao estabelecer as três grandes instâncias, ou *linhas* (caminhos do pensar, movimentos reflexivos) de seu trabalho, isto é, o poder, o saber e o Si, o filósofo especificou que elas não possuem contornos definidos, sendo possível observar, no entanto, que elas estão submetidas a mudanças, *variações* (DELEUZE, 2015).

Assim, trabalhar sobre os dispositivos está em considerar essas linhas em termos de sedimentação, mas também fissura e fratura. “Desenredar as linhas de um dispositivo, em cada caso, é construir um mapa, cartografar, percorrer terras desconhecidas, é o que ele chama de trabalho sobre o terreno” (DELEUZE, 2015, pag. 85), sendo que o primeiro resultado desse movimento é justamente o pesquisador se movendo através dessas linhas, ele mesmo parte desses conjuntos múltiplos, multilineares.

Segundo Deleuze (2015, pag. 93) “pertencemos a dispositivos e neles agimos”. A sua *atualidade* permite-nos dizer o que somos, sendo, no entanto, preciso “distinguir o que somos (o que não seremos mais) e aquilo que somos em *devenir*: a parte da história e a parte do actual” (DELEUZE, 2015, pag. 93). O arquivo corresponde à história, é o desenho do que somos e o que deixamos de ser; o *actual*, por sua vez, é um esboço em transformação.

Assim, justificamos esta breve série de reflexões e aproximações pela necessidade de se investigar o ciberespaço como espaço real e, portanto, dotado de materialidade, onde os discursos esfacelam os limites institucionais dos espaços (dos aparelhos ideológicos), dos lugares de dizer (ou de poder-saber), dos discursos.

---

<sup>3</sup> Importante salientar que dispositivo e arquivo em Foucault (FOUCAULT, 2007; DELEUZE, 2015) não correspondem a categorias que funcionam separadas, o dispositivo sendo a história e a realidade (e a sociedade, em um determinado momento) atravessando o arquivo, de onde podemos pensar noções como espaço e corpo, noções que se referenciam no mundo.

Propomos um gesto de leitura enquanto movimento cartográfico de leitura do arquivo compreendido como *sempre incompleto* (MARIANI, 2016; DELEUZE, 2015), seja em termos de teoria, seja em termos de análise. Assim, do lado da teoria, procuramos estabelecer diálogos iniciais e possíveis entre os trabalhos que se desenvolvem sob os estudos de autores como Foucault e Pêcheux, sobretudo no que diz respeito aos estudos do arquivo. Do lado das análises, buscamos refletir sobre diferentes materialidades em batimento com o discurso sobre a escola no Brasil atravessado pelas questões de sexualidade em seus efeitos de descontinuidade (TREVISAM, 2018).

Nesse sentido, ao delimitarmos nosso gesto de leitura do arquivo partindo da noção de dispositivo, estabelecemos a possibilidade de trabalhar sobre espaços diferentes e observamos a tese sobre a impossibilidade de apreender todo um arquivo, considerando nisso os desenvolvimentos sobre essa noção (MARIANI, 2016; PÊCHEUX, 2009; FOUCAULT, 2007). Essas colocações, grosso modo, permitem-nos visualizar uma correlação entre três dispositivos principais, a escola (nível jurídico) e o ciberespaço (ou da mídia) e da sexualidade, bem como visualizar os contornos imprecisos de um arquivo.

### **Entre as tiras da Laerte, a escola e o aparelho jurídico no ciberespaço**

Como sinalizamos, o ciberespaço possui um funcionamento impreciso pois, mesmo na configuração mais potente dos algoritmos, quando se trata da organização e confluência dos dispositivos, o arquivo se torna difuso. Mas precisamos definir essa possibilidade de entendimento. Assim, temos recorrido à noção de *heterotopia* (FOUCAULT, 2013) para pensar sobre essa possibilidade.

De modo geral, a noção de heterotopia se especifica pela justaposição de espaços diferentes ou similares, isto é, pela ideia de que espaços se relacionam e se intercambiam, processo de existência em continuidade e intercessão. Para Foucault (2013), uma heterotopia opõe-se inicialmente às utopias como as conhecemos e descrevemos, isto é, a esses lugares sem lei, lugares dos sonhos, impossíveis de serem rastreados. Planetas que nascem na cabeça do ser humano, diferentes pela individuação.

No entanto, não vivemos em espaços vazios, neutros e planos. Nos encontramos atravessados, localizados. Vivemos em espaços possíveis de medir (ao menos, aparentemente) e especificar, cartografar (FOUCAULT, 2013). Para além desses lugares, há aqueles que são diferentes em tudo desses tipos. As heterotopias são utopias reais, possíveis de serem encontradas e se ligam aos espaços geográficos como forma de apagá-los, neutralizá-los ou purificá-los (FOUCAULT, 2013, pag. 20). São como que contra-espaços<sup>4</sup>.

Mazzola (2010), que proficuamente se volta para essa categoria, propõe que pensemos, retomando Levy (1996):

Remontando às origens do termo *virtual*, deparamo-nos com seu conceito filosófico: diferentemente do que circula no senso comum, o virtual não é oposto ao real, mas sim ao atual. Segundo Pierre Lévy (1996), o virtual contém a futura existência do atual, que se atualizará. Para ilustrar essa questão, utilizaremos um exemplo que o próprio autor considera pertinente: “A árvore está virtualmente contida na semente” (LÉVY, 1996, p. 15). Da mesma forma, pensando na prática de leitura eletrônica, um hipertexto está contido virtualmente em um link, que se atualizará no momento em

---

<sup>4</sup> Citando a disciplina que estudaria as heterotopias, a *Heteropológia*, Foucault (2013) especifica cinco princípios para seus estudos: O primeiro (FOUCAULT, 2013) se especifica pelo argumento de que não existe uma sociedade sequer que não produza suas próprias heterotopias, considerando, no entanto que essas não correspondem a esquemas fechados no sentido de que são simplesmente reproduzidas por outras sociedades. Nesse sentido, seria possível observar e classificar as sociedades a partir dos tipos que preferem, sendo as mais comuns as heterotopias de crise (biológicas) e de desvio. O segundo princípio se especifica pelo argumento de que qualquer sociedade, no transcorrer da sua história, pode fazer com que suas heterotopias se diluam e se refaçam, isto é, podem desaparecer, serem criadas e mesmo reposicionadas. O cemitério como exemplo, segundo o autor, marcando muito precisamente o lugar-outro, se modificou: antes no centro das cidades, depois nas beiradas. O terceiro princípio, por sua vez, trata da observação de que, em geral, as heterotopias justapõem espaços incompatíveis em termos de natureza, a exemplo dos teatros e jardins persas. O quarto princípio diz respeito ao tempo. As heterotopias se ligam a recortes singulares de tempo, parentes de heterocronias. As formas como elas se ligam ao tempo, por sua vez, se especificam por três formas mais comuns: aquelas que suspendem o tempo, o anulam e apagam (cemitérios, museus); aquelas que se especificam como festas, isto é, suspendem o tempo, mas não o anulam (feiras, festas, colônias de férias); e há as heterotopias que funcionam como lugares de transformação, de regeneração (prisões). O quinto princípio, compreende que toda heterotopia possui um sistema de fechamento e/ou abertura. Nesse sentido, remetendo às linhas de luz e enunciação do dispositivo, uma heterotopia sempre se organiza para permitir aos sujeitos adentrarem ou não suas linhas, seja por um sistema totalmente fechado, seja totalmente aberto, ou apenas a alguns iniciados.

que o leitor/navegador clicar sobre ele. Nos espaços eletrônicos, o corpo também se virtualiza. Como afirma Lévy (1996), o corpo, que nos é visível por sua pele, cabeleira, membros etc. pode ser penetrado: a medicina pode enxergar seu interior sem mesmo machucá-lo ou feri-lo. Raios-X e máquinas de ressonância criam, em ambiente virtual, reproduções de como somos interiormente. Da mesma forma que podemos ser penetrados, podemos ser – ou, melhor, como se pudéssemos ser – teletransportados, o ciberespaço nos possibilita interagir com indivíduos muito distantes, o que era impossível em sociedades de outrora, nas quais cartas ou mensagens poderiam levar meses para chegarem aos seus destinatários, e eram por vezes extraviadas. Agora, o corpo se virtualiza: seu texto, sua voz e sua imagem chegam a outros lugares através de fibras óticas (MAZOLLA, 2010, p. 53, Grifos do autor).

O ciberespaço, nesse sentido, se expande exponencialmente, o tempo se altera, resultando em novas e diferentes práticas sobre o ser. “Como viver sem e-mail? Como deixar de usar o computador para trabalhar? Quem somos nós hoje, sem as máquinas?” (MAZZOLA, 2010, pag. 54). Primordialmente, a existência no interior desse processo implica virtualização, digitalização e meios de acesso:

A natureza da heterotopia de armazenar vários espaços sobrepostos, constituindo-se como espaço-outro, estende-se para o ambiente virtual. Nele, não só confluem textos, sons, imagens fixas ou em movimento, mas também espaços de comunicação que utilizam todos esses elementos, espaços de relacionamentos, de resgate de afetividades, de arquivamento de memórias, de representações icônicas, de encontros, de trocas, de viagens, de conhecimento, de ausência de regras, de coisas inúteis; é um espaço da informação, sobretudo, em suas diversas formas. Não é somente a sobreposição desses elementos que o caracteriza, mas também a interconexão de todos eles, seus links, suas redes, seus labirintos (MAZOLLA, 2010, p. 58).

Realizando então uma aproximação de nossa pesquisa atual e em Silva (2019) selecionamos algumas tiras da cartunista Laerte Coutinho, mais precisamente três tiras de seu *blog Muriel Total*



(COUTINHO, 2014) que muito embora não se encontre ativo (o endereço foi apagado), ainda podemos encontrar seus trabalhos anteriormente ali dispostos pela internet, o que marca para nós, deste já, a efemeridade do arquivo construído no ciberespaço.

Para as análises, recorremos à noção de *intericonicidade*, que pela leitura de Courtine (2005, 2010, 2011a, 2011b, 2013a, 2013b) faz trabalhar proficuamente, na baliza entre categorias como *enunciado*, *interdiscurso* e *memória discursiva* (MILANEZ, 2006, 2013), a relação entre os estudos foucaultianos e pecheuxtianos, reservadas suas diferenças.

*[A intericonicidade corresponde a] uma noção complexa, porque ela supõe a relação entre imagens externas, mas também entre imagens internas, as imagens da lembrança, as imagens da rememoração, as imagens das impressões visuais armazenadas pelo indivíduo. Não há imagem que não faça ressurgir em nós outras imagens, quer essas imagens tenham sido vistas ou simplesmente imaginadas. É isso que me parece essencial, porque coloca a questão do corpo no próprio centro da análise. A intericonicidade supõe, portanto, dar um tratamento discursivo às imagens, supõe considerar as relações entre imagens que produzem os sentidos: imagens exteriores ao sujeito, como quando uma imagem pode ser inscrita em uma série de imagens, uma arqueologia, de modo semelhante ao enunciado em uma rede de formulações, em Foucault, mas também imagens internas, que supõem a consideração de todo conjunto da memória da imagem no indivíduo e talvez também os sonhos, as imagens vistas, esquecidas, ressurgidas ou fantasiadas que frequentam o imaginário (COURTINE, 2011, p. 159-160, grifos nossos).*

Partindo dessa noção, nossa análise se estabelece por um procedimento qualitativo descritivo-interpretativo da memória das imagens. Observemos:

## TIRA 1 — Ensino



Fonte: Coutinho (2014)

## TIRA 2 — Escola



Fonte: Coutinho (2014)

## TIRA 3 — Primeiros passos



Fonte: Coutinho (2014)

De início, convém considerar que essas tiras se encontravam dispostas no *blog* citado e faziam parte de um conjunto (e, portanto, um arquivo em sentido restrito) de tiras publicas inicialmente no *Caderno de informática* do jornal *A Folha de São Paulo*. As tiras acompanham o período de transição que a cartunista também vivenciou e apresenta a personagem mulher transexual de nome Muriel, *alter ego* da cartunista e uma forma de experimentação por parte dela (BRUM, SILVA, 2017). Apesar de terem sido publicadas semanalmente, essas tiras seguem pequenas narrativas (três a cinco tiras) sobre temas específicos. Essas que apresentamos dizem respeito a uma sequência sobre educação (publicadas em 2011[2014.]), sendo a criança apresentada uma reencarnação da personagem Muriel assassinadas em tirinhas anteriores.

Remetendo aos textos oficiais<sup>5</sup>, sobre os quais realizamos um gesto de leitura direcionado para o modo como articulam sexualidade e direito, também disponibilizados nos respectivos endereços eletrônicos, constituem um arquivo específico, seja na Constituição (BRASIL 1988), seja na Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) seja na Lei nº 7.716 (BRASIL, 1989), seja na sua discussão a partir dos processos ADO 26 (BRASIL, 2019) e MI 4733 (BRASIL, 2019), que levaram o Superior Tribunal Federal à discussão e tipificação (mesmo

<sup>5</sup> Considerando as limitações do gênero textual, salientamos a importância de uma leitura e discussão direcionada para os textos oficiais em um momento posterior. Aqui, interessa-nos o efeito de sentido que se faz presente na memória coletiva: existem textos oficiais que direcionam a tipificação de um crime ao mesmo tempo em que localiza um direito fundamental para uma minoria que sofre preconceitos acerca de sexualidade.

que ainda não se tenha uma lei específica) para crimes de homofobia<sup>6</sup>. Nesses textos, grosso modo, se insere o sujeito LGBTQIA+ no discurso oficial jurídico do Brasil, mesmo que algumas ressalvas (no caso do ADO 26, que tenta realizar uma diferenciação entre discurso religioso e discurso de ódio) provoquem dúvidas, sobretudo, quando traçamos paralelos entre os dizeres que as tiras evocam e o processo de criminalização que os textos oficiais sinalizam por sua vez.

Interessa-nos assim perceber que no que tange à lógica de funcionamento dos dispositivos que atravessam essas tiras e compõem as condições históricas de aparecimento desses enunciados, três se fazem confluír: primeiramente, o dispositivo que corresponde ao funcionamento do ciberespaço, caracterizado aqui pela relação entre o gênero tira e os textos oficiais e a maneira como circulam e produzem comentários e desnível, repetição. No caso da tira, observamos comumente relacionada às esferas jornalísticas por sua aproximação de fatos da realidade ou temas do mundo, bem como pela condição de aparecimento, caracterizada pelo *blog*, em um espaço virtual reservado para arquivamento; um segundo, referente ao dispositivo da sexualidade, caracterizado por representações de espaços, corpos e sujeitos que compõem de maneira muito específica um molde de família; e o terceiro, referente ao papel da escola (nível jurídico, principalmente) na formação dos sujeitos, tendo o modelo de sujeito ideal como caracterizado por duas qualidades, normais e felizes, que remetem à ideia de que haveria uma divisão entre indivíduos normais e anormais, felizes (sucesso econômico) e infelizes (corpos dissidentes).

Observando as tiras como um todo (note-se que as camisas das crianças não são simples camisas), mais precisamente pelos trajetos de memórias que suscitam ou podem suscitar quando observamos sua composição, relacionamos a essas tiras uma sequência de acontecimentos e imagens referentes ao governo atual (2018-2022), dos ideais de virilidade, do papel da mulher e das crianças, como no caso da tira 1, o paradoxo entre a sexualidade ao mesmo tempo ensinada (padronização heteronormativa) e evitada. Convém, no

---

<sup>6</sup> Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=414010>

entanto considerar que se trata de uma reatualização por meio da leitura e não uma relação direta.

Assim, temos como exemplos de reatualização as falas da então Ministra Damares Alves, que dentre outras colocações, disse em determinada ocasião que “meninos vestem azul e meninas vestem rosa”<sup>7</sup>. Este enunciado, que reatualiza a tira 3 lida por nosso gesto de leitura, também provocou uma série de respostas em mídias sociais, sobretudo contra as colocações da ministra e a favor da diversidade<sup>8</sup>, desde artistas a marcas e empresas. Efeitos de comentário e repetição.

### **Considerações finais em direção a outros terrenos**

Nossas breves análises demarcam a possibilidade de se compreender a relação entre o sujeito LGBTQIA+ e o sujeito de dever-direito quando pensamos o funcionamento dos discursos em espaços virtuais. Observamos como produtiva a possibilidade de abordar tais questões como percurso ou movimento cartográfico acerca dos dispositivos-arquivos, mesmo que seus contornos se tornem difusos. Sinalizamos também que no contexto do ciberespaço como lugar de confluência de materialidades diversas, os objetos sobre os quais os discursos são produzidos se encontram em constante relação de estabilização e desestabilização.

Para além de nosso objetivo geral, uma série de questionamentos continuam presentes e carecem de desenvolvimento posterior, a começar pela escolha teórica para tratamentos das noções. Além disso, o tratamento das materialidades implica não em uma, mas para direções diversas (pensando na possibilidade de separar e desenvolver análises focando gêneros específicos), muito embora trate-se mais de uma escolha metodológica.

Por fim, consideramos pensar na categoria de corpo de forma aprofundada, uma vez que o sujeito LGBTQIA+ encontra-se atravessado pela diferença que, como dito no início, arruínam o

---

<sup>7</sup> Notícia disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/03/em-video-damares-alves-diz-que-nova-era-comecou-no-brasil-meninos-vestem-azul-e-meninas-vestem-rosa.ghtml>

<sup>8</sup> Notícia disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/artistas-e-memes-reagem-a-ministra-que-disse-menino-de-azul-e-menina-de-rosa/>

corpo e o situa historicamente, o que pode nos levar a considerar noções como a de corpo útil ou dócil (FOUCAULT, 1987) e o cuidado de si (GOMES FILHO, 2016).

## Referências

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>> Acesso em: 10. dez. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional. Brasília, DF, 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. dez. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 7.716**. Lei que define os crimes de preconceito de raça e de cor. Brasília, DF, 1989. Disponível em: <<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7716.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm)>> Acesso em: 10. dez. 2021.
- BRASIL. **Mandado de Injeção 4.733**. Brasília, DF, 13 de junho de 2019. Disponível em: <<<http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=4239576>>> Acesso em: 10. dez. 2021.
- BRASIL. **Ação Direta de inconstitucionalidade por omissão 26**. Brasília, DF, 13/06/2019. Disponível em: <<<https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=4515053>>> Acesso em 10 de dezembro de 2021.
- BRUM, Eliane.; SILVA, Lygia Barbosa da. **Laerte-se**. 100 min. Brasil: Netflix, 2017.
- COURTINE, Jean-Jacques. **Entrevista com Jean-Jacques Courtine por Nilton Milanez**. Vitória da Conquista: Laboratório de Estudos do Discurso e do Corpo, 2005.
- COURTINE, Jean-Jacques. Discurso, história e arqueologia. In: MILANEZ, N.; GASPARG, N. R. (Ed.). **A (des)ordem do discurso**. São Paulo: Contexto, 2010.
- COURTINE, Jean-Jacques. O corpo anormal: história e antropologia culturais da deformidade. In: CORBIN, Allain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. (org.) **História do corpo III: As**

- mutações do olhar. O século XX. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p.253-340.
- COURTINE, Jean-Jacques. Discurso e imagens: para uma arqueologia do imaginário. In PIOVEZANI, C.; CURCINO, L.; SARGENTINI, V. (Orgs.) **Discurso, semiologia e história**. São Paulo: Claraluz, 2011.p.145-162.
- COURTINE, Jean-Jacques. Foucault e a história da análise do discurso, olhares e objetos. In: FERNANDES, C. A.; CONTI, A.; MARQUES, W. (Org.). **Michel Foucault e o discurso, aportes teóricos e metodológicos**. Uberlândia: Edufu, 2013a. p. 37-63.
- COURTINE, Jean-Jacques. **Decifrar o corpo: pensar com Foucault**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013b.
- COUTINHO, Laerte. **Hugo para principiantes**. São Paulo: Devir, 2005.
- COUTINHO, Laerte. **Muriel Total (Blog)**. 2014a. Disponível em <<<http://murieltotal.zip.net/index.html>>> Acesso em 15. jun. 2020.
- COUTINHO, Rafael; TEIXEIRA, Fred; ITAÚ CULTURAL. **Ocupação Laerte**. 20. ed. Exposição virtual. São Paulo: Itaú Cultural, 2014b. Disponível em: <<<https://www.itaucultural.org.br/ocupacao/laerte/>>> Acesso em: 15. out. 2021.
- COUTINHO, Laerte. **Modelo vivo**. São Paulo: Barricada, 2016.
- COUTINHO, Laerte. **Manual do Minotauro (Blog)**. 2021. Disponível em: <<<http://manualdominotauro.blogspot.com/>>> Acesso em: 20. out. 2020.
- DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo? in DELEUZE, G. **O mistério de Ariana**. Lisboa: Nova Vega, 2015. p.83-96.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2: O uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 3: O cuidado de si**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: o nascimento das prisões**. Tradução Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Trad. Vera Portocarrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 73-87.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo: N-1 edições, 2013

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos IX: Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade**. Org. Manuel B. Motta. Trad. Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FOUCAULT, Michel. O saber gay. **ECOPOLÍTICA**, n. 11, 2015. p. 02-27. Disponível em: <<  
<https://revistas.pucsp.br/index.php/ecopolitica/article/view/23545>>>

Acesso em: 10. ago. 2021.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 4: confissões da carne**. 1. ed. Compilação de Frederic Gros e trad. Heliana de B. C. Rodrigues, Vera Portocarrero. São Paulo: Paz e terra, 2020.

GRIGOLETTO, Evandra. Sou mulher de verdade, empoderada, feminina: a identificação de gênero entre os engodos ideológico e tecnológico. **Leitura**, [S. l.], n. 69, p. 187–205, 2021. Disponível em: <<  
<https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/11264>  
 >>. Acesso em: 02. jul. 2021.

GOMES FILHO, Miguel. **(Homo)sexualidades e Foucault: para o cuidado de si**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

HAN, Byung-Chul. **No enxame: perspectivas do digital**. Trad. Lucas Machado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

HENFIL. **Fradim**. (31 edições). São Paulo: Codecri, 1980.

HENFIL. **A volta da Graúna**. São Paulo: Geração Editorial, 1993.

KOGAWA, João Marcos Mateus. Courtine, Foucault, Pêcheux e a Semiologia. In **Anais do V Seminário de Estudos em Análise do Discurso (SEAD): O acontecimento do discurso, filiações e rupturas**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul 2011. Disponível em:

<<  
[https://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/5SEAD/SIMP\\_OSIOS/JoaoMarcosMateusKogawa.pdf](https://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/5SEAD/SIMP_OSIOS/JoaoMarcosMateusKogawa.pdf)>> Acesso em 10. set. 2021.

LEVY, Pierre. **O que é o Virtual?** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A Estetização do Mundo: viver na era do capitalismo artista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LUHMANN, Niklas. **A Realidade dos Meios de Comunicação**. São Paulo: Paulus, 2005.



MALDIDIER, Denise. **A inquietação do Discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje**. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

MANOVICH, Lev. **The Language of New Media**. Massachusetts: MIT, 2001.

MARIANI, Bethânia Sampaio Correa. Da incompletude do arquivo: teorias e gestos nos percursos de leitura. In Resgate - **Rev. Interdisciplinar**. Cult., Campinas, v. 24, n. 1 [31], p. 9-26, jan./jun. 2016.

MAZZOLA, Renan Belmonte. **Análise do discurso e ciberespaço: heterotopias contemporâneas**. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua portuguesa) — Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista ‘Júlio de Mesquita Filho’, Araraquara, 2010. Disponível em: <<<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/93941>>> Acesso em: 20.out. 2021.

MILANEZ, Nilton. **As aventuras do corpo: dos modos de subjetivação às memórias de si em revista impressa**. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista ‘Júlio de Mesquita Filho’, Araraquara, 2006.

MILANEZ, Nilton. Intericonicidade: funcionamento discursivo da memória das imagens. **Revista Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 35, n. 4, p. 34-355, 2013.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad. Eni P. Orlandi. 5. ed. Campinas, SP: Pontes editores, 2008.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução: Eni Orlandi et al. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009a.

PÊCHEUX, Michel. O estranho espelho da análise do discurso. In: COURTINE, J. J. **Análise do Discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Carlos: EDUFSCAR, 2009b.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In ORLANDI, E. P. (org.). **Gestos de leitura**. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

PÊCHEUX, Michel. A Análise do Discurso: três épocas. In GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma Análise do Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad. Bethania S. Mariani. 5. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014. P. 307-315.

PIOVEZANI, Carlos; SARGENTINI, Vanice (orgs.). **Legados de Michel Pêcheux: inéditos em Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2011.

SILVA, Gilson Costa da. **O corpo em tirinhas e o discurso político-sexual no Brasil em 40 anos:** entre A volta da Graúna e o Manual do Minotauro. Dissertação (Mestrado em Letras Linguística). Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-graduação em Letras, Recife, 2019.

SODRÉ, Muniz. **A Ciência do Comum:** notas sobre o método comunicacional. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no paraíso:** a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. 4. Ed, rev., atual. e amp. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

## JULGAMENTO NO DISCURSO DE POSSE DO NOVO PRESIDENTE DO SENADO

Roberto Claudio Bento da SILVA<sup>1</sup>  
Wellington Vieira MENDES<sup>2</sup>

### Introdução

O discurso político toma como ponto de partida o *logos*, como estratégia de construção de uma verdade, através do *ethos*, buscando compreender o falante como fonte de capacidade de compreensão da realidade. E entende o *pathos* como segmento a quem se destina tal discurso, articulando uma verdade do dizer com uma verdade do fazer. (Charaudeau, 2006). Este tipo de discurso objetiva articular linguagem e ação, construindo no ouvinte/leitor o senso de concretude do discurso, com o objetivo de convencê-lo da factividade das ações apontadas pelo falante.

Compreender criticamente tal discurso é importante para a sociedade que busca, constantemente, escolher pessoas capazes de construir respostas para os problemas que vive o país, principalmente em momento de crise generalizada como a provocada pela pandemia do novo corona vírus.

É em momento de crise como esse que o novo presidente do Senado brasileiro toma posse, proferindo um discurso que ressalta a importância do legislativo e de seus integrantes, manifestando sua disposição para as tarefas de unir as bancadas e buscar soluções para os problemas que afligem a população. Diante disso, perguntamos: Quão disposto está o presidente em buscar soluções para os problemas que afligem a população nesse momento de crise acentuada? E quais competências ele vê como importantes para liderar o Senado e que estão subjacentes no seu discurso?

Para responder a estas perguntas, estabelecemos como objetivo analisar o Julgamento no discurso do novo presidente

---

<sup>1</sup> Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – campus Pau dos Ferros/RN. Email: [robertoclaudiobento@yahoo.com.br](mailto:robertoclaudiobento@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Doutor em estudos da linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Professor adjunto da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Email: [wellingtonmendes@uern.br](mailto:wellingtonmendes@uern.br)

proferido em sua posse, tomando como arcabouço teórico a linguística sistêmico-funcional, (doravante LSF), a partir dos elementos que configuram o contexto de situação: campo, relações e modo, e do Sistema de Avaliatividade (doravante SA), e tomando como referência os postulados defendidos por Halliday e Matthiessen (2004; 2014), Martin e White (2005), Cabral (2007); Vian Jr. (2010; 2012), dentre outros, através de uma análise descritivo-interpretativa de natureza qualitativa.

Para tanto, o trabalho segue com uma seção em que discorreremos sobre a LSF e o sistema de avaliatividade, seguido por uma abordagem dos recursos de Julgamento a partir das ideias dos autores que fundamentam este artigo. Na sequência, apresenta-se a metodologia adotada. A análise e discussão dos achados ocorre a partir de trechos do discurso de posse do presidente do senado. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

### **A linguística sistêmico-funcional e o sistema de avaliatividade**

A LSF é uma teoria sociossemiótica que estuda a língua em seu funcionamento. Isto é, como os significados são construídos e negociados, considerando o contexto de interação, bem como os papéis sociais dos sujeitos reais ou idealizados nas práticas comunicativas.

Para Halliday (2004), a língua se constitui de um conjunto de recursos disponíveis ao falante para produzir os significados, sob um outro conjunto de elementos que vão formar o contexto de interação, quais sejam: quem fala o quê, para quem, e em quais condições. Esse processo de interação corresponde à metafunção interpessoal que vê a oração como troca e é organizada em um evento interativo envolvendo autor e leitor, em que, “no ato de fala, o autor adota para si papéis discursivos e sinaliza para o leitor um papel complementar” (Halliday e Matthiessen, 2014. p. 134). Isso acontece de forma mais clara, por exemplo, quando o falante faz uma pergunta ao ouvinte, buscando deste uma resposta que atenda a informação demandada.

Thompson (2014. p. 45) complementa esse posicionamento de Halliday e Matthiessen (2014), ao afirmar que “nós falamos com as pessoas com um propósito: queremos influenciar suas atitudes ou

comportamentos, fornecer informações que julgamos que elas não têm, explicar nossas atitudes ou comportamentos ou obter delas informações e assim por diante”. Nesse sentido, para que a interação ocorra de forma a atender aos interesses dos interactantes, é relevante salientar o contexto de situação em que ela ocorre. Este é descrito por Halliday (1989) como composto por três tipos de significados: a) *campo*, que se refere ao evento que está ocorrendo; b) *relações*, que diz respeito aos papéis desempenhados pelos envolvidos na interação; e c) *modo*, que se refere à forma como a linguagem é configurada e veiculada. White (2015. p. 3) ressalta a importância do contexto ao afirmar que o valor do item lexical não está somente nele, mas varia de acordo com a combinação com outras palavras dentro de contextos diferentes:

Um ponto chave na literatura da avaliatividade sobre a produção de significado atitudinal é que o item lexical individual tipicamente não possui significados atitudinais fixos, que são estáveis em qualquer configuração textual. Ao invés disso, os significados atitudinais são ativados através das combinações lexicais em configurações contextuais específicas. Dessa forma, um mesmo termo pode estar associado a diferentes significados atitudinais em diferentes contextos.

Esse pensamento de White (2015) corrobora a ideia defendida por Martin e Rose (2007) de que, quando tomadas de forma individualizadas, as sentenças descrevem os acontecimentos em um texto, mas quando tomadas em seu conjunto, tais sentenças explicam os acontecimentos. Ou seja, os itens lexicais têm seu significado ampliado pela relação que mantêm com os demais no texto.

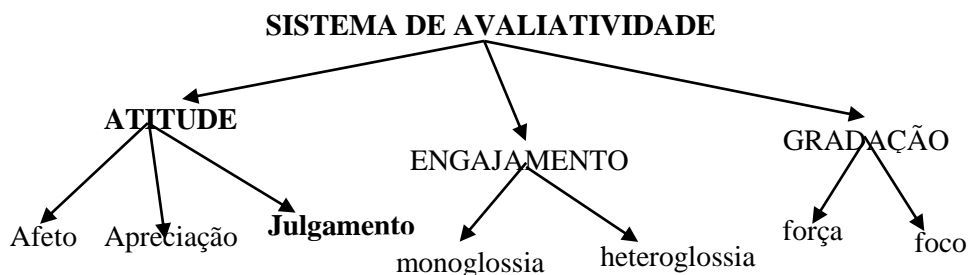
Vian Jr. e Vasconcelos (2017. p. 128) reforçam a ideia de White (2015) ao afirmando que:

[...] não se pode perder de vista os aspectos relacionados ao contexto de cultura (gênero) e ao contexto de situação (registro), mais especificamente à variável *Relações*, uma vez que as atitudes estão relacionadas aos posicionamentos dos interactantes nos textos e como tais avaliações são produzidas

e compreendidas pelos interlocutores em um texto e, indubitavelmente, aspectos culturais terão grande impacto em tais escolhas.

Vemos, portanto, que o contexto é importante para o leitor compreender o ponto de vista instanciado pelo autor, uma vez que estes mudam conforme as situações de interação. Em se tratando da língua escrita, a avaliação se manifesta-se por meio das escolhas léxico-gramaticais realizadas, nem sempre de forma consciente, (Martin e White, 2005), e marcam o posicionamento adotado em relação ao que é dito. Esses autores compilaram os recursos linguísticos utilizados para avaliar coisas, objetos e comportamentos. Assim, chegaram a construção do Sistema de Avaliatividade, como mostra a figura 1.

Figura 1: Sistema de Avaliatividade



Fonte: Elaborado com base em Martin e White (2005)

O Sistema de Avaliatividade é formado pelos subsistemas de Atitude (Afeto, Apreciação e Julgamento); pelo subsistema de Engajamento (monoglossia e heteroglossia) e pelo de Gradação (força e foco).

O subsistema de Atitude, Segundo Martin e White (2005), está dividido em três tipos de sentimentos: Afeto, que está relacionado com o campo da emoção; a Apreciação que se refere a avaliação de coisas, objetos e fenômenos naturais; e Julgamento, que expressa uma avaliação do comportamento humano com base em princípios éticos e morais. O Engajamento relaciona-se com a forma

como os recursos de projeção, modalidade, polaridade, concessão e advérbios de comentário posicionam o falante diante de uma atitude dialógica, bem como do potencial responsivo de tal atitude por meio do reconhecimento de outras vozes possíveis no texto, através de atitudes de concordância, negação, contestação e assim por diante. (Martin e White, 2005. p. 36). E a Gradação diz respeito à graduabilidade das atitudes avaliativas, perpassa os subsistemas de atitude e gradação e realiza-se mediante estratégias de força e foco (Martin e White, 2005. p. 37).

Dentre os recursos que compõem o SA, focaremos no subsistema de atitude, e mais especificamente no recurso de Julgamento, tendo em vista que vamos analisar a disposição do presidente do senado, tomando como *corpus* de análise o discurso por ele proferido por ocasião de sua posse. A seguir, discorreremos sobre os recursos de julgamento que se constituem com base em Julgamento de estima social e sanção social.

## **Julgamento**

O Julgamento refere-se à avaliação do comportamento humano como positivo ou negativo, considerando-se um conjunto de normas sociais (Ikeda, 2011). Segundo Martin e White (2005. p. 52), através do julgamento “nós adentramos o campo dos significados, construindo nossas atitudes em relação às pessoas e à maneira como elas se comportam.”

Para White (2015. p. 2) “O julgamento é subclassificado nas avaliações que colocam em risco a estima de alguém na comunidade, mas que não são de natureza ética ou moral (valores de estima social), e as que envolvem violações ou sustentação de valores éticos e legais (valores de sanção social)”. Os primeiros costumam ocorrer na cultura oral através de conversas do cotidiano, principalmente por meio de atitudes de humor e compartilhamento de valores sociais que fundamentam a convivência em grupo. Os segundos, por sua vez, têm a ver com o cumprimento de leis e decretos que regulam o comportamento em sociedade, inclusive, com punições para aqueles o descumprirem. O compartilhamento de valores nessa área refere-se à obediência civil e à observância dos preceitos religiosos.

Lexicalmente, os recursos de avaliação concretizam-se mediante o uso de adjetivos, advérbios, nomes e verbos, bem como por oração ou complexo oracional que mantêm um carácter avaliativo acerca do comportamento das pessoas. O quadro abaixo ilustra os recursos de Julgamento a partir da construção de respostas às perguntas relacionadas.

Quadro 1. Recursos de julgamento

Julgamento	Estima social	Usualidade	Quão importante alguém é?
		Capacidade	Quão capaz alguém é?
		Tenacidade	Quão determinado alguém é?
	Sanção social	Veracidade	Quão verdadeiro alguém é?
		Propriedade	Quão ético alguém é?

Fonte: adaptado de Martin e White (2005)

Para Martin e White (2005) o julgamento se divide em manifestações de estima social, a qual se concretiza por meio dos valores de usualidade (quão importante alguém é?), capacidade (Quão capaz alguém é?) e tenacidade (quão determinado alguém é?). Essa atitude de julgamento diz respeito à avaliação de como as pessoas se constituem enquanto cidadãos, explorando as características positivas ou negativas que elas apresentam cotidianamente. O outro tipo de julgamento diz respeito à sanção social e manifesta-se através dos valores de veracidade (Quão verdadeiro alguém é?) e de propriedade (Quão ético alguém é?), também apresentado valores positivos ou negativos.

Outro aspecto a ser considerado na avaliação de Julgamento refere-se às estratégias escolhidas pelo falante para manifestar seu posicionamento atitudinal. Nessa perspectiva, Martin e White (2005), afirmam que o Julgamento pode ocorrer através de um item lexical que aponta claramente para as atitudes expressas (Julgamento inscrito); de forma implícita, em que não há a presença de um léxico avaliativo, ficando subentendidas no texto, indiretamente



(Julgamento evocado); ou orientada pelo contexto (julgamento provocado), colocando-se numa posição fronteira entre as duas outras formas de avaliação que induz o leitor a identificar o caráter avaliativo pretendido pelo autor.

A opção por uma determinada forma de manifestar um posicionamento atitudinal avaliativo (inscrito, evocado ou provocado), por um lado, traduz a estratégia do autor para conseguir a solidariedade do ouvinte. Por outro, traduz a capacidade do autor em construir um discurso metaforizado que empacota e veicula conteúdos intencionais e ideologizados, levando o leitor a não apresentar resistência em aceitar o ponto de vista como verdadeiro.

Em seu discurso de posse, o presidente do senado utiliza, na grande maioria das vezes, o Julgamento evocado. Este geralmente é utilizado quando o autor quer enfatizar suas qualidades comportamentais, sem parecer autoritário, ou quando ele quer construir um discurso baseado em proposições, de forma que não manifesta explicitamente suas atitudes avaliativas, deixando para o leitor a tarefa de chegar aos subentendidos que permeiam o texto, evitando posicionamento de resistência ou discordância por parte do leitor, (Cabral, 2010).

O julgamento inscrito contribui para uma linguagem mais clara e direta em que o autor deixa expresso o seu posicionamento avaliativo. Por outro lado, o julgamento evocado contribui para transmitir a ideia de neutralidade avaliativa do comportamento instanciado no texto e uma imagem de empatia do autor. E finalmente, o julgamento provocado, que é construído por um léxico que é altamente dependente do contexto cultural e situacional em que o item aparece.

Na sequência abordaremos a metodologia dotada para a realização da análise do *corpus* que é constituído pelo discurso de posse do presidente do senado.

## **Metodologia**

O presente trabalho consiste em analisar o discurso escrito do presidente do senado, proferido por ocasião de sua posse, no dia 01 de fevereiro do ano de 2021. Na análise buscou-se identificar os recursos lexicais de atitude do tipo Julgamento que têm como

objetivo mostrar o quanto o presidente se mostra disposto a desempenhar o suas funções na busca de soluções para os problemas que o país enfrenta.

O discurso do presidente do senado é relativamente curto, o que nos proporcionou realizar uma análise manual dos recursos de Julgamento presentes no texto. Para tanto, realizamos uma análise contextual, na qual identificamos as variáveis do contexto de situação com o objetivo de situar o leitor. Na sequência, realizamos uma análise textual, identificando as ocorrências de Julgamento que foram negritadas e classificadas nos seguintes tipos: estima social (usualidade, capacidade e tenacidade), e sanção social (veracidade e propriedade), e finalmente, realizamos a interpretação das ocorrências de Julgamento presentes no discurso do senador.

Nessa perspectiva, portanto, o tratamento metodológicos caracteriza-se como descritivo-interpretativo de natureza qualitativa, uma vez que adotamos os seguintes procedimentos para análise do corpus: identificação do léxico atitudinal de julgamento; classificação das ocorrência quanto à estima social e sanção social e seus subtipos, seguido da interpretação semântico-discursiva das ocorrências, considerando-se o contexto em que as ocorrências aparecem no texto, como condições para alcançar o objetivo a que se propõem o presente trabalho, que é analisar o Julgamento que o presidente faz de si quanto à sua disposição para o exercício da função.

Na sequência, realizamos a análise e discussão do pronunciamento do presidente do senado através de excertos retirados do *corpus*.

### **Análise e discussão**

O senador Rodrigo Pacheco foi eleito presidente do senado federal em eleição ocorrida no dia 01 de fevereiro de 2021. Logo após o resultado da eleição, por ocasião da posse, proferiu um discurso em que prometeu defender a Constituição Federal e a democracia como valores republicanos e fundamentais ao progresso do país. Além disso, o político demonstrou disposição em trabalhar pela união das bancadas na busca por respostas aos problemas nacionais. Para tanto, dispõe-se a utilizar, como estratégia, o diálogo e a escuta das várias representatividades políticas do Congresso.

## Análise contextual

A compreensão dos contextos em que ocorrem os usos da língua representa o primeiro passo para a compreensão dos discursos. Assim, os sentidos construídos pelo autor demandam a apropriação da situação em que ocorrem para que sejam adequadamente compreendidos. A análise contextual do discurso de posse de Rodrigo Pacheco apresenta as variáveis que constituem a situação de interação: a) Campo – Solenidade de posse de Rodrigo Pacheco como presidente do senado; b) Relações – O presidente eleito discursa para seus colegas senadores, diretamente, com os quais já convive há pelo menos dois anos, colocando-se em pé de igualdade diante destes. Seu discurso dirige-se também aos demais poderes (executivo e judiciário), à câmara dos deputados e ao povo brasileiro. Daí a construção de um discurso por meio de uma linguagem acessível e; c) Modo – Discurso escrito para ser lido na tribuna do senado federal.

## Análise textual

O ato de fazer uso da palavra implica a construção de uma imagem de si no discurso. Essa ação pode ocorrer de forma intencional ou não. Ainda que não se disponha a falar de si, o autor constrói um autorretrato através das escolhas linguísticas, do estilo, de suas crenças e de valores que critica ou defende, (Amossy, 2016).

Dito isso, o discurso do presidente Rodrigo Pacheco elege como figura principal a sua própria. Para tanto, utiliza recursos lexicogramaticais de primeira pessoa do singular, na grande maioria das vezes, (24 vezes), se comparado com os recursos de primeira pessoa do plural (nós) que aparecem dez vezes. Além disso, ele usa recursos lexicogramaticais para se colocar como membro integrante do grupo dos demais senadores (eu/nós) duas vezes, e como membro da instituição maior que é o senado (eu/senado) outras duas vezes.

Essas escolhas denotam a imagem que ele constrói para a função de presidente do senado como sendo de grande importância,

uma vez que a celeridade e efetividade dos trabalhos da casa dependem da preparação, protagonismo e pragmatismo do seu presidente. E para se apresentar como a figura que atende a esses requisitos, ele realiza escolhas que vão contribuir para que ele demonstre determinação e capacidade, deixando transparecer que o presidente do senado é quem determina a pauta e a celeridade dos projetos apresentados, além de exercer a função de elo de ligação com os demais poderes que constituem a República, tais como o executivo, o judiciário e a própria câmara dos deputados, na tarefa de construir soluções para os problemas do país. Esses recursos são instanciados por um léxico avaliativo que marca o posicionamento atitudinal do presidente, através do qual é possível avaliar seu comportamento no que se refere à determinação para o exercício da função, indo, portanto, além do que sugere Amossy, (2016), e construindo uma imagem de si diretamente do discurso.

À luz do Sistema de Avaliatividade, (Martin e White, 2005), observamos que o autor organiza seu discurso de forma a unir atitudes como capacidade, tenacidade e propriedade como valores a serem vividos no senado federal. O texto apresenta ao todo 42 ocorrências de léxico avaliativo de Julgamento. As opções lexicais que expressam julgamento de usualidade mostram o quão importante alguém é. O discurso do senador traz somente uma ocorrência desse tipo de julgamento, abordando a sua importância no seio familiar como mostrado em “a”:

a) **Gostaria de dedicar a minha família um pedido antecipado de perdão, em razão dos muitos dias em que serei privado do convívio familiar.**

(julgamento/estima social/usualidade/evocada)

A atitude do senador de justificar, antecipadamente, sua ausência no seio familiar, denota a importância que ele representa para seus familiares. Ele manifesta esse Julgamento de forma evocada, deixando ao leitor a tarefa de inferir o significado que ele quis expressar. Outro recurso de estima social, utilizado no texto é a capacidade. O senador faz uso desse recurso dez vezes, sempre de forma provocada, para afirmar a sua competência como político.

Das dez ocorrências de Julgamento de estima social por capacidade, somente uma ocorre de forma negativa (excerto “b”), que é quando o autor expressa a ideia de que, sozinho, não conseguirá alcançar os objetivos a que se propôs e, para tanto, conclama o apoio dos demais senadores. É relevante, ainda, destacar que o senador faz esse julgamento de si de forma evocada, de modo a conduzir o leitor a atribuir maior valor à ideia de necessidade de união entre os senadores, em detrimento da ideia de incapacidade manifesta por ele.

**b) Adianto que, por mais que me empenhe pessoalmente, os objetivos a que me comprometi só serão alcançados se puder contar com o apoio de Vossas Excelências, meus colegas.** (julgamento/estima social/capacidade/evocada).

O uso da estratégia de evocação nesse trecho tem como objetivo ocultar as limitações existentes na condução das políticas no senado com vistas a alcançar os objetivos a que se propôs o presidente, evitando, assim, que o leitor tenha a compreensão de que ele julga-se como não preparado para o exercício do cargo para o qual foi eleito. A opção por essa forma de avaliação reflete elevado nível de habilidade do autor na materialização dos seus pontos de vista e tem como objetivo obter o alinhamento do leitor em relação às posições de valor instanciadas no texto, ainda que de forma inconsciente, como mostrada em (c).

c) Assumo, neste momento, **a mais alta incumbência** que já me foi confiada: a de presidir o Senado Federal e o Congresso Nacional. (julgamento/estima social/capacidade/evocada)

Em (c) o autor usa o léxico avaliativo “a mais alta incumbência” para referir-se ao cargo de presidente do senado que será ocupado por ele, um político que está à altura das exigências da função, deixando transparecer para o leitor que possui competência para a função, uma vez que foi escolhido pela grande maioria dos senadores, pessoas cujos cargos ocupados na política nacional já

denotam seu alto nível de capacidade.

O terceiro tipo de julgamento por estima social refere-se à tenacidade, que é o mais recorrente no discurso de Rodrigo Pacheco. Por se tratar de um discurso de posse, já era de se esperar que a fala de senador assumisse um viés de projeção, através do qual ele discorresse sobre os projetos e propostas que pretende desenvolver à frente do Congresso. Das 42 ocorrências de Julgamento, 25 são utilizadas para mostrar sua disposição para o cargo. Pela quantidade de vezes que ele manifesta sua tenacidade, pode-se afirmar que seu discurso foi elaborado com o objetivo de mostrar seus planos para o exercício da presidência do senado e o quanto está disposto a perseguir os objetivos a que se propôs. Assim, seu discurso parece funcionar como uma prestação de contas das ideias divulgadas na campanha as quais, a partir do momento da posse, passam a fazer parte da agenda do presidente. Essa atitude de Pacheco corrobora com a ideia defendida por Martin (2000. *apud* Almeida, 2010) de que, quando expressamos atitude, fazemos comentários sobre o mundo, expressamos nossos valores e nossa opinião sobre o mundo com o objetivo de obter a solidariedade do nosso leitor.

Diferentemente dos recursos de capacidade, os que denotam tenacidade são utilizados de forma inscrita (16 ocorrências), provocada (8 ocorrências) e evocada (1 ocorrências) com o objetivo de não deixar dúvidas quanto a sua determinação, como mostrado a seguir.

- d) É o que a integridade me impõe como compromisso público de Presidente do Senado. **Eu o assumo.** (julgamento/estima social/tenacidade+/inscrita).
- e) **Somente assim poderemos caminhar em busca do que realmente precisamos neste momento.** (julgamento/estima social/tenacidade/evocada)

Em (d) o autor utiliza expressamente a expressão “Eu o assumo” para manifestar de forma explícita sua determinação, não deixando dúvidas para o leitor quanto ao seu ponto de vista. Em (e) o autor realiza escolhas lexicogramaticais que demandam do leitor a recorrência aos implícitos de julgamento para reconstruir os

significados através do texto. A tenacidade evocada é a menos utilizada pelo autor, uma vez que ela contribui para a construção de um discurso subjetivo ou conotativo que desperta interpretações diversas. Esse tipo de construção não é o mais indicado nessa situação, uma vez que este tipo de avaliação “induz o leitor nas suas próprias avaliações” (ALMEIDA, 2010. p. 101), podendo, inclusive, construir sentidos não pretendidos pelo autor.

O outro tipo de Julgamento, (sanção social), refere-se ao comportamento baseado em leis e decretos ou orientações do Estado ou da igreja, que preveem punição legal em caso de desobediência. Como se trata de um político que está construindo essa avaliação de si próprio, é fundamental que esta esteja alicerçada na defesa dos valores positivos, tendo em vista que ele está assumindo uma função que requer esse perfil. Tal atitude fica clara no excerto abaixo.

f) Para realizar essa missão, buscarei **guiar-me sempre pelos valores que jurei defender:**  
(sanção social/veracidade/evocada).

No excerto (f), o autor não diz diretamente “eu sou verdadeiro”. Mas, ao referir-se à atitude de não abandonar os valores que sempre defendeu, ele deixa pistas que levarão o leitor a essa conclusão. Essa estratégia, na visão de Martin e White (2005), corresponde a uma forma indireta de realizar afirmações no texto, constituindo-se, portanto, em uma forma evocada de fazer julgamentos.

O outro tipo de julgamento de sanção social refere-se à propriedade que, segundo Martin e White (2005) traduz o comportamento ético e moral regulado pelas instituições como igreja e estado, através de decretos, aos quais os sujeitos estão subordinados e devem obediência, como é possível ser observado no excerto (g):

g) [...]missão que assumo **com humildade, [...] sempre em obediência ao nosso Regimento Interno.** (sanção social/propriedade/inscrita)

Neste excerto, o autor traz uma avaliação de sanção social do tipo propriedade, construindo o significado de “comportamento ético”, ao afirmar que guardará o respeito às leis, como qualidade inerente ao homem público que deve valorizar o espírito democrático como previsto na Constituição Federativa. No quadro 2, apresentamos um resumo quantitativo dos recursos de Julgamento presentes no discurso e o significado que eles constroem no texto.

Quadro 2: Recursos de julgamento presentes no discurso de posse do presidente do senado

Tipos de julgamento	Recursos de julgamento	Forma de julgamento	Quantidade		Significado construído
Estima social	Usualidade	Inscrita		2,38%	Importante
		Provocada			
		Evocada			
	Capacidade	Inscrita		21,42%	Capaz
		Provocada			
		Evocada			
	Tenacidade	Inscrita		59,52%	Determinado
		Provocada			
		Evocada			
Sanção social	Veracidade	Inscrita		4,76%	Verdadeiro
		Provocada			
		Evocada			
Propriedade	Propriedade	Inscrita		11,90%	Ético
		Provocada			
		Evocada			

Fonte: Elaborado para este artigo



Os tipos de Julgamento presentes no texto mostra que Rodrigo Pacheco buscam construir uma imagem positiva sua através da exploração dos recursos de capacidade e determinação. E para construir esses significados, ele utiliza recursos de tenacidade (25 ocorrências) e capacidade (9 ocorrências), sem, entretanto, descuidar da promessa de desempenhar suas funções com observância da moral e da ética (5 ocorrências de propriedade) que são inerentes e requeridas diante das atribuições e prerrogativas que o cargo lhe proporciona.

Rodrigo Pacheco utiliza muitos recursos de Julgamento de forma evocada ou provocada, que são as formas mais veladas de construir o autorretrato no discurso, muito embora tais escolhas não traduzam completamente o conjunto de competências que se espera de alguém que ocupa tal função. É possível chegar a essa constatação quando se observam as poucas ocorrências de recursos de usualidade e veracidade que, se explorados mais vezes no texto, expressariam valores como **importância** e **verdade**, essenciais para o julgamento positivo da imagem textual do senador, construindo, assim, a figura de um político mais preparado para o cargo, comprometido com a verdade, com a transparência e com a ética. Ao invés disso, o autor focou nos recursos de tenacidade, traduzindo a cultura dos palanques político-eleitoreiros em que as promessas são feitas, muitas vezes, sem o compromisso de realizá-las. É como se apenas a vontade de fazer fosse suficiente, sem a necessidade de se questionar a maneira como vai fazer acontecer.

### **Considerações finais**

O discurso de posse do presidente do senado é marcado por um conjunto de valores positivos. O sentimento de satisfação por assumir o posto maior de comando do congresso, aliado ao prestígio político, projeção e visibilidade em nível nacional que o cargo proporciona, marcam a fala do presidente eleito Rodrigo Pacheco.

Por um lado, o senador mostra-se realizado por alcançar o maior posto de comando do senado, mas procura não externar atitudes de superioridade no seu discurso ao optar por não utilizar recursos de estima social do tipo usualidade para demonstrar o quão importante ele se julga. Por outro, percebe-se que o discurso do

presidente busca proximidade com a audiência, como uma atitude que denota “pedido de permissão” para buscar o diálogo e fazer a articulação política que é inerente à função de presidente.

Assim, mediante a análise dos recursos utilizados no seu discurso, caso passem do mundo do pensar para o mundo do fazer, como afirma Charaudeau (2006), podemos esperar um presidente protagonista diante dos desafios que a função exige, o que se pode constatar no texto, mediante os recursos de tenacidade.

Portanto, como mostra o quadro 2, concluímos que o discurso de Rodrigo Pacheco tem como objetivo mostrar: sua disposição (59,52%) para assumir o cargo de presidente do senado; sua capacidade (21,42%) para desempenhar as atribuições inerentes ao cargo; e sua atitude ética e moral (11,90%) perante a constituição e a democracia no exercício da função de presidente. Os demais recursos tem como função mostrar sua importância no meio político, social e familiar (usualidade, 2,38%), e sua atitude de verdadeiro (veracidade 4,76%).

## Referências

ALMEIDA, Fabíola Sartin Dutra Parreira. Atitude: afeto, julgamento e apreciação. In. VIAN JR. Orlando; SOUZA, Anderson Alves de; ALMEIDA, Fabíola Sartin Dutra Parreira (Orgs.) **A linguagem da avaliação em língua portuguesa**. Estudos sistemicofuncionais com base no sistema de avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

CABRAL, Sara Regina Scotta. **A mídia e o presidente: um julgamento com base na teoria da valoração**. – 2007. 249 f. Tese de doutoramento Orientador: Nina Célia Almeida de Barros – Universidade Federal de Santa Maria, 2007.

CABRAL, Sara Regina Scotta. Estima ou Sanção: onde está a opinião? In. VIAN JR. Orlando; SOUZA, Anderson Alves de; ALMEIDA, Fabíola Sartin Dutra Parreira (Orgs.) **A linguagem da avaliação em língua portuguesa**. Estudos sistemicofuncionais com base no sistema de avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2006.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATHIESSEN, Christian Matthias Ingemar Martin. **An introduction to functional grammar**. 3° ed. Londres: Arnold, 2004.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATHIESSEN, Christian Matthias Ingemar Martin. **An introduction to functional grammar**. 4° ed. Londres: Arnold, 2014.

MARTIN, James Robert; WHITE Peter Robert Rupert. **The language of evaluation: appraisal in English**. New York, Hampshire: Palgrave Mcmillan, 2005.

THOMPSON, Geoff. **Introduction to Functional Grammar**. 3° ed. New York: Routledge, 2014

VIAN JR., Olando; VASCONCELOS, James A. Da relação transitividade/avaliatividade: os processos mentais e os mecanismos de apreciação. In: BÁRBARA Leila; RODRIGUES-JÚNIOR Adail Sebastião; HOY, Giovanna Marcella Verdessi. (Orgs.) **Estudos e pesquisas em linguística sistêmico-funcional**. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2017.

WHITE, Peter Ruppert. Appraisal theory. In: **The international Encyclopedia of language and social interaction**. First Edition. John Wiley & Sons. Australia, 2015. Disponível em: <http://www.prrwhite.info/prrwhite,%202015,%20Appraisal%20theory,%20Wiley%20Encyclopedia.pdf>. Acessado em 15 abr. 2021.

Anexo

### **DO SENADOR RODRIGO PACHECO (DEM-MG)**

Do Senador Rodrigo Pacheco. Pronunciamento do Presidente eleito do Senado da República.

Senhoras Senadoras,

Senhores Senadores,

Povo brasileiro,

Assumo neste momento **a mais alta incumbência que já me foi confiada: a de presidir o Senado Federal e o Congresso Nacional**, (estima social/capacidade/evocada) missão que assumo **com humildade, senso de responsabilidade e integral comprometimento com os valores democráticos de nossa República e de nossa Constituição Federal, sempre em obediência ao nosso Regimento Interno.**(sanção social/propriedade/inscrita)

A partir deste momento, como bem ressaltou o Presidente Davi Alcolumbre, não existem mais candidaturas, não existem mais divisões. **O Senado volta a se unir no afã de desempenhar fielmente o mandato conferido a todos nós.** (estima social/capacidade/evocada) **Somente assim poderemos caminhar em busca do que realmente precisamos neste momento.** (estima social/tenacidade/evocada)

- criar uma sociedade justa e livre, desprovida de preconceitos e discriminações de quaisquer naturezas;

- atuar com vistas no trinômio: saúde pública – crescimento econômico – desenvolvimento social, com o objetivo de preservar vidas humanas, socorrer os mais vulneráveis e gerar emprego e renda aos brasileiros.

Urge livrar o Brasil dessa avassaladora e trágica pandemia, que já vitimou mais de 225 mil irmãos brasileiros, inclusive nosso saudoso colega, Senador Arolde de Oliveira. Minhas sinceras homenagens a todas essas vítimas da Covid-19. E um agradecimento penhorado a todos os profissionais de saúde e ao SUS.

- submeter ao crivo do parlamento as reformas e as proposições necessárias e imprescindíveis para o desenvolvimento do País.

Adianto que, **por mais que me empenhe pessoalmente, os objetivos a que me comprometi só serão alcançados se puder contar com o apoio de Vossas Excelências, meus colegas,** (estima social/capacidade/evocada) que fazem o Senado da República.

**Sei que a missão é árdua, e sei que muito se espera de nós.** (estima social/capacidade/evocada)

Para realizar essa missão, buscarei **guiar-me sempre pelos valores que jurei defender:** (sanção social/veracidade/evocada)

- a República, a Federação e o Estado Democrático de Direito;
- as liberdades, a democracia, as estabilidades social, política e econômica do País, bem como a segurança jurídica, a ética e a moralidade pública, com respeito às Leis e à Constituição Federal;

- a independência do Senado Federal, premissa fundamental para a tomada de decisões políticas livres e autônomas que sejam de interesse da Nação e dos brasileiros;

- as prerrogativas das senadoras e dos senadores, **legítimos representantes eleitos** de seus Estados e do Distrito Federal, (estima

social/veracidade/inscrita) para o livre e eficiente exercício de seus mandatos, bem como dos deputados federais no exercício das competências do Congresso Nacional;

- a união das instituições em torno do bem geral e a pacificação da sociedade brasileira, sob o manto do diálogo e da busca do consenso, tendo como paradigma a independência harmônica entre os poderes.

**Esse método de absoluto respeito à Democracia é que nos fará buscar, juntos, os resultados práticos e efetivos para o Brasil.** (sanção social/propriedade/inscrita)

Como queria o presidente Juscelino Kubitschek, com a sua mineiridade bem própria, Brasília deve ser a demonstração da vitalidade política de nossa nação!

**Precisamos trabalhar, aqui no Senado,** (estima social/tenacidade/provocada) para fomentar a elaboração de soluções modernizadoras: da indústria, do agronegócio e do nosso setor de serviços. Para tanto, **procuremos viabilizar** (estima social/tenacidade/provocada) aquilo de que mais nos ressentimos já há algum tempo, uma infraestrutura nacional abrangente e adequada.

**Temos que pensar nos mais diferentes nichos de atividades,** (estima social/tenacidade/provocada) de forma inclusiva para todos os trabalhadores e empresários.

É função do Senado olhar para o cenário nacional e oferecer propostas para a geração de empregos, para viabilizar o empreendedorismo, para a preservação sustentável do meio ambiente.

**Temos que olhar para as reais necessidades da população!** (estima social/tenacidade/provocada)

Cabe aqui, mais uma vez, mencionar a profundidade e a atualidade do presidente Juscelino. “É inútil fechar os olhos à realidade. Se o fizermos, a realidade abrirá nossas pálpebras e nos imporá a sua presença”.

Aqui, temos ainda diversos outros projetos relevantes, inclusive os que tratam de ampliar e democratizar ainda mais o acesso à Justiça, um direito fundamental para a cidadania.

Vimos, durante a pandemia, a importância do Judiciário para que o país pudesse seguir funcionando.

A Justiça presta um serviço público essencial para a democracia ao qual todas e todos devem ter acesso com respostas céleres.

Há projetos em gestação, sobretudo os que atualizam a legislação processual, que têm a capacidade de dar mais eficiência aos processos judiciais, e de proporcionar agilidade e segurança jurídica, e que podem beneficiar os brasileiros.

**Temos também que seguir avançando na pauta de segurança pública,** (estima social/tenacidade/provocada) com as proposições que dão mais capacidade ao Estado para enfrentar a criminalidade, notadamente a organizada e violenta.

Da mesma forma, **temos que prosseguir na agenda legislativa de enfrentamento aos crimes contra a administração pública,** (estima social/tenacidade/provocada) em especial o combate à corrupção.

Em todas essas searas, o Senado deve manter seu protagonismo.

Vê-se, nitidamente, que o trabalho do Senado é amplo e de horizontes ilimitados!

Gostaria de dirigir algumas palavras ao povo de minha Minas Gerais, **na qualidade de primeiro mineiro Presidente do Senado desde a redemocratização.** (estima social/capacidade/evocada) **Não descuido do zelo de reconhecer sempre e com orgulho minha origem de nascimento, Porto Velho, Rondônia, tampouco a minha amada cidade atual, Belo Horizonte, que me acolheu como filho.** (estima social/tenacidade/inscrita)

Mas foi na minha querida cidade de Passos, no sudoeste de Minas, terra da minha querida e saudosa mãe, onde vivi a infância e início da juventude, que compreendi a plenitude do sentimento de pertencer a um lugar.

Ao meu povo mineiro, **prometo seguir desempenhando o mandato parlamentar, sempre atento às necessidades de nossa gente, de nossos 853 municípios.** (estima social/tenacidade/inscrita) **Deverei, no entanto, desdobrar-me para destinar igual atenção aos outros 25 estados e ao Distrito Federal.** (estima social/capacidade/evocada) É o que a integridade me impõe como compromisso público de Presidente do Senado. **Eu o assumo.** (estima social/tenacidade/inscrita)

**E nesta presidência, garanto aos senhores e senhoras, trabalhar sempre para que as diversas proposições sejam amplamente tratadas,** (estima social/tenacidade/inscrita) discutidas, aprimoradas, se for o caso, e que, ao final, seja assegurada a vontade da maioria, **sem jamais deixar de garantir os direitos de minoria previstos em nosso Regimento Interno.** (sanção social/propriedade/inscrita)

Nesse sentido, **comprometo-me desde logo a pautar o Projeto de Resolução que cria a liderança da Oposição,** (estima social/tenacidade/inscrita) já existente na Câmara dos Deputados e que equilibra as forças neste Plenário.

Aqui já possuímos as lideranças do Governo, da Maioria e da Minoria, mas o Senado ainda pendia do espaço adequado de articulação para aquelas bancadas que não se identificam com as políticas do Poder Executivo, não necessariamente deste governo, mas igualmente daqueles que naturalmente o sucederão ao longo da história.

**Assumo ainda o compromisso de levar à deliberação a reforma do Regimento Interno,** (estima social/tenacidade/inscrita) trabalho de fôlego empreendido pelo competente Senador Antonio Anastasia, meu conterrâneo. Nela, estará formalmente previsto o funcionamento do Colégio de Líderes, com vaga destinada à representação feminina, que até hoje não havia sido formalizado na normativa da Casa.

**Comprometo-me a reunir periodicamente os líderes e com eles construir a pauta** (estima social/tenacidade/inscrita) que, a despeito de ser prerrogativa da Presidência, só pode evoluir quando fruto de um amplo entendimento entre as bancadas.

**Tive a oportunidade de trabalhar nos últimos dois anos junto aos demais líderes da Casa e a eles quero também agradecer por toda a compreensão e parceria que recebi ao longo desse tempo em que atuei por honrosa delegação dos integrantes de minha bancada partidária.** (estima social/capacidade/evocada)

**Comprometo-me a ouvir todas as forças políticas,** (estima social/tenacidade/inscrita) da mesma forma que tentamos pautar nossa atuação nesses primeiros anos de exercício do mandato de Senador da República.

Igualmente, **não posso deixar de registrar um compromisso de diálogo com as demais instituições** (estima social/tenacidade/inscrita) que nos ladeiam na Praça concebida por Oscar Niemeyer.

Ao Poder Executivo, **dedicaremos parte significativa de nossos vigores**, (estima social/tenacidade/inscrita) fiscalizando, deliberando suas proposições, dialogando para construir o futuro da Nação. Porém, **dele exigiremos respeito aos compromissos assumidos e à independência deste Poder Legislativo**. (estima social/tenacidade/inscrita)

**Ao Poder Judiciário e ao Ministério Público, cujas cadeiras de cúpula dependem do aval deste Senado Federal, prometo colaboração e auxílio no tratamento dos temas legislativos** (estima social/tenacidade/inscrita) que nos forem submetidos, aperfeiçoando a legislação para permitir o funcionamento ágil e justo dessas instituições essenciais.

**Deles, cobraremos respeito à autonomia e à independência do Poder Legislativo**, (estima social/tenacidade/provocada) sempre com a **observância republicana à harmonia exigida por nossa Constituição**. (sanção social/propriedade/inscrita)

Perante a Câmara dos Deputados, sejam quais forem os deputados escolhidos dentro de algumas horas para compor a Mesa daquela Casa, **assumo o compromisso de parceria**, (estima social/tenacidade/inscrita) de construção comum de pautas, de defesa intransigente das prerrogativas do Parlamento e das decisões soberanas tomadas pelos Plenários de ambas as Casas do Congresso Nacional, que são a expressão máxima e autenticamente democrática do Poder Político da Nação.

São muitos os compromissos, porque são muitas as responsabilidades.

**Foram dias muito intensos os vividos nas últimas semanas, quando ouvi as diferentes bancadas, busquei amalgamar os interesses legítimos de cada uma delas, busquei absorver as demandas que são esperadas da Presidência do Senado da República**. (estima social/capacidade/evocada)

**Quero agradecer a cada um dos que me ouviram e confiaram a mim essa missão**, (estima social/capacidade/evocada) em especial assinalo os Senadores Antonio Anastasia e Carlos Viana, singulares



homens públicos de nosso Estado, pelo apoio e o empenho ao projeto, que refletiram, além de uma união entre partidos, uma verdadeira união de Minas Gerais.

**Não posso deixar de agradecer efusiva e pessoalmente a um amigo, correligionário e conselheiro em todas as horas difíceis,** (estima social/tenacidade/inscrita) o Senador Davi Alcolumbre.

O Senador Alcolumbre representa fielmente essa jovem geração de políticos brasileiros que luta para fazer o Brasil crescer no trilho da democracia e da garantia dos direitos do nosso povo, pois, sem isso nada terá valido a pena. O Senador Davi Alcolumbre orgulha esse Senado da República e em particular todos os membros do Democratas, pela sua capacidade de articulação, pela sabedoria ao distinguir quando calar e quando agir, pela lealdade com os compromissos que assume, e por uma característica que lhe é muito peculiar, a humildade.

A Vossa Excelência, Senador Davi, meu reconhecimento por sua atuação, pela gestão que empreendeu à frente do Senado Federal e meu agradecimento pela honra de sucedê-lo em tão nobre missão.

Perante Vossas Excelências, Senadoras e Senadores, perante o povo brasileiro, **assumo o compromisso irrevogável de dedicar todas as minhas energias,** (estima social/tenacidade/inscrita) inclusive aquelas que ainda irei buscar reunir, para honrar a confiança em mim depositada pelo Senado Federal e pelo povo de Minas Gerais, a quem prometo não desapontar.

**Trabalharemos muito, aviso desde logo a Vossas Excelências, porque o Brasil tem pressa.** (estima social/tenacidade/provocada) Muitas decisões importantes se avizinham. A votação de reformas que dividem opiniões, como a Reforma Tributária e a Reforma Administrativa deverão ser enfrentadas com urgência, mas sem atropelo. O ritmo dessas e de outras reformas importantes será sempre definido em conjunto com os líderes e com o Plenário desta Casa.

**Gostaria de dedicar a minha família um pedido antecipado de perdão, em razão dos muitos dias em que serei privado do convívio familiar.** (estima social/usualidade/evocada) Certamente, receberei o apoio necessário e a compreensão de que algo muito importante para o Brasil está sendo realizado.

Por fim, rogo a proteção de Deus para as decisões que tomaremos neste Plenário. Que em sua infinita sabedoria e misericórdia oriente-nos para que possamos, com justiça, ajudar a construir o futuro desta Nação.

Encerro por aqui, pois muito temos por fazer. **Amanhã elegeremos os demais cargos da Mesa, conforme prevê nosso Regimento Interno.** (sanção social/propriedade/inscrita) Quarta-feira abriremos o ano legislativo e na quinta-feira já nos reuniremos para deliberar sobre duas importantes medidas provisórias que pendem de apreciação do Senado da República.

**Não faltarão temas para deliberar, assim como não faltará disposição desta Presidência para fazer face a todos esses compromissos assumidos que, em suma, são um só compromisso: o de trabalhar incansavelmente pelo Brasil.** (estima social/tenacidade/inscrita)

Muito obrigado.

## OS CÍRCULOS DE DIÁLOGOS COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA

Cláudia Naiza Da Costa FERREIRA<sup>1</sup>

### Introdução

Estamos em constante reflexão a respeito das questões e perspectivas sociais, da inquietude diante da realidade do mundo no qual estamos inseridos buscando compreender toda a sua dinâmica. É um ofício constante do pesquisador<sup>2</sup> a busca pela compreensão das formas e composições da estrutura social e do nosso papel enquanto indivíduo. A Sociologia, então, nos convida a encontrar suas interpretações sobre isso.

A Sociologia nos coloca numa dimensão existencial que, a todo instante, nos desafia a mergulhar em nossas inquietações, indagações, reflexões, ideias e pensamentos, que vão sendo moldados à medida que nos aprofundamos num determinado tema.

Tendo em vista o referido contexto, este estudo parte do que Mills (1982) destacou em seus ensaios sobre o artesão intelectual<sup>3</sup>, e é resultado de um estudo teórico, da vivência da pesquisa empírica, de experiências de vida, do trabalho coletivo construído com troca de ideias, e da reunião de vários momentos vivenciados neste percurso do Mestrado em Sociologia. A proposta que formulamos nesta dissertação é uma expressão do exercício da imaginação sociológica que, baseado no pensamento de Mills (1982) sobre o conceito de “artesão intelectual”, diz respeito à necessidade de desenvolver a pesquisa prezando pela credibilidade e pelo processo criterioso da análise dos dados obtidos durante o projeto.

A intervenção pedagógica de que trata nosso trabalho, portanto, está centrada na educação transformadora, nos processos

---

<sup>1</sup> Mestra em Sociologia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); [claudianaiza@yahoo.com.br](mailto:claudianaiza@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Onde se lê pesquisador/pesquisadores neste projeto de intervenção, leia-se também pesquisadora/pesquisadoras, buscando respeitar a igualdade de gênero.

<sup>3</sup> MILLS, C. W. A imaginação sociológica, 1982. A imaginação sociológica, que para Mills seria a habilidade de experimentar o fazer sociológico com a mesma primazia da arte; ele descreve isso em seus ensaios como artesanato intelectual.

de ensino e aprendizagem por meio do diálogo crítico e reflexivo entre aluno<sup>4</sup> e professor<sup>5</sup>. Dito isso, apresentamos os Círculos de Diálogos como recurso didático humanizado, a fim de aprofundar os temas do componente da Sociologia.

De início, entendemos o que conceito de educação sempre foi discutido no campo das Ciências Sociais. Para Durkheim, a educação é uma instituição amparada no poder coercitivo; para Weber, a educação está relacionada com a vocação de cada indivíduo; já Marx apresenta as categorias de consciência e transformação, nas quais a práxis é desenvolvida por meio da ação e de experiências<sup>6</sup>.

Sendo assim, o discurso em torno da importância da Sociologia no campo da educação aborda a criticidade e o exercício da cidadania. Sua relevância se baseia na constituição de uma sociedade capaz de compreender o mundo e suas transformações sociais.

A escola, enquanto instituição é um espaço de ideias que tem o poder de influenciar as relações sociais, que possibilita tanto a relação integrada entre professor e aluno – o que chamamos de inclusão – quanto pode ser um espaço de exclusão ou de negação de direitos<sup>7</sup>. Nesse sentido, a educação deve favorecer a comunicação entre as pessoas, de maneira cognitiva e subjetiva.

Desse modo, a Sociologia tem como finalidade despertar o sentido crítico dos jovens perante os desafios que se apresentam em seu cotidiano, desafios estes que, para os jovens, vão além de sua condição cidadã, ou seja, as questões sociais, as exclusões e os conflitos sociais estão intrínsecos a esse contexto.

Pelizzoli conceitua que os Círculos de Diálogos são ferramentas da Cultura de Paz, por meio de práticas de mediações de conflitos, visto que possibilitam o diálogo, a inclusão, a alteridade e a construção de valores (PELIZZOLI, 2014).

---

4 Onde se lê aluno/alunos neste projeto de intervenção, leia-se também aluna/alunas respeitando, assim a igualdade de gênero.

5 Onde se lê professor/professores neste projeto de intervenção, leia-se também professora/professoras respeitando, assim a igualdade de gênero.

6 Conceitos extraídos das leituras dos livros didáticos de Sociologia.

7 Em Bourdieu (2007), são abordadas duas categorias importantes para a compreensão do processo de exclusão: o capital cultural e o arbitrário cultural dominante.

Nossa proposta procura apresentar os Círculos como um instrumento importante que busca facilitar o processo de ensino-aprendizagem, além de criar conexões entre os grupos, fato que favorece o reconhecimento mútuo, o pertencimento e o protagonismo dos participantes. Os Círculos de Diálogos podem ser adaptados pelos docentes para aprofundar os temas trabalhados em sala de aula e, também, os temas apresentados pelos próprios alunos, atendendo às necessidades deles em sua condição de juventude, estimulando assim a capacidade de reflexão a respeito da vida e de suas realidades.

Esse projeto de intervenção aconteceu na Escola A Escola Cidadã Integral Estadual de Ensino Fundamental e Médio Francisca Ascensão Cunha (FAC), vinculada à Secretaria da Educação e da Ciência e Tecnologia do Estado da Paraíba, que está localizada no bairro dos Bancários, no município de João Pessoa, estado da Paraíba. Em 2018, a FAC passou por uma reforma estrutural e organizacional; adotou o modelo das escolas cidadãs integrais da Paraíba, passando a atender pelo nome de Escola Cidadã Integral de Ensino Fundamental e Médio Francisca Ascensão Cunha. A instituição também passou a abrigar a turmas do ensino médio em regime integral (manhã e tarde) e turmas do EJA (noite).

Conforme seu Projeto Político Pedagógico (PPP) (ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL FRANCISCA ASCENSÃO CUNHA, 2020), a referida escola atende a um público em grande parcela de alunos oriundos da comunidade do Timbó – 76,9% dos estudantes se identificam como moradores da comunidade e apenas 15% dos estudantes moram no bairro dos Bancários. Os educandos que frequentam a FAC são majoritariamente negros, pobres, moradores de comunidades em risco social e econômico, que residem em domicílios chefiados, em sua maioria, por mulheres.

O projeto de intervenção, como já mencionamos, se dividiu em três fases: fase exploratória e de planejamento; fase de execução ou de trabalho de campo; e a fase de avaliação, análise do trabalho empírico e também documental.

A fase exploratória e de planejamento teve início no dia 17 de março de 2021, quando foi apresentada toda a proposta do nosso

projeto de intervenção sobre as rodas de diálogos com os alunos, antes discutida com a professora Rosa Maria<sup>8</sup>. Nessa fase, priorizamos compreender o perfil dos alunos, a forma como participam das aulas remotas e se comunicam com os professores, bem como os temas da Sociologia que seriam trabalhados com os alunos durante o bimestre.

As primeiras semanas de contato com os alunos aconteceram por meio das aulas remotas, que ocorriam às terças-feiras, no turno tarde. No início, participamos das aulas remotas das turmas do 1º Ano, do 2º Ano, e do 3º Ano do ensino médio. Esse primeiro contato virtual foi realizado tanto para conhecer as turmas quanto para saber sobre os conteúdos e as atividades didáticas.

A professora Rosa nos apresentou às turmas e aos conteúdos trabalhados durante o bimestre. A partir de então, nos deparamos com os temas O surgimento das Ciências Sociais, com alunos do 1º Ano; Cidadania, Política e Estado, com alunos do 2º Ano; e Tecnologia, Trabalho e Mudanças Sociais, com alunos do 3º Ano. Propusemo-nos a acompanhar apenas a turma do 2º Ano, não sendo possível fazer o mesmo com as outras visto o pouco tempo que tínhamos para desenvolver o projeto e para construir o vínculo com a turma.

A fase de execução, ou trabalho de campo, ocorreu com atividades didáticas e conteúdos sobre o tema Cidadania, Política e Estado, apresentado por meio dos Círculos de Diálogos realizados no modelo de ensino remoto, no período de 17 de março a 04 de maio do ano de 2021. Dessa forma, fomos construindo o projeto de intervenção com a colaboração dos alunos, dos professores de Sociologia, de História e do Projeto de vida.

A fim de reinserir os alunos nas aulas, num momento de pandemia e de necessidade de uma nova didática, considerando as aulas remotas, percebemos que a permanência deles nas aulas exigiu ferramentas tecnológicas de que muitos não tinham acesso, por questões econômicas, por serem alunos de rede pública e, também, por alguns deles viverem em situação de vulnerabilidade social, fato

---

8 Professora Rosa Maria do Nascimento Coura é concursada e compõe o quadro dos professores da rede estadual de ensino da Paraíba (SEECT). Atua como Professora do componente da Sociologia desde 2008. Em fevereiro de 2021, começou a lecionar na Escola FAC.

que pode dificultar o traslado até a escola para receber o material impresso, uma outra via de participação no processo de ensino-aprendizagem no período da pandemia.

Sobre os Círculos de Diálogo como um recurso didático para aprofundar dos temas propostos no componente da Sociologia. Podemos dizer que os Círculos de Diálogos têm sua origem nas tribos indígenas tradicionais, sendo conhecidos posteriormente na Nova Zelândia, Canadá, Estados Unidos e Austrália. A partir da década de 1970, este método foi adaptado para dirimir conflitos relativos ao sistema de justiça e, posteriormente, foi levado ao sistema educacional. Os Círculos de Diálogos, pela sua simplicidade, relevância e praticidade na resolução de conflitos, têm chamado atenção em diversas áreas de conhecimento. Entre os principais autores que abordam o tema, podemos mencionar Kay Pranis (2011), Howard Zehr (2008) e Marshall Rosenberg (2006).

Pensando sobre os teóricos, seus conceitos e ideias sobre os Círculos de Diálogos para o embasamento deste projeto de intervenção pedagógica, dialogamos com o pensamento de Anthony Giddens (2008), que aborda o conceito de reflexividade, isto é, como se dão as relações sociais a partir das experiências com os círculos por um processo reflexivo e de capacidade de mudança da realidade social.

A reflexividade dentro do ensino da Sociologia não é apenas a reflexão em si; ela propõe a ação e a transformação dos agentes envolvidos para além da sala de aula e dos conteúdos e teorias sociológicas. A reflexividade desperta o sentir, o pensar e o agir. Sendo assim, os Círculos de Diálogos possibilitam a confiança e o respeito mútuo para que os alunos possam discorrer reflexivamente sobre os temas apresentados durante as aulas.

Dialogamos, também, com o pensamento de Paulo Freire (2007), o qual discorre sobre a importância do diálogo. Segundo Freire, dialogar é confiar, ação que ocorre por meio de construção de vínculos entre professor e aluno. É nesta relação de confiança que o aluno passa a ser um sujeito crítico e participativo dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Ainda abordaremos as contribuições de Jürgen Habermas (2004), por tratarmos nesse projeto de intervenção sobre a importância do diálogo. Conforme necessário, nos ancoraremos na Teoria do Agir Comunicativo, que aborda o fato de as relações de diálogo acontecerem por meio da intersubjetividade partilhada entre os sujeitos, aos quais os sentimentos de cooperação se tornam essenciais.

Pensando nos alunos como sujeitos protagonistas, reflexivos e críticos, levaremos em consideração, em nosso trabalho, as contribuições de Axel Honneth (2003), quando o mesmo aborda em seus ensaios o conceito de luta por reconhecimento. Segundo o referido autor, o reconhecimento recíproco é definido pela autoconfiança, pelo autorrespeito e pela autoestima.

### **Perspectiva Teórica**

Para formular esta proposta de intervenção, sentimos a necessidade de apoiarmo-nos em diversas construções teóricas que, de alguma forma, demarcam pistas analíticas que orientaram nossa pesquisa. Autores como Paulo Freire (2007), Jürgen Habermas (2004), Axel Honneth (2003), Florestan Fernandes (1978) e Anthony Giddens (2009) foram essenciais. Sendo um conceito central da Teoria da Estruturação, formulada por Anthony Giddens (2009), começamos a descrição do referencial teórico discorrendo sobre o conceito de Reflexividade.

Como abordado antes, os Círculos de Diálogos são momentos de comunicação e partilha das experiências da vida. Isso se constitui num espaço privilegiado para que os conhecimentos científicos, transmitidos nas aulas de Sociologia, sejam assimilados pelos estudantes visando a sua aplicação na vida prática deles.

Pela mediação desse conceito, Giddens (2009) entende que é possível abordar as questões centrais da modernidade, questões essas que constituem o eixo articulador do componente da Sociologia. A modernidade, no entendimento de Giddens (2009), não é a exploração do desconhecido ou a busca permanente por novos objetos do conhecimento, mas a aplicação do conhecimento reflexivo à própria sociedade.



A reflexividade, no contexto da modernidade, nos remete ao pensamento sobre a própria vida social que cerca e orienta nossas ações. O agir cotidiano, nos diversos contextos sociais pelos quais transitamos, é examinado de forma recorrente e reformulado com base em novas informações sobre as suas próprias práticas, desta maneira, modificando o seu caráter constituinte.

A Sociologia, portanto, deseja que os conhecimentos por ela transmitidos possam contribuir para o processo permanente de construção da realidade social. Como uma ciência que tem uma finalidade prática, através do ensino, a Sociologia procura colaborar com a reestruturação e a mudança social. Giddens (2009) considera que a reflexividade se materializa em certa circularidade do conhecimento. Tal fato permite que o mundo social moderno não é estável, em razão da permanente incorporação de novos conhecimentos. Para o sociólogo Inglês, a produção de conhecimento sociológico é fundamental para a mudança do mundo social, bem como para traçar e reformular a linha do desenvolvimento humano, a qual dependerá do conhecimento sobre esse mundo representado através de incalculáveis pesquisas sociológicas.

Com relação à comunicação, Habermas (1990) nos diz que o agir estratégico acontece de forma coordenada e por intermédio da influência, já o agir comunicativo tem como objetivo o entendimento por meio do consenso.

O autor diferencia os dois tipos de agir:

O agir comunicativo distingue-se do estratégico porque uma coordenação bem-sucedida da ação não depende da racionalidade teleológica das orientações da ação, mas da força racionalmente motivadora de realizações de entendimento (HABERMAS, 1990, p. 130).

Sendo assim, é possível destacar que o diálogo, segundo a teoria de Habermas, acontece de forma consensual, por meio do agir comunicativo, de forma que o sentimento de cooperação se torna necessário para que o real entendimento entre o falante e o ouvinte possa acontecer.

As relações de diálogo são postas por meio da intersubjetividade partilhada entre os sujeitos, presentes na visão de Habermas, sobretudo no agir comunicativo (que ele classifica como forte). “No agir comunicativo forte, os envolvidos contam ademais com um mundo social intersubjetivamente partilhado por eles” (HABERMAS, 2004, p. 120). Testa, ao escrever sobre a obra de Honneth, destaca que “A intersubjetividade deve constituir-se como uma forma de interação comunicativa” (TESTA, 2008, p. 94).

Para referenciar esse projeto de intervenção sobre a importância dos Círculos de Diálogos nas escolas, iremos ainda apresentar o conceito da categoria reconhecimento, discutida por Honneth em sua obra *Lutas por Reconhecimento*. O autor entende que a força moral é motivada pelas relações sociais por meio de um reconhecimento mútuo, recíproco e restaurador.

Sobre tal reconhecimento intersubjetivo ou reconhecimento mútuo, Honneth afirma que

O nexó existente entre a experiência de reconhecimento e a relação consigo próprio resulta da estrutura intersubjetiva da identidade pessoal: os indivíduos se constituem como pessoas unicamente porque, da perspectiva dos outros que assentem ou encorajam, aprendem a se referir a si mesmos como seres a que cabem determinadas propriedades e capacidades. A extensão dessas propriedades e, por conseguinte, o grau da auto realização positiva crescem com cada nova forma de reconhecimento, a qual o indivíduo pode referir a si mesmo como sujeito: desse modo, está inscrita na experiência do amor a possibilidade da autoconfiança, na experiência do reconhecimento jurídico, a do auto respeito e, por fim, na experiência da solidariedade, a da autoestima.] (HONNETH, 2003, p. 272).

Sabendo da natureza humana e de seus interesses e necessidades pessoais, o conflito é algo inevitável nas relações. Portanto, os Círculos de Diálogos se apresentam como um recurso didático mediador e restaurador das relações interpessoais, apresentando a empatia e o saber conviver (PRANIS, 2011).

No ambiente escolar, as questões de conflitos e sua intensidade ocasionam o desinteresse do aluno, a falta de

protagonismo, a evasão, maiores tensões e violências. Nesse sentido, a Comunicação Não-Violenta precisa ser desenvolvida em sala de aula. (ROSENBERG, 2006).

Logo, como professores do ensino da Sociologia, é importante debatermos o significado e a importância do diálogo em sala de aula, considerando, por exemplo, os ensinamentos de Paulo Freire (1987). Segundo ele, dialogar é confiar, e essa confiança só acontece através do amor, da humildade e da fé. Nossa função como professores vai além da mediação de conteúdos, visto que temos que quebrar paradigmas, inserindo a Cultura de Paz nas escolas, “derrubando muros” e “construindo pontes” a partir de um novo olhar que busque compreender a “condição de ser jovem”, de ser agente comunicativo (DAYRELL, 2007, *aspas minhas*).

### **Considerações**

Este projeto de intervenção pedagógica foi executado durante o período de pandemia, tendo o ensino remoto como modelo emergencial. A proposta era desafiadora não só para a execução do projeto em si, como também para todos os sujeitos envolvidos na comunidade escolar e, principalmente, para os alunos da rede pública que, em sua maioria, vivem em situação de vulnerabilidade social. Essas questões eram percebidas quando da participação e permanência dos alunos nas aulas remotas, que exigia deles acesso a ferramentas tecnológicas (computador, celular), assim como acesso à internet.

Com relação à utilização das ferramentas e aplicativos durante as aulas, não havia dificuldades por parte dos estudantes. A busca por fazer de uma aula virtual um espaço de vivência, de diálogos, de partilhas, de conhecimento e de reflexividade foi o principal propósito do projeto.

Logo, a proposta de projeto de intervenção buscou refletir sobre um modelo de educação transformadora, contrapondo modelos de educação com viés conservador. Portanto, o trabalho foi idealizado na proposta apresentada por Paulo Freire, de uma educação problematizadora, dialógica, horizontal e libertadora.

A educação transformadora que norteou este trabalho pode ser percebida nas propostas da UNESCO, que apresenta, no relatório Educação para o século XXI, os “quatro pilares da educação”, a saber: aprender a ser; aprender a conhecer; aprender a fazer e aprender a conviver. Aqui, damos destaque para aprender a conviver em sociedade e se colocar no lugar do outro, criando laços afetivos a partir da troca de saberes entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, foram apresentados os Círculos de Diálogos como recurso pedagógico no componente da Sociologia, tendo a Escala FAC como campo de pesquisa, e os alunos do 2º Ano como colaboradores da pesquisa-ação. O tema trabalhado com eles, por meio dos Círculos de Diálogos, foi *Cidadania, Política e Estado*. Com isso, estudos prévios sobre o referido tópico foram de suma importância, assim como o estudo do diagnóstico dos alunos como marcador importante para planejar e ministrar as aulas.

Os Círculos de Diálogos serviram tanto para facilitar o processo de ensino-aprendizagem quanto para criar conexões entre os participantes, favorecendo o reconhecimento mútuo, o pertencimento e o protagonismo, estimulando, assim, a capacidade de reflexão a respeito da vida e de sua realidade.

A proposição dos Círculos de Diálogos vem sendo trabalhada recentemente no campo da educação, principalmente no Brasil. As práticas de Círculos de Diálogos abordam questões restaurativas, e têm como principais idealizadores Kay Pranis (2011), Howard Zehr (2008) e Marshall Rosenberg (2006).

Com relação aos temas para a preparação dos planos de aulas e a execução do projeto de intervenção pedagógica, tínhamos como prioridade ouvir os alunos. Buscamos evitar “conteúdos rígidos e sem flexibilidade”, prezando por compreender as necessidades dos alunos pelas correlações com os temas das aulas, gerando, dentro do projeto de intervenção pedagógica, o entendimento mútuo. Isso aconteceu a cada encontro, a cada Círculo de Diálogo, por meio da ação e da participação, o que Habermas (2004) conceitua como “agir comunicativo”.

Cada conceito trabalhado foi construído com os alunos, sempre respeitando o princípio da voluntariedade que era posto nas aulas e acordado entre os alunos e colaboradores, negando qualquer tipo de

juízo de valor. Consideramos questões básicas para as práticas dos Círculos de Diálogos as relações éticas entre os interlocutores e o reconhecimento recíproco entre eles, o que Honneth (2003) conceitua como “luta por reconhecimento”.

Essa luta por reconhecimento foi apontada o tempo todo pelos alunos durante o projeto de intervenção pedagógica. Propuseram, por exemplo, que cidadania era sinônimo de respeito, de liberdade de expressão, de direito de ir e vir, entre outras definições. Através da discussão sobre reconhecimento, surgiu a urgência de mostrarem que suas juventudes precisam ser ouvidas, e de que suas necessidades, enquanto alunos e cidadãos precisam ser contemplados.

O que muito se faz necessário na busca pelo reconhecimento dos alunos sobre sua condição de ser jovem é o conhecimento reflexivo acerca de sua própria realidade e de sua condição social. Dessa forma, a reflexão da vida social, enquanto apresentamos os Círculos de Diálogos, baseou-se, também, nos conceitos de Giddens (2009) e numa educação problematizadora e dialógica defendida por Paulo Freire.

Além disso, questões como sentimentos e necessidades foram trabalhadas seguindo a proposta de uma “comunicação não-violenta” dentro do espaço virtual. Os princípios da voluntariedade e do respeito eram ressaltados a cada encontro. Mesmo que de forma virtual, incluímos as etapas necessárias para a aplicabilidade dos Círculos de Diálogos, como boas-vindas, cerimônia de abertura, explicação aos participantes sobre objetivo do círculo, rodada de apresentação/*check-in*, exploração dos problemas temas norteadores do diálogo, acordo, rodada de *check-out*, agradecimentos e fechamento. Foram utilizados como meios de comunicação o *chat*, o microfone e os *emojis*. As chuvas de ideias sobre os temas aconteceram por meio do aplicativo *Mentimeter* e, para as cerimônias de abertura ou fechamento dos diálogos, utilizávamos músicas, imagens, *charges* e vídeos.

Ficou evidente o crescimento dos alunos com relação ao domínio do tema *cidadania* na medida em que fomos trabalhando os temas, seguindo suas necessidades e sua condição de ser jovem. Um aluno, numa de suas partilhas de ideias, apontou que “cidadania é a prática dos direitos e deveres de um indivíduo em um Estado”. Outro

aluno destacou que cidadania “(...) é quando todos vivemos em harmonia uns com os outros”.

A avaliação dos alunos com relação aos Círculos de Diálogos no ensino da Sociologia foi bastante positiva, visto que 91,7% disseram ser bons e apenas 8,3% disseram ser insuficientes. Os alunos também disseram que os diálogos os deixaram mais reflexivos e participativos, que se sentiram compreendidos e que suas falas foram respeitadas.

Os Círculos de Diálogos, como pretendíamos, ajudou a despertar nos alunos a reflexividade e a criticidade, o que ficou evidenciado na fala de um deles: “(...) achei bastante necessário, pois como uma vez a professora falou em umas dessas aulas, que esses diálogos são extremamente importantes para nos entendermos como cidadãos e não aceitarmos certas injustiças que ocorrem no mundo”.

Além dos alunos, pudemos perceber a satisfação dos professores durante a execução do projeto de intervenção no qual foram bastante colaborativos. Suas impressões com relação aos Círculos de Diálogos foram as de que eles humanizam, aproximam as pessoas, melhoram a relação entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem, além de provocarem a reflexão e a criticidade, favorecidas por meio do ouvir e do falar, da confiança e da autoestima. Percebe-se na fala dos professores que a capacidade cognitiva e o agir comunicativo figuram como fatores importantes para o processo ensino-aprendizagem.

A condição de ser jovem traduz, em si, a necessidade de interagir, de socializar, de estar em seu grupo. Isso é, para os jovens, um sentimento transformador de pertencimento e aceitação, no compartilhar de ideias, valor, cultura e experiência. Esses fatores foram possíveis e viáveis através da condução dos Círculos de Diálogos nas aulas de Sociologia, podendo ser aplicados a outros componentes das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

A BNCC também foi discutida neste estudo, assim como as suas competências e habilidades, como o Projeto de Vida, um dos temas do currículo das escolas públicas do estado da Paraíba. O componente da Sociologia no ensino médio foi um ponto importante destacado neste projeto de intervenção pedagógica, já que tínhamos como categorias o ensino da Sociologia, o tópico juventudes, Círculos de Diálogos e processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, tratamos de mostrar, através desta intervenção, que o despertar do pensamento ativo, reflexivo e sociológico se dá por meio do diálogo, e que esse diálogo precisa de métodos capazes de transmitir conexão e empatia, transcendendo nos alunos e professores o sentimento de solidariedade e respeito, pontos estes apresentados pelo modelo de educação transformadora defendida por vários autores, como Paulo Freire e José Pacheco.

## Referências

- BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, p.1105-1128, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 08 jun. 2020.
- ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL FRANCISCA ASCENSÃO CUNHA. **Projeto Político-Pedagógico (PPP)**. João Pessoa, 2020.
- FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1978.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GIDDENS, **Sociologia**. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa, 2008.
- \_\_\_\_\_. **A constituição da sociedade**. 3 ed. São Paulo, Editora WMF Martins Fontes, 2009.
- HABERMAS, J. **Verdade e justificação**. Edições Loyola. São Paulo, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Pensamento Pós-Metafísico: estudos filosóficos**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.
- HONNETH, A. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo, 2003.
- MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.
- PACHECO, J.; PACHECO, M. de F. **Escola da Ponte**. Uma escola pública em debate. São Paulo: Cortez, 2015.
- PELIZZOLI, M. **Círculos de Diálogo: Base Restaurativa para a Justiça e os Direitos Humanos**. In: SILVA, E. F.; GEDIEL, J. A. P.; TRAUZYNSKI,

- S. C (orgs.). Direitos humanos e políticas públicas. Curitiba: Universidade Positivo, 2014.
- PRANIS, K. **Círculos de justiça Restaurativa e de construção de paz.** Editora Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul: Rio Grande do Sul, 2011.
- PRANIS, K.; BOYES-WATSON, C. **No coração da esperança:** Guia de práticas circulares. Editora Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul: Rio Grande do Sul, 2011.
- PRODANOV, C. C. **Metodologia do trabalho científico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- RABBANI, M. J. Educação e Paz: Resgatando nossas competências para fazer a paz. In: FERREIRA, M. A. S. V.; MASCHIETTO, R. H.; KUHIMANN, P. R. L. (coords.). **Estudos para a paz:** conceitos e debates. Editora UFS: Sergipe, 2019.
- ROSENBERG, M. B. **Comunicação Não-Violenta:** técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. Ágora: São Paulo, 2006.
- TESTA, Í. Intersubjetividade, natureza e sentimentos morais: A teoria crítica de A. Honneth e a regra de ouro. **Civitas**, Porto Alegre, v.8, n.1, 2008.
- ZEHR, H. **Trocando as lentes:** um novo foco sobre o crime e a justiça. São Paulo: Palas Athena, 2008.



## ROTAS, EMERGÊNCIAS E SENTIDOS NA CONSTRUÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE) EM TEMPOS DE PANDEMIA

Lucas Rodrigues LOPES<sup>1</sup>  
Cátia Veneziano PITOMBEIRA<sup>2</sup>

### Considerações iniciais

Retomar as atividades de ensino na modalidade remota, na esfera da universidade federal, em decorrência do cenário da atual emergência sanitária da pandemia de COVID-19, assegurando direitos e deveres de docentes e discentes, tem se tornado desafiador, uma vez que tensiona o papel do professor de língua-cultura inglesa e suas representações, bem como traz à reflexão crítica o que é ensinar e aprender línguas-culturas, maternas e estrangeiras, em tempos de pandemia, compreendendo a realidade dos povos ribeirinhos, quilombolas, indígenas e assentados rurais, uma vez que nossas experiências são oriundas de nossas práticas docentes nas cidades de Cametá – PA e Maceió- AL, tanto na Universidade Federal do Pará (UFPA) quanto na Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Diante dessas considerações, a partir dos estudos de Lopes e Pitombeira (2019) e Lopes e Cipriano (2020), entendemos o Ensino Remoto Emergencial (ERE) como uma soma de estratégias de cunho didático e pedagógico, que visam o não compartilhamento de um mesmo espaço físico, voltado a discentes e docentes, sendo materializado por atividades amparadas por recursos digitais, podendo fazer o uso de salas de webconferências, videoaulas veiculadas ao vivo ou gravadas, expondo conteúdos e abordagens em diferentes linguagens/formatos, que podem ser organizados em ambientes diversos de aprendizagem, inclusive por correio

---

<sup>1</sup> Doutor em Linguística Aplicada pela UNICAMP. Professor da Universidade Federal do Pará (UFPA) – Campus Universitário do Tocantins/Cametá no Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) e Faculdade de Letras – Língua Inglesa. Email: [lucaslopes@ufa.br](mailto:lucaslopes@ufa.br)

<sup>2</sup> Doutora em Linguística Aplicada e estudos da linguagem pela PUC-SP. Professora da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) - Campus A. C. Simões na Faculdade de Letras - Língua Inglesa. Email: [catia.pitombeira@fale.ufal.br](mailto:catia.pitombeira@fale.ufal.br)

eletrônico, sites, redes sociais e aplicativos de mensagens instantâneas.

Sendo assim, a partir de um olhar voltado à Teoria da Complexidade (MORIN, 2007), na interface com as contribuições teóricas sobre os Multiletramentos (ROJO, 2012), fundamentamos nossa discussão com base em nossas experiências como professores de língua-cultura inglesa, em cursos de licenciatura em Letras – Inglês, na esfera de duas universidades federais. Conseqüentemente, traremos reflexões críticas à área da Linguística Aplicada, mais especificamente à esfera do ensino-aprendizagem de línguas-culturas e à formação de professores para contextos diversos.

Nesta perspectiva, este capítulo, oriundo de uma apresentação no VII Encontro de Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), do Campus Universitário do Tocantins/Cametá, realizado entre 23 e 26 de fevereiro de 2021, busca refletir sobre novas formas de representação de ensino-aprendizagem a partir do uso e aplicação de ferramentas tecnológicas. Para isto, organizamos este artigo em quatro partes, a saber: i) apresentamos experimentações didáticas e o ensino de língua inglesa; ii) apontamos algumas reflexões acerca das desterritorializações do professor de língua-cultura inglesa promovidas pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE) em diálogo com a Teoria da Complexidade; iii) discutimos tecnologias a partir da perspectiva dos Multiletramentos; iv) por fim, trazemos algumas considerações sobre esta pesquisa e reflexões do diálogo das teorias aqui apresentadas e suas contribuições para o ensino-aprendizagem de línguas-cultura.

### **Experimentações didáticas e o ensino de língua-cultura inglesa**

A partir dos estudos de Freire (2005), concebemos o ensino-aprendizagem de língua-cultura inglesa como um processo de construção de conhecimento linguístico em rede e alinear, sendo um lugar de produção significativa e transformadora dos participantes. No período de abril de 2020 a janeiro de 2021, percebemos que nossa prática docente sofreu um certo deslocamento.

Assim, a representação docente desocupou o lugar da (re)produção do conhecimento, uma ação mais centrada na figura do professor, a fim de ocupar o lugar da transposição didática, tratando

o professor como gestor da (re)produção do conhecimento linguístico.

Também, fomos percebendo que a representação discente no Ensino Remoto Emergencial (ERE), de igual modo, sofreu rupturas, já que a construção de saberes, em rede e alinear, permite que o aluno participante das disciplinas ministradas faça suas próprias conexões, descompactando a noção de disciplinas estanques e fechadas em si. Além disso, esse movimento propiciou aos alunos a oportunidade de discordância e questionamento do que está sendo aprendido, fazendo emergir um discente responsável pela sua aprendizagem, crítico, reflexivo e sujeito de sua própria autonomia.

Desse modo, em nossas práticas docentes no Ensino Remoto Emergencial (ERE), procuramos oferecer atividades acadêmicas, que consideravam aulas assíncronas e síncronas. Dentro dessa perspectiva, oportunizamos a interação simultânea entre os matriculados, nas disciplinas ofertadas, embora estivessem em espaços físicos diferentes, porém conectados via internet, a um mesmo ambiente virtual de aprendizagem. Outrossim, recorreremos ao uso de plataformas como o *Google Meet*, *Google Forms*, *Jamboard*, *Microsoft Teams*, além do chat do *WhatsApp/Telegram*, ou ainda transmissões pelo *YouTube*. Em se tratando de atividades assíncronas, buscamos atender essa demanda por realizar o trabalho docente-discente por meio do uso de recursos digitais, contemplando atividades síncronas, como o chat ou a própria aula virtual e atividades assíncronas como o fórum e tarefas disponibilizadas no ambiente virtual de aprendizagem, oportunizando a comunicação não-simultânea entre os interagentes.

Nessa direção, com base nas contribuições de Selles (2008, p. 611), conseguimos identificar que “as experimentações didáticas permitem ressignificar as demandas e os sentidos diversos de uma cultura escolar específica”. Dessa maneira, observamos que as ações docentes-discentes, durante a disciplina, trouxeram transformações no ensino de língua-cultura inglesa, tangenciando o ato de investigação, experimentações, redescobertas, conflitos, ou ainda mudanças conceituais.

Nesse rumo, vale destacar, ainda, que trazer o Ensino Remoto Emergencial (ERE) como forma de experimentação didática deu-nos a oportunidade de promoção do exercício de construção ou

desconstrução dos saberes linguísticos-discursivos. Como professores de língua-cultura inglesa, lançamos mãos de debates do conteúdo temático para cada aula apresentada, materializando a noção de questionamento e reflexão crítica por parte dos alunos, que puderam apresentar essa faceta, ao usarem a plataforma Google Docs, mesmo que não estivessem compartilhando o mesmo espaço físico.

Por fim, destacamos que, por atuarmos em cursos de formação de professores de Língua Inglesa, tivemos a preocupação em vislumbrar os documentos normativos e orientadores sobre o assunto. Em se tratando da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (MEC, BRASIL, 2017), entendemos que ter tido as experimentações didáticas durante o período do Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi uma forma de oportunizar um exercício de problematização, permitindo que o aluno fosse guiado por suas observações na construção de saberes linguísticos-discursivos em língua inglesa, não deixando de lado a diversidade linguístico-cultural e o lugar em que estão inseridos, como pertencimento à comunidade ribeirinha, quilombola, indígena e assentados rurais. Nessa toada, vimos nossos alunos como protagonistas na execução de atividades experimentais, com as quais os discentes estiveram envolvidos, em busca de possíveis soluções na relação com o professor-gestor da (re)produção do conhecimento.

### **Desterritorializações: o professor de língua-cultura inglesa frente ao ensino remoto emergencial (ERE) em diálogo com a teoria da complexidade**

A partir da noção de “território”, conforme proposto por Souza (2008, p. 81), entendemos que a pandemia do COVID-19 provocou um exercício de desterritorializar o espaço de sala de aula, composto por quadros e carteiras, para territorializar e ser territorializado pelas telas e pelos recursos digitais.

Dentro dessa perspectiva, como educadores da esfera da universidade federal nas cidades de Cametá – PA e de Maceió – AL, vimos a adoção de medidas de distanciamento social, bem como da interrupção das aulas presenciais por conta da emergência sanitária, e com isso, novas rotas, emergências, sentidos e representações do

que é ser professor, ensinar e aprender em tempos contemporâneos. Isso tem feito com que professores, atravessados por uma pandemia, coloquem-se, em um exercício de idas e vindas, compreendendo as partes e o todo, frente à reflexão crítica da/na construção de saberes – (re)pensar os caminhos didáticos-pedagógicos das aulas síncronas/assíncronas, gravação de vídeos/podcasts, criação de canais próprios em redes sociais, mudanças no processo avaliativo, promover ao aluno o protagonismo, além de uma busca ativa na construção de conhecimento em rede e alinear e aproximação da realidade de comunidades ribeirinhas, quilombolas, indígenas e assentados rurais.

Assim, novas atribuições foram impostas à nossa experimentação didática. É como se novos papéis nos fossem instados para ação. A internet se tornou nosso escudo e fomos lançados no Ensino Remoto Emergencial (ERE). Observamos que, dentro desse percurso, existiu um esforço hercúleo entre a manutenção da representação da figura do professor, aquele que orienta o ensino-aprendizagem, mas, que, também ocupa o lugar de gestor do conhecimento, pois tem como objetivo a conexão com os alunos em um processo significativo de construção de saberes.

Dessa maneira, com as contribuições dos estudos de Souza (2008, p. 81), percebemos que a construção de um território, em se tratando da sala de aula e da virtualidade, “há de se considerar os aspectos temporais das mais diferentes esferas, já que a noção de território abarca ora um caráter permanente ora uma existência em períodos e ciclos”.

Outrossim, essa faceta pode ser materializada em nossas experimentações didáticas a partir da consolidação de diferentes esferas sociais na construção do saberes, possibilitando pelo *WhatsApp* a criação de grupos por turmas com a finalidade de orientar por meio de vídeos e *podcasts*, bem como dar a chance de criação de um caderno virtual, em que o aluno organiza suas produções e elabora um caderno reflexivo sobre o que tem realizado.

Sendo assim, recorrendo aos estudos de Rajagopalan (2019), vimo-nos como agentes (trans)formadores e emergentes de mudanças na sociedade contemporânea. Em sentido do comprometimento, que assumimos, entendemos que “o primeiro

compromisso da pedagogia crítica é com a comunidade, da qual a sala de aula é uma pequena, porém fiel amostra" (p. 105).

Com tal faceta em mente, trouxemos à reflexão crítica, tanto nossa quanto de nossos alunos, o papel ocupado pelas práticas discursivas na sociedade atual. Por meio do uso de recursos tecnológicos buscamos evidenciar as práticas comunicacionais face à construção de sentidos em uma sociedade midiaticizada.

Nessa direção, considerando as contribuições de Morin (2007, p. 27), concebemos o ser humano com base em sua incompletude, "contemplando as facetas sociais, biológicas e culturais, pelas quais somos o tempo todo atravessados". Durante nossas experimentações docentes, tomamos a Teoria da Complexidade como lente interpretativa a fim de melhor entender as diversas ações do/no mundo e da/na vida. Também, fizemos uso dessa lente para melhor compreender as diferentes fragmentações no contínuo da formação do professor de língua-cultura inglesa. Isso pode ser materializado na disjunção e junção das diferentes disciplinas da matriz curricular, mesmo em tempos de pandemia de COVID-19. Isso foi feito por conta da influência da educação clássica que sofremos, a qual ainda oportuniza práticas de ensino de língua-cultura inglesa voltadas ao preenchimento de lacunas, regras gramaticais sem a devida reflexão da língua, conteúdos isolados, além de buscar mecanismos de memorização como possibilidade de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, apoiados pelos estudos de Morin (2007), entendemos o desafio da retomada das atividades de ensino, em detrimento do cenário pelo qual estamos passando frente à crise sanitária e pandêmica de COVID-19. Foi nossa premissa assegurar os direitos e deveres docentes e discentes diante das contradições e tensões enfrentadas por nós, professores, uma vez que observamos deslocamentos em nossa representação como professores de língua-cultura inglesa.

Com isso, pensar sobre a formação de professores, em contexto de pandemia, residuiu em organizar o currículo e suas disciplinas, uma vez que temos cursos intervalares e regulares. O que buscamos, ao máximo, foi alcançar a (re)ligação dos saberes construídos nas disciplinas ofertadas. Em se tratando da organização do currículo, temos observado que

O currículo escolar é mínimo e fragmentado. Na maioria das vezes, peca tanto quantitativa como qualitativamente. Não oferece, através de suas disciplinas a visão do todo, do curso e do conhecimento uno, nem favorece a comunicação e o diálogo entre os saberes; dito de outra forma, as disciplinas com seus programas e conteúdos não se integram ou complementam, dificultando a perspectiva de conjunto e globalização, que favorece a aprendizagem (PETRAGLIA, 2001, p.69).

Assim, refletir sobre o Ensino Remoto Emergencial (ERE) requer pensar a formação de professores de língua-cultura inglesa com base nas partes/todo, nas diferentes realidades dos interagentes, considerando práticas de ensino de língua-cultura inglesa, que priorizem e oportunizem a diversidade linguístico-cultural em detrimento da população ribeirinha, quilombolas, indígenas e assentados rurais.

### **Multiletramentos e ensino remoto em diálogo**

A formação de professores precisa contemplar propostas que atendam às necessidades da sociedade contemporânea para além do ensino tradicional envolvendo experiências cotidianas. Assim, a partir da articulação dos saberes (MORIN, 2007) podemos contemplar a interdisciplinaridade, nos afastando, da fragmentação e linearidade do conhecimento ao contemplar o todo e partes dialogicamente.

Qualquer conhecimento opera por seleção de dados significativos e rejeição de dados não significativos: separa (distingue ou disjunta) e une (associa, identifica); hierarquiza (o principal, o secundário) e centraliza (em função de um núcleo de noções chave); essas operações, que se utilizam da lógica são de fato comandados por princípios “supralógicos” de organização do pensamento ou paradigmas, princípios ocultos que governam nossa visão das coisas e do mundo, sem que tenhamos consciência disso (MORIN, 2011, p.10).

Dessa forma, se estamos e lemos (n)o mundo que nos apresenta multimodal, em rede e construímos significados

totalmente constituídos pelas multiplicidades, a Pedagogia dos Multiletramentos, em diálogo com as tecnologias, é essencial para o trabalho e ensino remoto, ensino híbrido e presencial. É urgente aproximar o ensino de línguas-culturas a práticas sociais de nosso cotidiano.

Expandindo a discussão dentro da esfera de formação de professores de línguas-culturas, é importante destacar que a noção de Multiletramentos visa dar encaminhamento a pelo menos duas vertentes. Em primeira instância, ela compreende a diversidade cultural em que os usuários da língua-cultura inglesa estão inseridos e, em segundo plano, é considerada a pluralidade na constituição dos textos com os quais nos deparamos no cotidiano. Rojo (2012) destaca que a prática de ensino-aprendizagem de língua-cultura inglesa, a partir do prefixo “multi” que se acopla aos letramentos, contempla não só o texto escrito, o impresso, mas considera o imagético, os vídeos, as músicas e animações. Ela conclui que é um avanço pautar o ensino de línguas-culturas em propostas que consideram os Multiletramentos, pois indica que o professor possa refletir sobre as práticas escolares das quais faz parte e seus desdobramentos para e no espaço escolar.

Esta definição (de multiletramentos) leva à conclusão que uma pessoa multiletrada é flexível e habilidosa (domina estratégias), tem um repertório de práticas letradas, é capaz de usar textos tradicionais e novas tecnologias de comunicação [...] com responsabilidade social, em um mundo social, cultural e linguisticamente diverso, participando plenamente da vida como um cidadão ativo e informado (ANSTEY e BULL 2006, p. 19).

Refletir criticamente sobre as ditas novas tecnologias durante a crise sanitária de COVID-19 foi um ato em prol da construção de saberes pedagógicos e linguísticos. Como professores, inseridos na esfera federal e em cursos de licenciaturas, formamos novos educadores. Diante disso, vimos a inserção de ferramentas tecnológicas acontecer de forma abrupta, como se esses professores ou futuros educadores já não precisassem pensar suas práticas de ensino. É por conta disso que acreditamos que a temática mereça



destaque profícuo em cursos de formação de professores de línguas-culturas.

### **Considerações finais**

O contexto da pandemia do COVID-19 e a necessidade de distanciamento social instaurou o salto da educação clássica e tradicional em direção ao paradigma emergente, também chamado de paradigma da complexidade. O árido contexto escasso de soluções e repleto de desafios apontou para a mediação do ensino-aprendizagem com a utilização da internet.

Assim surgiu o Ensino Remoto Emergencial (ERE) como forma de manter as atividades de ensino garantindo a docentes e discentes seus deveres e direitos mesmo em diferentes espaços físicos. Essa modalidade proporcionou a desterritorialização da sala de aula para um novo território, as telas de computador na sala de estar de nossas casas. Assim, o ERE provocou a reflexão crítica e o deslocamento originário das experiências, representações e do papel de dois professores de língua-cultura inglesa de duas universidades federais em Cametá PA e Maceió Alagoas ratificando o pensamento Complexo proposto por Morin (2007).

Em movimento de deslocamento de atividades lineares e fragmentadas, de mero preenchimento de lacunas, o currículo passou a ser visto pelas suas partes e pelo todo ocupando seu lugar na sociedade midiaticizada e, por meio de práticas discursivas e sociais, os docentes desenvolveram estratégias didático-pedagógicas síncronas e assíncronas a partir de recursos digitais como web conferência, videoaulas ao vivo e gravadas, correio eletrônico, sites, redes sociais, aplicativos, podcasts, serviço de mensagens instantâneas com conteúdos desenvolvidos a partir de diferentes linguagens.

Alinhados à teoria da Complexidade e aos Multiletramentos, o saber deixou de ser fragmentado, linear e disciplinar e envolveu-se na trama interdisciplinar e da interlocução entre outros saberes capaz também de contemplar o contexto, as multimodalidades da linguagem e a diversidade da população ribeirinha, quilombolas, indígenas e assentados rurais das regiões em que atuamos.

Diante dessas considerações, nós, estando na cidade de Cametá – PA e em Maceió -AL, entendemos que as espacialidades e

temporalidades são atravessadas por um conjunto de tecnologias, que, incorporadas à vida do educador, trouxeram diferentes funções e sentidos, cuja emergência desatinam em diferentes práticas sociais.

## Referências

- ANSTEY, Michele.; BULL, Geoff. Defining Multiliteracies. In: ANSTEY, Michele.; BULL, Geoff. **Teaching and Learning Multiliteracies: Changing Times, Changing Literacies**. Kensington Gardens-Australia/Newark-DE-USA:Australian Literacy Educator's Association-International Reading Association, 2006. p. 19-55.
- BRASIL, MEC, **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**, versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf> Acesso em 7 jan 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- LOPES, Lucas. Rodrigues.; ARAÚJO, Jeferson. Cipriano. A formação de professores de língua inglesa: Um olhar complexo-discursivo na contemporaneidade. **Revista CBTeCLE**, v. 1, p. 1-10, 2020.
- LOPES, Lucas. Rodrigues.; PITOMBEIRA, Cátia. Veneziano. A tecnologia e a formação do professor de línguas no Brasil sob holofotes da Teoria da Complexidade e da análise dialógica do discurso. **Hipertextus revista digital**, v. 21, p. 115-125, 2019.
- MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2007.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo** / Edgar Morin; tradução. Eliane Lisboa. 4ª ed. – Porto Alegre: Sulina, 2011.
- PETRAGLIA, Izabel. Cristina. **A Educação e a Complexidade do Ser e do Saber**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. Uma Linguística Aplicada Plenamente Emancipada: um Sonho ou uma Perspectiva Concreta? **Revista Linguagem em Foco**, v. 2, n. 3, p. 13-18, 31 ago. 2019.
- ROJO, Roxane. Helena. Rodrigues. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e **de linguagens na escola**. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

SELLES, Sandra. Lúcia. Escovedo. Analyzing experimentation in Brazilian science textbooks from a socio-historical approach. **Revista de Educación de las Ciencias**, v.11, p.44 - 47, 2008.

SOUZA, Milton. Santos. **Globalização e Fragmentação**. São Paulo: Ática, 2008.

## REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Leticia Auxiliadora Muzzi de Oliveira VIEIRA<sup>1</sup>

Mariuza Aparecida Camillo GUIMARÃES<sup>2</sup>

### Introdução

A pesquisa nasceu da indagação que surgiu durante o Curso de Especialização em Educação Inclusiva com Ênfase em Libras, nas leituras que discutem a temática de educação inclusiva e bilíngue para surdos, por meio de artigos das autoras Lacerda, Santos, Lodi, Gurgel (2006), Lodi (2013), Santos, Campos (2013), entre outros, que dialogam sobre as práticas educativas inclusivas na formação escolar, com o objetivo de responder a pergunta: Que Educação Inclusiva é essa?

Neste contexto, este estudo dialoga com a legislação que antecedeu de forma direta ou indiretamente as ações nos âmbitos político, social e educacional sobre a Educação Especial. Iniciaram-se as análises da pesquisa a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n. 9.394/96) de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) e dos documentos oficiais que incluíram na Educação Especial a educação de surdos, como: a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), que regulamentou a referida lei e o Art.18 da Lei n. 10.098/2000 (BRASIL, 2000). Estes documentos garantiram à pessoa surda o uso da Libras como língua própria e o acesso a interação social e educacional, com apoio de profissionais tradutores e intérpretes da língua de sinais e professores bilíngues para fazerem a inclusão dos alunos surdos no ambiente educativo.

Para iniciar a discussão sobre a legislação, o que compete ao atendimento à pessoa surda, faz-se necessário um breve resgate histórico sobre a Educação Especial. O olhar do Estado brasileiro para os excluídos da sociedade, denominados na época como “pessoa

---

<sup>1</sup> Cursista. Especialista em Educação, UFMS, [leticiamuzzioliveira@gmail.com](mailto:leticiamuzzioliveira@gmail.com)

<sup>2</sup> Orientadora. Doutora em Educação, FAED/UFMS, [mariuza.guimaraes@ufms.br](mailto:mariuza.guimaraes@ufms.br)

portadora de deficiência” (BRASIL, 1989), onde as primeiras ações das políticas públicas para a Educação Especial aconteceram com a aprovação da Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, que em seu Art. 1º dispõe: “Ficam estabelecidas normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências, e sua efetiva integração social, nos termos desta lei” (BRASIL, 1989) e posteriormente, o Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999 que regulamentou a referida Lei com o “Plano Nacional de Integração da Pessoa com Deficiência” (BRASIL, 1999). Esses documentos garantiram às pessoas com necessidades especiais<sup>3</sup>, os seus direitos básicos à cidadania e ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades, decorrente da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Mais tarde, com a Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000, no Art.18 viabilizou-se a implantação de recursos necessários à acessibilidade de “pessoas portadoras de deficiência”<sup>4</sup>, termo atual “pessoas com deficiência”, incluindo as pessoas surdas com acesso à informação por meio dos intérpretes de Libras nos diversos ambientes de convívio social (BRASIL, 2000). A Lei n. 10.098/2000 generalizou o atendimento às diversas deficiências e não especificou cada caso, principalmente a surdez.

Em 2002, a Lei n. 10.436/2002, reconheceu a Libras como a língua materna do surdo e dispõe em seu Parágrafo único:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Diante do exposto, observa-se que a Lei fez algumas recomendações para os sistemas de ensino federal, estadual e municipal para integração da Libras nos cursos de formação de

---

<sup>3</sup> Termo usado à época

<sup>4</sup> O termo “pessoas portadoras de deficiência” aparecerá ao longo do texto entre parênteses em razão de grafá-lo conforme a lei em discussão e em razão de alteração de nomenclatura por meio da PORTARIA SEDH Nº 2.344, DE 3 DE NOVEMBRO DE 2010.

professores, garantindo um atendimento pedagógico inclusivo ao aluno surdo na escola regular comum, mas não especifica o tipo de atendimento diante das diferenças individuais características da surdez.

Três anos após a aprovação da Lei n. 10.436/2002, foi aprovado o Decreto n. 5.626/2005, com objetivo de regulamentar a referida lei, especificando que a Libras foi concebida a primeira língua do surdo (L1) e a segunda língua (L2), a língua portuguesa escrita. Este decreto sistematiza a educação inclusiva e bilíngue para surdos sobre os aspectos relacionados à língua, linguagem, identidade e cultura surda e garantiu pedagogicamente a inserção da Libras na educação, em todos os níveis, da educação básica ao ensino superior.

Analisando as discussões de pesquisadores sobre a temática, refletindo o discurso dos documentos oficiais e a atual situação do alunado surdo na escola comum, este estudo pretende discorrer sobre os fatos, apresentando como objetivo geral: refletir a educação inclusiva bilíngue para surdos na escola comum do ensino regular, à luz da Lei n. 10.436/2002 e do Decreto n. 5.626/2005, e como objetivos específicos: conhecer a história da Educação Especial; identificar quem é o sujeito surdo na Educação Especial; levantar bibliografias de pesquisadores que discutem sobre a educação inclusiva e bilíngue para surdos no contexto escolar. A metodologia utilizada buscou uma revisão bibliográfica e documental. Como referencial teórico da pesquisa fundamentou-se nos autores: Guimarães (2005), Gesser (2008), Dizeu, Caporalli (2005), Gesueli (2006), Karnopp (2013), Strobel (2016), Beyer (2005), Lodi (2013), Santos, Campos (2013) para dialogarem a temática nos tópicos a seguir: A Educação Especial no Brasil: uma breve contextualização histórica da legislação no campo da educação especial; O sujeito surdo: identidade, língua, linguagem e cultura surda; A Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva bilíngue para surdos.

### **A educação especial no Brasil: uma breve contextualização histórica da legislação no campo da educação especial**

Na História da Educação no Brasil, a Educação Especial ficou

por muito tempo sem atendimento escolarizado, mais tarde, a partir da segunda metade do século XX, por interesses políticos e sociais, iniciaram as primeiras ações de políticas públicas de educação<sup>5</sup>. Anteriormente, de acordo com Guimarães (2005) os atendimentos às pessoas com deficiência, aconteciam separados da escola comum, em instituições privadas de atendimento especializado, em grandes metrópoles e no restante do país, as famílias escondiam seus filhos em casa com medo de enfrentar os preconceitos da sociedade. Esse preconceito gerado há muitos anos, ainda são motivos de luta pelos excluídos.

Foi em 1961 com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 4.024/1961) de 20 de dezembro de 1961, que houve a oferta da Educação Especial às pessoas com deficiência, conforme retrata a lei no Título X “Da Educação de Excepcionais”, nos Arts 88 e 89:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

Na análise de Anache (1999, p. 25-26. Apud GUIMARÃES, 2005, p.41), “Embora essa Lei tenha tido a pretensão de garantir o direito à escolarização ao (*excepcional*), a mesma não esclarece a quem compete à educação dos mesmos.” Ou seja, o atendimento especializado não ficou na responsabilidade do Estado, sendo direcionado às instituições privadas. Portanto, as pessoas com deficiência não se integraram às escolas comuns, sendo excluídas do convívio social e da escolarização.

Dez anos depois, da LDB n. 4.024/1961 revogada pela Lei n. 5.692/1971, de 11 de agosto de 1971, cujo objetivo principal foi

---

<sup>5</sup> Se “políticas públicas”, é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação (OLIVEIRA, 2010, p.4).

modificar a estrutura da educação básica, passando o ensino primário e o ensino secundário para o ensino de 1º grau e o ensino médio para o ensino de 2º grau, este último de cunho profissionalizante, com intuito de qualificação de mão-de-obra, preparando trabalhadores para atender o mercado de trabalho que se encontrava na expansão urbano-industrial. Esta lei fez uma breve menção no Artigo 9º, quanto ao atendimento dos alunos com deficiência física e mental, com atraso de idade e superdotados, os mesmos foram direcionados para as instituições especializadas, conforme normas fixas pelos Conselhos Estaduais de Educação, mantendo a subvenção às organizações privadas (BRASIL, 1971).

Somente a partir de 1990, com a participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien – Tailândia, onde aconteceu um movimento em prol do direito à educação para todos e a universalização da educação básica, que resultou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, cujas bases sustentaram a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, elaborado no Brasil, visando à educação brasileira: “[...] assegurar até o ano de 2003, às crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam às necessidades elementares da vida contemporânea” (BRASIL, 1993 a 2003, p.12-13), cujo objetivo é a universalização da educação básica e promoção da equidade.

Entretanto, em 1994 na Espanha foi elaborada a “Declaração de Salamanca”, documento resultante das discussões realizadas na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, tendo como intuito principal a inclusão de alunos com necessidades especiais, conforme relatado no prefácio da “Declaración de Salamanca”:

[...] a fin de promover el objetivo de la Educación para Todos examinando los cambios fundamentales de política necesarios para favorecer el enfoque de la educación integradora, concretamente capacitando a las escuelas para atender a todos los niños, sobre todo a los que tienen necesidades educativas especiales. (ESPAÑA, 1994, p.3)<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Tradução em Português da referida citação: [...] a fim de promover o objetivo da Educação para Todos, examinando as principais áreas políticas necessárias para promover a abordagem da educação inclusiva, ou seja, capacitando escolas para atender todas as crianças, especialmente aquelas com necessidades educacionais especiais (ESPANHA, 1994, p.3).



Esta declaração traz em seu bojo o direito à educação para todos, favorecendo o enfoque de uma educação integradora frente às diversidades culturais e às diferenças individuais das crianças no processo de aprendizagem, promovendo a capacitação das escolas para atender a todos, principalmente os alunos com necessidades educativas especiais.<sup>7</sup>

Dois anos depois da conferência, aprovou-se a nova LDB n. 9.394/1996, que garantiu às Redes de Ensino que fizessem adequações nas escolas para integrar todas as crianças à educação básica. Esta lei traz o Cap. V – Da Educação Especial, nos Arts. 58 a 60, como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino” e da outras providências (BRASIL, 1996, p. 26-27). Observa-se que a partir desta LDB iniciaram-se as ações do Estado em relação aos alunos da educação especial, inclusive ao aluno surdo, que obteve a conquista da Língua Brasileira de Sinais a Libras, como língua própria, reconhecida numa sociedade majoritariamente ouvinte, por meio da Lei n. 10.436/2002, a qual deixa explícito em seu Art. 4º que:

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais, conforme legislação vigente (BRASIL, 2002).

O referido artigo da Lei n. 10.436/2002 garantiu a inclusão da Libras nos currículos de cursos de formação de professores de níveis médio e superior, na preparação de profissionais, como professores do magistério no atendimento ao alunado surdo em classes comuns da escola regular. Mas não esclareceu de que forma seria essa inclusão, diante das especificidades oriundas da surdez. Além disso, deixa claro no Parágrafo Único do mesmo artigo, que a Língua Portuguesa é a língua dominante na alfabetização da escrita dos alunos surdos e ouvintes.

Em 2005 foi aprovado o Decreto n. 5.626, que em seu Art. 1º

---

<sup>7</sup> Termo utilizado no documento supracitado.

regulamentou a Lei n. 10.436/2002 e o Art. 18 da Lei n. 10.098/2000, garantindo a Libras como a primeira língua do surdo e como segunda, a língua portuguesa escrita, além de sistematizar o funcionamento da educação para surdos de forma inclusiva e bilíngue<sup>8</sup> nos sistemas de ensino, bem como a formação docente para o atendimento educacional especializado de alunos surdos ou com deficiência auditiva. Conforme descreve o Artigo 22, incisos I e II do referido Decreto:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

Diante do exposto pela legislação, as pessoas surdas tiveram seus direitos garantidos à educação escolarizada, o que se espera é que esse discurso da normatização seja materializado na prática educativa, o que objetivou o estudo deste artigo.

Portanto, para compreender a Educação Inclusiva e Bilíngue para Surdos, será necessário conhecer quem são os sujeitos surdos neste contexto, sua identidade, língua e linguagem e a cultura surda, dialogando com autores que debatem essas temáticas apresentadas no tópico a seguir.

---

<sup>8</sup> A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2007, p.1).

A educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola (BRASIL, 2007, p. 11).

## O Sujeito Surdo: Identidade. Língua, Linguagem e Cultura Surda

A compreensão da temática deu-se por meio dos textos lidos das autoras: Gesser (2008), Dizeu, Caporali (2005), Gesueli (2006), Karnopp (2013), Strobel (2016).

De acordo com Gesser (2008, p.230):

Infelizmente, os surdos têm sido narrados e definidos exclusivamente a partir da realidade física da falta de audição e, portanto, aos olhos da sociedade majoritária ouvinte tem sido vistos exclusivamente a partir desse fato. O efeito disto é que os surdos e as línguas de que fazem uso (LIBRAS e português escrito/oral) tornam-se telas com espaços em branco para a projeção do preconceito cultural e do discurso da “normalização”. O termo deficiente auditivo, surdo-mudo, e mudo não são exemplos isolados de demonstração de preconceito somente, mas são indicadores de um mundo mais amplo de redes de significados que estabelecem convenções para descrever relações entre condições, valores e identidades. Além disso, dentro desse mundo de significados há alinhamentos distintos e desiguais entre uns e outros, já que, no caso da minoria surda, os discursos da medicalização e da normalização têm prevalecido sociohistoricamente.

A autora discute em seu texto os “conceitos-terminos de deficiente-auditivo, surdo-mudo e mudo” (Gesser, 2008), no contexto da educação dos surdos, conceitos estes oriundos de uma sociedade discriminatória e culturalmente excludente frente às diferenças. Deficiente-auditivo é um termo pejorativo, preconceituoso ao conceituar uma pessoa surda, pois a falta de audição não é uma condição de deficiência ou anormalidade do surdo, haja vista o surdo ter uma língua própria, a Libras, garantindo o seu desenvolvimento social e sua identidade cultural. A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a primeira língua que a criança surda deve adquirir e a segunda língua é o português escrito, favorecendo ao surdo o conhecimento de mundo e sua interação social, histórica e culturalmente nesse mundo.

Outra relevância é a relação do surdo com a sua comunidade, o que é primordial para o seu desenvolvimento. Segundo Dizeu e Caporali (2005, p.584) “A oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em abril de 2002 (Lei n. 10.436) começa a abrir novos caminhos [...]”. Ou seja, é uma conquista da comunidade surda, de forma que as pessoas surdas sejam valorizadas e reconhecidas numa sociedade de ouvintes, por suas capacidades linguísticas e culturais diferentes e por possuírem uma língua própria.

Portanto, segundo Gesueli quanto mais cedo, a criança tiver contato com sua língua, a Libras, melhor será o seu desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem. Para a autora a Educação Bilíngue para surdos com professores surdos na sala de aula representa uma forma de “[...] respeito à língua de sinais como língua natural e de direito do surdo” (Gesueli, 2006, p.279).

Para Dizeu, Caporali (2005) na relação entre língua de sinais e o desenvolvimento da linguagem pela pessoa surda, as autoras apresentam as diferenças nos termos:

[...] refere-se que a língua não se confunde com a linguagem, pois ela é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente, sendo ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para possibilitar o exercício dessa faculdade nos indivíduos (SAUSSURE, 1987, Apud DIZEU, CAPORALI, 2005, p. 586).

Diante do exposto, de acordo com Dizeu, Caporali (2005), a Libras é uma língua, é um conjunto organizado de estrutura gramatical própria e a linguagem é um conjunto de significações que representam o sujeito surdo. Portanto, com a utilização da Libras, o sujeito surdo estará em contato com a sua comunidade e a partir dessa experiência, produzirá conhecimentos, apropriando-se de sua identidade surda e de seus direitos na sociedade majoritariamente ouvinte.

Para falar de cultura surda buscamos os conceitos de Strobel (2016) e Karnopp (2013), as quais respondem as perguntas:

“Os surdos tem cultura? Como pode haver uma cultura surda? Será que nas festas de surdos há músicas”? Segundo Strobel (2016, p. 25): “[...] as pessoas não conhecem e não sabem como é o mundo dos surdos e fazem suposições errôneas acerca do povo surdo”.

O sujeito surdo é diferente do sujeito ouvinte na forma de pensar, agir, falar e se expressar, criando uma cultura própria, que se identifica como “cultura surda”. O surdo tem suas capacidades e potencialidades de estudar, aprender, desenvolver-se, como qualquer outra pessoa. O surdo não é deficiente, é surdo apenas, tem uma língua oficial própria, a Libras e pode também fazer uso da oralidade e da escrita, caso queira. Em contato com outros surdos e/ou ouvinte sinalizante desde cedo, por meio das associações de surdos, desenvolve a linguagem e a identidade cultural surda.

Os surdos possuem comunidades diferentes entre eles, de acordo com o interesse de cada um, formando grupos culturais distintos. A cultura surda exprime valores e crenças que, muitas vezes, se originaram e foram transmitidas pelos sujeitos surdos de geração passada ou de seus líderes surdos bem-sucedidos, através das associações de surdos (STROBEL, 2016, p.32). Portanto, desde criança a pessoa surda tem o direito de vivenciar cotidianamente a língua de sinais, no caso do Brasil, a Libras, como língua materna e por meio dela desenvolver os aspectos: cognitivo, afetivo e comportamental, para melhor se posicionar na vida e na sociedade em geral.

Karnopp (2013) evidencia a cultura surda nas produções culturais em Libras e faz uma pesquisa sobre a temática, encontrando diferenças regionais das culturas surdas. Porém, na falta de registros de antepassados, torna-se urgente à composição de um acervo que sirva de referência para estudos sobre as culturas surdas.

Uma das justificativas para realização de pesquisas sobre as produções culturais em comunidades surdas relaciona-se à necessidade de conhecermos histórias em Libras, histórias contadas por surdos, sobre suas experiências pensadas e vividas (KARNOPP, 2013, p.408).

Essa é outra questão evidenciada na luta histórica do sujeito surdo, “[...] tentando fazer valer a diferença linguística e cultural, não

somente nos espaços escolares, mas também na mídia e nos diferentes artefatos culturais” (KARNOPP, 2013, p.2).

De acordo com Strobel (2016, p. 42) são artefatos culturais do surdo “[...] os objetos e materiais produzidos pelos grupos culturais”, que foram reconhecidos como: “experiências visuais; desenvolvimento da linguagem; família; literatura surda; vida social e esportiva; artes visuais; política e materiais” (STROBEL, 2016, p. 44-98). No entanto, este assunto não será aprofundado neste artigo, podendo futuramente ser tema de pesquisa, porém, não podemos negar a relação dos artefatos culturais com a educação inclusiva e bilíngue, para que sejam respeitadas e valorizadas as culturas dos surdos nas práticas educativas. Este estudo refere-se à revisão de literaturas e documentos oficiais que regulamentam a educação inclusiva e bilíngue do surdo, dialogando com autores que retratam a temática, conforme será apresentado no próximo tópico.

### **A educação especial na perspectiva da educação inclusiva bilíngue para surdos**

O cenário da Educação Especial no Brasil atualmente mostra que as políticas públicas de Educação Especial pouco avançaram do séc. XX para o séc. XXI. Porém, no que diz respeito à legislação, houve um grande avanço após a Lei n. 10.436/2002, com o reconhecimento da Libras como a língua do surdo, conforme prevê o Art 1º “ É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados”. (BRASIL, 2002). Foi a partir de lutas e conquistas, por um grupo de pessoas com interesses comuns, como pesquisadores, pais, associação de surdos e comunidade surda, que obtiveram as primeiras respostas positivas, com a implantação da Lei n. 10.436/2002.

Neste contexto, para dialogar com a temática elencou-se como referencial teórico os artigos dos pesquisadores: Beyer (2005) para conceituar os termos educação inclusiva e integração escolar nas práticas pedagógicas da Educação Especial. Lodi (2013), Santos, Campos (2013), para debaterem a Educação Especial para surdos no que tange a educação inclusiva e bilíngue, por meio do discurso sobre a prática educativa à luz dos documentos oficiais.

Conforme foi tratado na introdução deste trabalho, diante da temática de educação para todos na década de 1990, com realização da Conferência Mundial de Educação Para Todos, em Jomtien, na Tailândia e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em 1994, em Salamanca, na Espanha, de onde originou o importante documento a Declaração de Salamanca (BEYER, 2005, p.73), fortaleceu o conceito de educação inclusiva, que defende as classes heterogêneas, possibilitando que os alunos aprendam nas interações das adversidades pessoais.

De acordo com Beyer (2005), a educação inclusiva é um processo histórico que perpassou primeiro pelos projetos realizados nas escolas de educação integradora ou integração escolar, evoluindo no decorrer das experiências desenvolvidas em vários países. Pela visão semântica da palavra inclusão, conforme o novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (1996, p.931 Apud BEYER, 2005, p.74) define da seguinte maneira tal termo: “ato ou efeito de incluir (antônimo: excluir)”.

Na perspectiva de Beyer (2005) a escola de hoje trabalha com a educação inclusiva, mas na prática pedagógica realiza a educação integradora dos alunos, pelo simples fato da inflexibilidade e hegemonia do currículo, tratando a todos da mesma forma, possibilitando a exclusão escolar.

Dessa forma, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2007), visa à inclusão de todos os alunos com deficiência na escola comum, mas não atende as diferenças individuais de cada um, principalmente quando inclui nesta o aluno surdo, projetando a surdez como deficiência. Nesta situação, Santos, Campos (2013) em seu artigo tem como objetivo refletir sobre a educação das pessoas surdas no Brasil, bem como, sobre a implantação das escolas/classes bilíngues para alunos surdos.

As autoras supracitadas discorrem sobre a surdez e a Libras no contexto da educação especial e a luta pelo direito ao uso da língua, como língua de instrução no espaço escolar e de profissionais surdos nas escolas, possibilitando o encontro surdo-surdo e a construção da identidade, linguagem e cultural surda. Também discutem a legislação vigente e o discurso de educação inclusiva e bilíngue para surdos na prática à luz dos documentos oficiais.

Diante de vários documentos oficiais que tratam da

educação inclusiva, Santos, Campos (2013, p. 24) se preocupam com a educação de surdos, “[...] devido à diferença linguística, que exige e demanda cuidados maiores quando se fala em inclusão”. As autoras esclarecem a importância do sistema de ensino e das escolas perceberem o surdo como uma pessoa diferente da pessoa com deficiência, por ser possuidora de uma língua e cultura própria.

De acordo com (LODI, 2013, p.53):

Enquanto o texto da Política de Educação Especial visa instituir objetivos e traçar diretrizes que deem conta da enorme diversidade que constitui o alunado brasileiro, o texto do Decreto nº 5.626/05 dispõe sobre os processos educacionais específicos das pessoas surdas. Enfatiza a necessidade de implantação da educação bilíngue para esses alunos e, a fim de que essa proposta seja efetivada, estabelece como deve ser a formação dos profissionais para atuarem junto a esses estudantes.

Essa é uma questão muito importante na educação de surdos, porque uma coisa são os documentos oficiais que garantem ao surdo o uso da Libras como primeira língua e a segunda a língua portuguesa escrita na escola comum; outra coisa, é a organização do sistema de ensino para cumprir o que demanda a legislação, como prevê o Decreto n. 5.626/2005, a formação do professor bilíngue, que deve possuir formação superior com licenciatura em Letras/Libras para atuar nas Séries Finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e no Ensino Superior. Para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental o professor deve possuir o curso de Pedagogia ou Curso Normal Superior, com Libras e Língua Portuguesa, como línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue. Além, das pessoas surdas terem prioridade nos cursos de formação previstos.

Em 2021 foi aprovada mais uma lei para fortalecer a educação de surdos no que tange a educação bilíngue, trata-se da Lei n. 14.191 de 3 de agosto de 2021, que acrescentou à LDB 9.394/1996 a modalidade de educação bilíngue, “Da Educação Bilíngue de Surdos, nos Arts. 60-A e 60-B; 78-A e 79-C”, abrindo um leque de possibilidades de educação bilíngue de surdos com o uso da Libras como primeira língua (L1) e a segunda o português escrito (L2). Conforme descreve o Art 60-A:



Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como a primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (BRASIL, 2021).

Esta lei veio garantir e assegurar por meio do governo federal apoio financeiro aos sistemas de ensino de qualquer esfera, para que possibilite o acesso ao sujeito surdo à escola, seja qual for a sua característica individual de surdez, para que o aluno possa participar da escola bilíngue, desde a infância até a vida adulta.

Apesar de a referida Lei expressar os mesmos princípios presentes na Lei n. 10.436/2002 e no Decreto n. 5.626/2005, ressalta-se o mérito de ser a primeira Lei que insere na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9394/1996), a educação bilíngue como modalidade, estabelecendo, em definitivo, a responsabilidade dos sistemas de ensino quanto a sua implantação sobre tudo na educação básica.

Apesar dos direitos já conquistados pela comunidade surda com a oficialização da Libras e da educação inclusiva de surdos no ensino regular, muitas mudanças ainda devem ocorrer, diante do novo cenário da Educação Especial no que tange a educação de surdos.

Neste contexto, para responder a pergunta do artigo: Que educação inclusiva é essa? Faz-se necessário refletir que a educação inclusiva e bilíngue só ocorrerá quando forem respeitados os seguintes princípios da educação de surdos: a Libras como primeira língua do surdo ofertada na escola; a presença de profissionais surdos, instrutor ou professor bilíngue; a presença de profissionais capacitados e bilíngues com fluência em Libras; criação de um currículo para o aluno surdo; respeito ao Decreto 5.626 e criação de um ambiente bilíngue de fato (SANTOS, CAMPOS, 2013, p.32-33). A luta é árdua, mas pode ser vencível, desde que sejam respeitados os princípios acima citados.

## Considerações finais

O tema sobre educação inclusiva e bilíngue de surdos é instigante e requer um olhar mais cauteloso e reflexivo sobre as questões relacionadas à legislação e a normalização na prática da escola comum. Várias ações e discussões de pesquisadores, comunidade surda, pais e outros tem acontecido em prol dos direitos do surdo, para além da Língua Brasileira de Sinais (Libras), como o respeito e aceitação das diferenças linguísticas e da valorização da cultura surda.

Os estudos realizados evidenciaram os vazios teóricos que ainda existem quanto à educação dos surdos no Brasil. Apesar das Leis apontarem para o cumprimento do que se espera em termos de atendimento educacional voltado às demandas apresentadas para esse público, as práticas ainda se mostram muito distantes dos dispositivos legais.

Como já foi dito no tópico anterior, espera-se que com a Lei nº 14.191/2021 que define a modalidade de educação bilíngue, no corpo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), haja um maior comprometimento dos sistemas de ensino quanto à cobrança das mantenedoras públicas e privadas na sua efetivação.

A educação bilíngue pressupõe que haja uma estreita convivência de L1 e L2, entretanto, há diversas correntes de pensamento sobre essa perspectiva: Pesquisadores ouvintes que entendem que o fortalecimento da educação bilíngue se dará nas escolas onde a LIBRAS, como L1 deve ser a língua instrucional junto à comunidade escolar, mas não exclusiva, admitindo a L2; pesquisadores surdos que entendem que essa é uma discussão exclusiva dos surdos e que a escola bilíngue deve ter a L1, como língua instrucional única. Enfim, ainda temos muito a discutir sobre esse processo.

Espera-se que este estudo possa fomentar outras pesquisas, dando continuidade nas reflexões, e que venhamos, em futuro muito próximo, conquistar a Libras como língua oficial no país, tal qual a Língua Portuguesa, como aponta a legislação vigente, incluindo, de fato, os surdos na sociedade brasileira, de fato e de direito.

## Referências

BRASIL, Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm) Acesso em 18 ago. 2021

\_\_\_\_\_. **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. Brasília-DF, 1999. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acesso em 18 ago. 2021

BRASIL, Ministério da Educação – MEC. **Lei Darcy Ribeiro (LDB nº 9.394/1996)**, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Câmara dos Deputados, Marisa Serrano – Deputada Federal. Arts. 58-60, p.26-27. Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Brasília, 2000. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10098&ano=2000&ato=f76MzYU1EMNpWTb22> Acesso em: 11 mai.2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10436&ano=2002&ato=5c3g3ZE5ENNpWTcd> Acesso em: 18 mar.2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.626, de 22 de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) Art. 22, Incisos I e II, e o art. 18 da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 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: 14 nov. 2020.

\_\_\_\_\_  
**Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, 2021. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm)

Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL, **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Arts 88-89. Brasília, 1961. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm)

Acesso: 3 set. 2021

BRASIL, **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>

Acesso em: 6 set. 2021.

BEYER, Hugo Otto. Da Integração Escolar à Educação Inclusiva: Implicações Pedagógicas. **INCLUSÃO E ESCOLARIZAÇÃO – múltiplas perspectivas.** Baptista, Claudio Roberto (Org.). Editora Mediação, 2005, p.75-76.

DIZEU, Liliâne Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. **A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, 2005, p.584-586. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/LScdWL65Vmp8xsdkJ9rNyNk/?lang=pt&format=pdf>

Acesso em: 11 out. 2020.

ESPAÑA, **Declaración de Salamanca .y Marco de Accion. Sobre Necesidades Educativas Especiales.** Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994, p.3. Disponível em:

<https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacional/es/3DeclaracionSalamanca.pdf>. Acesso em: 5 set. 2021

CESSER, Andrei. **Do Patológico ao Cultural na Surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas.** Trab. Ling. Aplic., Campinas, 47(1): 223-239, Jan./Jun. 2008, p. 230. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tla/a/xPmKcHgknZXts56qp6h6mLL/?lang=pt&format=pdf>

Acesso em: 11 out. 2020.

GESUELI, Zilda Maria. **Linguagem e Identidade a Surdez em Questão**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p.279, 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/3XVGL5KrfKmDVvvnRh5MXwL/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em: 11 out. 2020.

GUIMARÃES, MARIUZA A. C. O discurso da educação para todos: constituição histórica do conceito da inclusão, 2005, p.18. Anache, 1999, p.25 Apud GUIMARÃES, p.41. **A Normalização na Prática Pedagógica e a Constituição do Conceito de Inclusão nas Escolas Comuns da Educação Básica**. Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado. CCHS/UFMS, Campo Grande/MS, 2005. Dissertação em pdf.

KARNOPP, Lodenir Becker. **Produções Culturais em Língua Brasileira de Sinais (Libras)**. Letras De Hoje, v.48, p.2-408, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/12616>

Acesso em: 11 out. 2020.

BRASIL, **Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)**. Brasília, MEC, 1993,p.12-13.

Disponível

em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>

Acesso em: 18 ago. 2021.

SANTOS, Lara Ferreira. CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Educação Especial e Educação Bilíngue para Surdos: As contradições da inclusão. 2013, p. 14-31. ALBRES, Neiva de Aquino. NEVES, Lia Grespan (Orgs). **Libras em Estudo: política educacional**. São Paulo; FENEIS, 2013, 170 p.; 21 cm (Série Pesquisas) ISBN 978-85-62950-05-6. Livro em pdf.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Os surdos têm cultura? 4ª edição, UFSC, p.25-32, 2016.

## CENTRAL DO BRASIL: O CINEMA COMO EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA EMANCIPADORA E DIALÓGICA

Leandro Mendes NOGUEIRA<sup>1</sup>

Patrícia Libardi de PIZZOL<sup>2</sup>

### Introdução

Educadores têm se mostrado cada vez mais interessados nas práticas pedagógicas que podem ser construídas entre o cinema e a sua área de conhecimento, sobretudo num contexto social marcado por uma ampla diversidade de linguagens e tecnologias e uma infinidade de informações. Nesse contexto, o cinema ocupa um espaço privilegiado no mundo contemporâneo e é considerada uma das artes mais eficazes para construir e desconstruir nossas visões de mundo. É difícil encontrar um educador que não tenha ao longo da sua carreira trabalhado com filme em sala de aula.

Ainda que o cinema seja utilizado, em certa medida, por diversos educadores, é comum encontrarmos relatos de prática que utilizem essa arte como um mero instrumental para trabalhar determinados temas ou conteúdos do currículo escolar. Desse modo, o cinema fica refém da instrumentalização pedagógica e impossibilita a capacidade dos sujeitos de poderem entrar em contato com outras formas de leitura do mundo.

É fundamental questionar e descobrir as possibilidades que o cinema abre para o seu uso na educação, mais especificamente na sala de aula. Trata-se de um encontro que deve contribuir para a emancipação e uma educação como prática de liberdade, o que não ocorrerá se a pedagogia e metodologia utilizadas forem opostas aos objetivos dessa prática. Segundo Fresquet (2017, p.19), “a tela de cinema se instaura como uma nova forma de membrana para permear um outro modo de comunicação com o outro (com a

---

<sup>1</sup> Graduado em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP) e mestre em Culturas e Identidades Brasileiras pelo Instituto de Estudos Brasileiros (IEB), também da USP. E-mail: [leandromenog@hotmail.com](mailto:leandromenog@hotmail.com)

<sup>2</sup> Graduada em Letras pela Universidade de São Paulo (USP) e mestranda em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP). E-mail: [patricia.pizzol@gmail.com](mailto:patricia.pizzol@gmail.com)

alteridade do mundo, das pessoas, das coisas, dos sistemas) e com o si próprio. A educação também se reconfigura diante dessas possibilidades”.

O encontro do cinema com a educação abre caminhos para pensarmos num diálogo potente entre as diferentes áreas do conhecimento e as artes. Trata-se de um encontro que valoriza os conhecimentos socialmente acumulados ao longo da história pelas ciências e, ao mesmo tempo, a jovem arte do cinema através de sua estética, poesia e criação. Nessa perspectiva, o cinema na escola não só possibilita um outro modo de comunicação com o outro, como possibilita intensificar as invenções de mundos. É necessário para essa relação do cinema com a escola, o desenvolvimento na capacidade de autonomia, “[...] no gesto emancipado e de leitura intelectual e sensível dos filmes, assim como de processos criativos” (FRESQUET, 2017, p.25).

A relação com o mundo atravessada pela câmera produz uma determinada vivência para o aprendente/espectador criador, que é fortemente transformadora. O tipo de vivência do cinema na educação revela uma potência da imagem cinematográfica, que supera a visão tradicional linguística, semiótica e semiológica, propiciando, no espaço educativo, uma experiência sensível e direta com as obras de arte (FRESQUET, 2017, p.26).

A escola é um dos espaços fundamentais de acesso à informação e ao conhecimento, além de promover o reconhecimento da importância das artes, da cultura. Nessa perspectiva, na era da globalização, a escola tem papel fundamental no desenvolvimento do senso crítico dos educandos necessário a uma compreensão mais profunda do mundo em que vive (local e global). O filme se coloca como uma abertura para penetrar num espaço de interlocução de toda obra cinematográfica com o mundo, inclusive da própria escola, da qual faz parte. De compreender as interações multiescalares existentes entre sua vida familiar, seus grupos e espaços de convivência e as interações de espaço e tempo mais complexas.

Desse modo, este trabalho tem por objetivo relatar as experiências vivenciadas nas disciplinas de Geografia e Produção de texto em turmas de sétimos anos do ensino fundamental II de uma

escola particular do município de São Paulo, utilizando o filme *Central do Brasil* como um problematizador inicial e como arte cinematográfica, através da experiência do sensível, capaz de potencializar o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento. Nossa intenção é tensionar o espaço escolar, nas aulas de Geografia e Produção de Texto em particular, com a presença do cinema e que perpassa pelas dimensões artísticas e intelectuais com o intuito de desconstruir e construir olhares sobre o mundo que nos cerca.

### **Procedimentos metodológicos**

Esse relato pretende refletir sobre as potencialidades do cinema na sala de aula, no que concerne a produção de conhecimentos e de novos olhares e diálogos entre os sujeitos e o mundo. Nesse trabalho, superando a metodologia tradicional, que estabelece uma relação vertical entre o sujeito e o objeto do conhecimento, utilizamos a pedagogia dialógica e libertadora de Paulo Freire (2014) e a metodologia dialética de Vasconcellos (1992). Para esses autores, os sujeitos/educandos são participantes do processo de construção do conhecimento. A metodologia dialética estabelece três importantes momentos do trabalho pedagógico: mobilização para o conhecimento; construção do conhecimento; elaboração da síntese do conhecimento. Nessa experiência, no processo de mobilização para o conhecimento foi utilizado o filme *Central do Brasil*. Nesse momento, para Vasconcellos (1992), é necessário despertar o interesse do sujeito em conhecer, é o momento de problematizar e de provocar para o objeto de conhecimento.

### **Primeira etapa: momento inicial e projeção do filme *Central do Brasil* (4 horas-aula)**

Nesse primeiro momento, discutimos brevemente o papel do cinema como arte e entretenimento, sua importância cultural e como meio educativo. Refletimos sobre a importância do cinema nacional e a sua desvalorização, quando comparado com o cinema estrangeiro. Esse momento foi fundamental para desconstruir alguns



preconceitos em relação ao cinema brasileiro, como “filmes brasileiros são ruins”, e permitiu uma abertura maior para que os alunos construíssem novos olhares para a produção cinematográfica brasileira. Expusemos, também, algumas curiosidades em relação ao filme (atores, prêmios etc.). Posteriormente, houve a exposição do filme.

### **Segunda etapa: mobilização para o conhecimento/dialogia: (3 horas-aula)**

Nesse momento, foi desenvolvido um intenso diálogo com os alunos, procurando analisar o filme como uma obra de arte, sua construção e criação. Trata-se de uma pedagogia do cinema, através da experiência do sensível, apoiada numa abordagem do filme como arte, para além da tradição linguística, semiótica e semiológica de análise.

À medida que avançamos na análise do filme, traçamos as principais ideias, e também os estereótipos, acerca do Brasil contidas no filme. As problemáticas foram levantadas pelos alunos em diálogo com os educadores através de algumas atividades práticas, como por exemplo a análise de trechos do filme. Destacamos abaixo algumas delas:

- Formas de comunicação e de transporte dos anos 1990 em comparação com a atualidade. As sociedades contemporâneas tornaram-se cada vez mais modernas e os meios de comunicação e transporte também acompanharam os avanços. Desde então, as distâncias geográficas foram “reduzidas” e os acontecimentos pessoais passaram a ser transmitidos com mais velocidade.
- As migrações da região nordeste para o sudeste (no filme ocorre o inverso, do sudeste para o nordeste), e também as migrações pendulares que ocorrem nas grandes cidades entre o centro e a periferia. O movimento é algo bastante explorado ao longo do filme. O deslocamento dos personagens tem como pano de fundo diferentes paisagens do Brasil e esse movimento, de diferentes formas, se relaciona com a construção da identidade individual dos

personagens, mas também da identidade do Brasil, sua cultura, religiosidade etc.

- Variantes linguísticas *versus* preconceito linguístico. O filme se passa em uma região diferente de grande parte dos alunos, além da questão geográfica, há a regional. Trouxemos os tipos de variantes e também o preconceito em que se vê cada uma.
- O analfabetismo no Brasil nos anos 1990, por mais que tenha havido melhora nos índices, ele ainda persiste. O não domínio do código escrito é uma marca de vários povos, entre eles, o povo brasileiro. À oralidade, a partir da concepção europeia de cultura, não era atribuído valor cultural. Embora hoje possamos dizer que a oralidade é hoje mais valorizada, o letramento ainda representa um importante passo para a emancipação de um povo e a possibilidade do exercício da cidadania.
- Problemas urbanos e sociais das grandes cidades brasileiras. A urbanização acelerada e sem planejamento de um país subdesenvolvido como o Brasil, acarretou a formação de diversos problemas urbanos, como: violência, desigualdade social, transporte público precário, moradores em situação de rua e outros.

### **Terceira etapa: construção de conhecimentos <sup>3</sup>**

Destacamos abaixo, alguns objetos de conhecimento e habilidades que foram desenvolvidas ao longo desse trabalho e que fazem parte das orientações curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Geografia:

---

<sup>3</sup> Nessa etapa, o número de aulas não foi definido. Cada disciplina seguiu seu ritmo e o tempo necessário para construir os conhecimentos necessários. Esse trabalho, de certo modo, foi desenvolvido ao longo de dois meses, porém, nos meses seguintes, aproveitamos da potencialidade desse trabalho, para relacionar com outros conteúdos e atividades. A avaliação trimestral de Geografia, por exemplo, foi toda contextualizada e baseada nesse trabalho.

- Análise de diferentes paisagens e da formação territorial do Brasil, a partir de diferentes meios de comunicação;
- Análise dos fluxos econômicos e populacionais e sua influência na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas;
- Análise da influência das redes de transporte e comunicação na configuração do território brasileiro;
- Interpretação de mapas (temáticos e históricos) e gráficos, com informações demográficas, sociais e econômicas do Brasil, identificando padrões espaciais e regionalizações;
- Caracterizar dinâmicas dos componentes físico-naturais no território nacional, articulados às ações humanas (BRASIL, 2018, p. 387).

#### Produção de texto:

- A carta já é um gênero textual pouco (ou nada) utilizado pelos educandos, desse modo, mostramos sua estrutura, seu uso e o comparamos com outros gêneros atuais que desempenham a mesma função comunicativa. A partir das características do gênero textual trabalhamos conceitos de concordância verbal e nominal.
- Experimentação da arte e da literatura como expedientes que permitem (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade<sup>4</sup>;
- Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico;
- Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada (BRASIL, 2018, p.156-161).

#### Quarta etapa: proposta de trabalho e orientações (2 horas-aula)

---

<sup>4</sup> Para alguns desses objetivos, utilizamos a obra literária “Quarto de despejo: diário de uma favelada” (JESUS, 2014).

Introdução da proposta de trabalho: No filme *Central do Brasil* (1998), dirigido por Walter Salles, o povo brasileiro apresenta-se como personagem. Ao longo do enredo é possível notar algumas cenas abertas que exploram isso, por exemplo, na estação de trem, com intensa circulação de pessoas. São pessoas que estão em busca de seus anseios, de melhores condições de vida, e muitas delas vieram de lugares distantes para tentar a vida no Rio de Janeiro. Durante o século XX, milhares de brasileiros migraram de um lugar para o outro (do campo para a cidade ou da pequena cidade para a grande cidade). Nesse processo de migração muitas pessoas perdiam o contato com parentes e amigos, por não saberem ler e escrever ou devido às dificuldades de transporte e comunicação da época. Através da personagem Dora, uma professora que escreve cartas para pessoas analfabetas, conhecemos fragmentos de histórias de um povo sofrido, mas cheio de sonhos e esperança. É ainda nesse contexto que se apresenta alguns problemas do país: analfabetismo, pobreza, violência, transporte público lotado e precário. No geral, a comunicação por cartas é um tema forte do filme. Uma carta chegar ou não ao seu destino pode mudar vidas.

Objetivo do trabalho proposto aos alunos: elaborar uma carta pessoal destinada a uma pessoa que reside em outra cidade ou região do Brasil. Você pode ser uma escrevedora de cartas, como fazia a Dora, personagem principal do filme *Central do Brasil*, ao escrever cartas para outras pessoas. Você pode escolher um parente, amigo ou familiar que tenha realizado uma migração e, se possível, enviar a carta pelos correios.

O assunto de uma carta pessoal é livre, geralmente de ordem íntima e sentimental, nesse caso, como se trata de um trabalho também de Geografia, você poderá acrescentar elementos importantes estudados nessa disciplina, como: as paisagens dos lugares, formas e condições de vida, trabalho e moradia, traços culturais e naturais etc.

**Quinta etapa: leitura das cartas e avaliação das atividades desenvolvidas (2 horas-aula)**

Nessa etapa houve a apresentação das cartas elaboradas pelos alunos, bem como sua relação com todo o trabalho desenvolvido.

### **Desenvolvimento e resultados**

A maior parte das cartas se relacionavam com as histórias de vida real dos alunos, histórias que se conectam com o isolamento na pandemia e o distanciamento de muitos amigos e parentes que se encontram em diferentes lugares e o desejo de em breve revê-los. Alguns alunos foram escrevedores de carta para os pais ou avós e, desse modo, acabaram tomando conhecimento de histórias familiares. No geral, aproveitamos as histórias que iam surgindo na leitura das cartas para relacionar com alguns conteúdos das disciplinas de Geografia e Produção de texto que havíamos trabalhado<sup>5</sup>. Também surgiram relações com alguns temas do filme, mas a distância foi o tema mais abordado, que apesar dos avanços dos meios de transporte e comunicação, em relação aos anos 1990, estávamos impossibilitados do encontro com o outro por conta do isolamento na pandemia.

Alguns alunos elaboraram cartas fictícias, por não quererem relatar uma história pessoal, ou com o intuito de explorar criativamente a elaboração de uma outra narrativa. Sugerimos que essas narrativas poderiam ser criadas a partir das reflexões realizadas sobre o Brasil ao longo das aulas. Esse desafio representou para nós uma potência pedagógica e artística, já que os alunos aproveitaram nossas reflexões sobre roteiro e a arte cinematográfica como um todo para criar sua própria história.

Por fim, fizemos uma análise geral das cartas e concluímos o quanto as histórias individuais e familiares dos alunos se relacionam e nos permitem pensar o Brasil, ou vice-versa. Todo esse trabalho permitiu desenvolver nos alunos uma sensibilidade para que se interessassem pelos fatos que ocorrem em suas vidas pessoais e dos brasileiros, em geral. A experiência do sensível, desenvolvida com base na análise da obra cinematográfica, foi um mobilizador para o

---

<sup>5</sup> Ao longo das aulas os alunos realizaram uma árvore genealógica e geográfica de suas famílias. Esse trabalho foi fundamental para que conhecessem as suas origens e histórias (migrações, questões sociais e econômicas).

processo de criação das cartas. Tínhamos a intenção de utilizar desse processo criativo para incitar os alunos a produzirem curtas-metragens, o que, infelizmente, não foi possível desenvolver. Não temos dúvida, que a produção cinematográfica realizada por alunos abriria possibilidades de enriquecer ainda mais o trabalho, de aproximar os alunos dessa arte e ao mesmo tempo provocar um encontro com o mundo e imaginá-lo diferente ou não através da câmera. Para Glauber Rocha, bastava uma câmera na mão e uma ideia na cabeça para fazer cinema. Isso nós fazer pensar o quanto, nós educadores e instituição escolar, criamos diversos empecilhos para práticas pedagógicas emancipadoras, sobretudo num contexto de uso ampliado do celular e várias outras tecnologias pelos nossos alunos fora da escola. De qualquer modo, a seguir, reproduzimos uma carta elaborada por um dos alunos. Utilize sua criatividade e imagine essa carta numa obra cinematográfica.

São Paulo, 6 de junho de 2021.

Minha tia Gilda,

Muitas saudades de te ver. Se não me engano, mais de um ano. Realmente, o tempo passa voando. Quando esta carta chegar até você, provavelmente já terei esquecido dela. Entretanto, lembrei a primeira e única vez que fui aí. Então, decidi escrever para você, e matar a saudade.

Foi há 5 anos, mais ou menos. Estava junto do meu irmão, da minha mãe, da vó e do vô. Saímos bem de manhã. Talvez você não lembre, mas pretendíamos chegar em 8 horas. No meio do caminho, ocorreu um acidente de trânsito. Ficamos parados na estrada por 3 horas! Acabou que a viagem durou mais de 12 horas de carro. Passamos por várias serras e planaltos e finalmente chegamos.

Foi uma correria pra lá e pra cá.

Gostava de olhar na janela do quarto e ver as galinhas, o pé de jabuticaba, que, mais tarde, descobri ser uma árvore nativa do Brasil. A paisagem

e o clima rural me acalmavam. Existiam apenas casas antigas e uma pequena igreja no meio da cidade. Era possível observar algumas estrelas no céu limpo, livre de poluição. A população era pequena e existiam poucas oportunidades de trabalho. Isso continua atualmente, tia?

Estar perto de parentes é muito bom também. Infelizmente, não podemos estar juntos (pandemia e os motivos de sempre). Por favor, mande abraços para a tia Guiomar e o tio Beto e sempre cuide muito bem deles. Quando puder, por favor, venha nos visitar.

Abraços e beijos,

M. L. de A. A.

### Considerações finais

Um das formas de interação com o outro é a carta. A carta é um gênero que serve de meio de comunicação com diferentes finalidades (pedido, agradecimento, informações, cobrança, intimação, notícias familiares, prestação de contas, propaganda e outros) (BEZERRA, 2005). Este gênero foi utilizado no filme *Central do Brasil*, e a partir, dele, pudemos refletir criticamente sobre a realidade brasileira, trabalhar com a escrita e a comunicação dos alunos. Para além dos conhecimentos geográficos, habilidade de leitura e compreensão de textos, observamos que o trabalho com os gêneros textuais na escola pode contribuir para a apropriação por parte dos alunos das diversas formas de dizer que circulam socialmente e o de experimentar relatos sobre experiências concretas de vida, ao mesmo tempo em que era traçado um quadro teórico e crítico que acompanhava a(s) história(s) e a(s) geografia(s) desse país.

O objetivo principal deste trabalho interdisciplinar é oportunizar momentos de leitura e escrita de alguns modelos de cartas, possibilitando ao aluno o conhecimento e o uso do gênero em situações pessoais na sua vida cotidiana. Além disso, relacionar com o

filme tais características afim de se fazer uma leitura do Brasil, iniciando nos anos 90 e chegando até a atualidade. Também se espera que o aluno também possa transformar as suas descobertas sobre o gênero em atividades práticas de seu cotidiano e, ainda, desenvolver também a capacidade de argumentação para saber defender seus direitos, ideias e posições e exercer a sua cidadania plenamente.

Mesmo vivendo na era da tecnologia, não podemos perder a característica de exprimir sentimentos via comunicação escrita. Por isso, é necessário produzir textos, estudar os gêneros. Escrever uma carta é produzir um texto; um texto que é elaborado de acordo com as relações existentes entre os sujeitos e o seu propósito de comunicação. Por este motivo, é importante o ensino deste gênero, pois possibilita uma maior integração entre o cotidiano do educando e o que é efetivamente aprendido na escola.

Há diferentes formas de linguagem para a comunicação entre os seres humanos promovendo a interação. A comunicação acontece de formas variadas, de acordo com o tempo, o lugar e as necessidades, seguindo uma forma adequada a cada situação ou ao propósito comunicativo.

Ao trabalhar com o filme e o analisarmos, pudemos, nas aulas, desenvolver os expostos acima. Não se tratou somente de um mero estudo do gênero carta e seus traços característicos, mas sim, um mergulhar neste gênero e no filme, possibilitando uma leitura do Brasil, dos usos da língua que aqui existem, da criação nas aulas, de uma identidade, desde o modo de dizer, mas também o de ser. Os alunos puderem criar personagens ou se passarem por alguém, com isso, desenvolveram empatias, pesquisaram sobre regiões diferentes e puderem construir um novo sujeito-escritor.

O ensino de língua e geografia, mas não somente estes, precisa ser pautado na interação enquanto construção do. Em “Pedagogia do oprimido”, por exemplo, encontramos a afirmação de que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2019, p. 13). Isso significa dizer que o conhecimento é uma construção coletiva no qual o mundo é o meio e o aprendiz deve saber lidar com os conhecimentos que o cerca sobretudo na produção textual, seja ela oral ou escrita, e através das diferentes formas de produção



artística. Para tanto, a alteridade é a chave. Este trabalho é apenas o início de um diálogo, de uma troca que surge a partir de algumas reflexões entre o cinema e a educação.

## Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, 2018.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Por que cartas do leitor na sala de aula? In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.208-216.
- CENTRAL do Brasil. Direção: Walter Salles. Brasil: Canal+, 1998. 1 DVD (113 min).
- FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e "fora" da escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 55ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 69ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 10ª ed. São Paulo: Ática, 2014.
- VASCONCELLOS, Celso Dos S. **Metodologia dialética em sala de aula**. Brasília: Revista de Educação AEC, abril de 1992 (n. 83).

## ENSINO E APRENDIZAGEM DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA CLÍNICA EM CONTEXTO PANDÊMICO: COMO FAZER?

Clênia Maria Toledo de Santana GONÇALVES<sup>1</sup>; Ana Paula Macêdo da  
COSTA<sup>2</sup>; Anna Dhara Guimarães TANNUSS<sup>3</sup>; Isadora Costa  
FIGUEIREDO<sup>4</sup>; Gisele Suminski MENDES<sup>5</sup>

### Ensino à Distância ou Ensino Remoto?

Dentre as modalidades de educação descritas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), está a Educação à Distância (EAD). Tal modalidade diferencia-se do ensino tradicional por ocorrer em um ambiente virtual através de plataformas ou mídias digitais. Seu principal objetivo era vencer as barreiras sociais, geográficas, econômicas e culturais, permitindo que a população tivesse acesso a uma educação de qualidade, seja para fins técnicos, profissionais, de pós-graduações ou complementação de conteúdo nos níveis educacionais regulares (LDB, 1996).

A mediação didático-pedagógica nos processos de ensino aprendizagem nesta modalidade ocorre por intermédio de meios e tecnologias de comunicação e informação (TCIs) e, apesar de aluno e professor estarem separados física e/ou temporalmente, o interesse pelo modelo cresceu nos últimos anos. Pois, além de vencer as barreiras geográficas, encurtando distâncias e minimizando custos, o EAD permite flexibilização de horários.

A Associação Brasileira de Ensino à Distância (ABED), em seu Censo EAD.BR, afirma que mais de 9 milhões de estudantes optaram pela modalidade EAD (ABED, 2018). Mediante o contexto pandêmico,

---

<sup>1</sup> Doutora em Psicologia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB); E-mail: [ctsufpb@gmail.com](mailto:ctsufpb@gmail.com)

<sup>2</sup>Graduada em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); E-mail: [psianapaulamacedo@gmail.com](mailto:psianapaulamacedo@gmail.com)

<sup>3</sup>Graduada em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); E-mail: [annadharazo@gmail.com](mailto:annadharazo@gmail.com)

<sup>4</sup>Graduada em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); E-mail: [pandoracostafig@gmail.com](mailto:pandoracostafig@gmail.com)

<sup>5</sup>Graduada em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); E-mail: [giminski@hotmail.com](mailto:giminski@hotmail.com)

causado pelo vírus SARS-CoV-2, que resultou na obrigatoriedade do isolamento social como forma de conter a disseminação viral, foram promulgadas leis, medidas provisórias, decretos estaduais e municipais, entre outros atos, que buscaram disciplinar a educação no país, como uma das medidas de enfrentamento da situação de emergência em saúde pública.

Entre tais medidas, destacamos a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, do Ministério da Educação (MEC) que dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por meios digitais, enquanto persistisse a situação de pandemia. Inicialmente, a substituição seria por apenas trinta dias, porém através da Portaria nº 473/2020 o prazo fora estendido e, antes mesmo de seu findo, outra regulamentação (Portaria nº 544) tornou sem efeito as anteriores e substituiu as atividades presenciais por aulas que utilizassem recursos digitais até o dia 31 de dezembro de 2020 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 17 mar. 2020; 12 mai. 2020; 16 jun. 2020).

Diante deste cenário de pandemia, iniciado em 2020, e que resultou na necessidade de tais publicações e revogações, as instituições de ensino, da Educação Básica ao Ensino Superior, em pleno exercício do ano letivo, viram-se obrigadas a migrarem das aulas presenciais para as aulas remotas. Contudo, tais adaptações improvisadas diferem da modalidade educacional de ensino à distância, tendo em vista que este possui uma metodologia e um planejamento estruturado, enquanto o ensino remoto, é uma adaptação das aulas presenciais para o ambiente virtual por um período breve, a qual visava restringir o contágio da Covid-19 e minimizar o impacto do isolamento social.

Caracterizado como uma forma de ensino-aprendizado que vai além da sala de aula, o projeto de extensão “A Clínica do Psicodiagnóstico” precisou adequar-se à modalidade de ensino remoto. Este era um projeto de extensão da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) que oferecia atendimento à comunidade externa e da própria instituição, por meio de exame psicodiagnóstico, e um espaço de aprofundamento teórico-prático para os discentes acerca do campo da avaliação psicológica, em especial o psicodiagnóstico, por meio de atividades orientadas e supervisionadas pela coordenadora do projeto e discutidas em reuniões semanais com os participantes. Foi planejado para ser executado na Clínica-Escola de Psicologia da

própria universidade, mas devido à pandemia, precisou sofrer alterações.

Além das diretrizes relacionadas à educação, o projeto também precisou ajustar-se às publicações direcionadas especificamente à área de psicologia. Visando adequar as ações dos profissionais de psicologia a esse contexto de emergência em saúde pública, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) publicou orientações para o exercício da profissão que se tornaram basilares na condução do projeto de extensão.

### **Avaliação Psicológica e o contexto pandêmico**

A avaliação psicológica é uma prática inerente ao exercício profissional do psicólogo, a qual consiste em um processo complexo, multidimensional e estruturado de investigação de processos psicológicos, que envolve: levantamento da demanda, contrato de trabalho, planejamento da bateria a ser utilizada e execução do plano de trabalho, análise e interpretação das informações levantadas, entrevista de devolução dos resultados e elaboração de um documento psicológico.

Para tanto, o psicólogo faz uso de métodos, técnicas e procedimentos, e por este motivo o processo avaliativo requer conhecimento técnico-científico e habilidades profissionais que proporcionem o estabelecimento de uma boa relação terapêutica. Entre os instrumentos da área encontram-se os testes e as técnicas psicológicas, sobre os quais os profissionais têm o compromisso ético de preservar o sigilo sobre sua aplicabilidade, assim como as normas e resultados dos mesmos, a fim de evitar o exercício ilegal da profissão.

Diante do avanço tecnológico, o CFP e entidades representativas da classe profissional promulgaram a Resolução nº 11/2018 (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA [CFP], 2018), com o intuito de promover acessibilidade aos atendimentos psicológicos, seja pela diminuição de distâncias, seja pela redução de custos, tornando possível um processo de avaliação psicológica mediante o formato remoto (MARTIN, MILLAN, e CAMPBELL, 2020; MCCORD et al., 2020). Porém, ressalvas foram especificadas, como a do item 3, da referida resolução:

Utilização de instrumentos psicológicos devidamente regulamentados por resolução pertinente, sendo que os testes psicológicos devem ter parecer favorável do Sistema de Avaliação de Instrumentos Psicológicos (SATEPSI), com padronização e normatização específica para tal finalidade (CFP, 2018, p. 2).

Contudo, no Brasil devido a escassa capacitação dos profissionais de psicologia para a utilização das TCIs (FEIJÓ, SILVA e BENETTI, 2018) e o fato de que a Resolução nº 11/2018 foi lançada tão recentemente (MASRACA, 2020), tal modalidade não tivera tanta expressividade entre os profissionais de psicologia.

Porém, vislumbrando o contexto de pandemia e no intuito de orientar o profissional em seus diversos campos de atuação e possibilitar alternativas criativas, seja para o ensino ou para a prática da avaliação psicológica, dentre outras ações, o CFP e entidades representativas lançaram a “Nota Orientativa sobre ensino da Avaliação Psicológica em modalidade remota no contexto da pandemia de Covid-19” e a “Cartilha de Boas Práticas para a Avaliação Psicológica (AP) em Contextos da Pandemia”, ambas respaldadas nos preceitos éticos, com respeito à qualidade e confidencialidade necessárias ao processo avaliativo (CFP, 2020a, 2020b).

A Nota Orientativa sobre ensino da Avaliação Psicológica em modalidade remota no contexto da pandemia de Covid-19 surgiu da necessidade de atender as “demandas oriundas dos profissionais que atuam com o ensino de Avaliação Psicológica em Instituições de Ensino Superior” (CFP, 2020a, p. 1), os quais solicitaram auxílio aos Conselhos Regionais de Psicologia sobre o ensino da Avaliação Psicológica e dos testes privativos do psicólogo frente ao ensino remoto (CFP, 2020a).

Tal normativa ressalta a importância do ensino presencial, quando os conteúdos forem relacionados à aplicação, correção, interpretação, tabelas normativas ou ao manual de testes psicológicos, tendo em vista as prerrogativas éticas referente ao sigilo dos testes, pois o ensino remoto destes facilitaria o seu compartilhamento através das mídias, pela possibilidade de as aulas serem gravadas e disponibilizadas online. Tais condutas prejudicariam a segurança, o caráter confidencial e privativo dos instrumentos

psicológicos e, conseqüentemente, implicariam no exercício ilegal da profissão ou ampliando a possibilidades de fraudes (CFP, 2020a), conforme esclarece o Código de Ética Profissional em seu artigo 18: “O psicólogo não divulgará, ensinará, cederá, emprestará ou venderá a leigos instrumentos e técnicas psicológicas que permitam ou facilitem o exercício ilegal da profissão” (CFP, 2005, p. 15).

Já a Cartilha salienta que a avaliação psicológica é um processo complexo e multidimensional, que não deve se restringir a aplicação de testes, pois estes são apenas um dos recursos potencializadores disponíveis. Este documento ressalta também a importância da diferenciação entre testes informatizados e a aplicação remota de testes e a observância ao Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos - Satepsi (CFP, 2020b).

Vale destacar que as referidas normatizações tornaram possível o exercício da psicologia no panorama atual, mas alguns aspectos precisam ser levados em consideração antes que se inicie a avaliação como: às características do examinando, os fatores culturais, a familiaridade do indivíduo com o uso da tecnologia, a qualidade da rede de internet a ser utilizada e a acessibilidade aos aparelhos eletrônicos ([MCCORD et al., 2020](#)). Além disso, é preciso atentar para outros fatores de risco: a presença de determinados diagnósticos de transtornos psicológicos, a tipologia do sintoma apresentado pelo sujeito e o uso de substâncias psicoativas ([APA, 2013](#)).

### **E, agora como fazer?**

Especificamente no campo psicanalítico, é verificado que há mais de duas décadas vem-se debatendo a respeito da utilização das novas tecnologias na clínica (CAFFÉ, ROCHA, PEREIRA, 2007; CAPOULADE, PEREIRA, 2020), não havendo consenso sobre a questão. Em lados opostos, encontra-se profissionais que apoiam a prática, argumentando que os processos essenciais não são comprometidos, a exemplo da livre associação, a transferência e a compreensão sobre a maturação da pulsão (SCHAFF, 2012). Ademais, também é elucidado que tanto no divã quanto no atendimento nas plataformas digitais, os analistas podem estar em contato com os

componentes verbais, para-verbais (por exemplo, a entonação) e visuais do paciente (CARLINO, 2011; NÓBREGA, 2015).

Em contrapartida, há autores que não concordam com a prática, afirmando que emoções básicas do indivíduo emergem desde a preparação emocional de ir ao consultório até o encontro presencial com o terapeuta (JUNQUEIRA, 2002). Portanto, quando a interação ocorre no espaço virtual, começam a surgir fantasias de abandono, falta e rejeição, dificultando o processo de acessar o inconsciente do analisando (LEVISKY, 2010). Verificadas tais divergências, percebe-se a importância do aperfeiçoamento profissional, que pode ser feita de inúmeras formas, a exemplo da participação na extensão universitária.

Segundo o Novo Plano Nacional de Extensão Universitária (2000/2001), é fundamental que o trabalho acadêmico possa expressar um conteúdo multi, inter e transdisciplinar, no qual o aprofundamento de novos conceitos não deva se limitar ao espaço físico tradicionalmente estabelecido da sala de aula, mas que possa englobar todas as dimensões da universidade, sobretudo a ação junto com a comunidade. Encontrando-se ativo no processo de ensino-aprendizagem, o discente apresenta a capacidade de compreender o sujeito como um organismo biopsicossocial, no qual a sua intervenção deve visar o potencial de melhora do indivíduo, não o reduzindo a um conjunto de sintomas (LE MOS e CAVALCANTI JUNIOR, 2009).

Diante do exposto, o Projeto de Extensão “A Clínica do Psicodiagnóstico”, trata-se de um projeto pioneiro que foi executado pela primeira vez na UFPB em 2018, no qual através de uma metodologia analítica-descritiva-integrativa contemplou a área da Avaliação Psicológica, do ponto de vista de um psicodiagnóstico, processo que tem por objetivo conseguir uma descrição e compreensão, mais profunda e completa possível, da personalidade total do paciente ou do grupo familiar, enfatizando os aspectos patológicos e adaptativos (OCAMPO, 1999).

Diferente da primeira edição, em 2020 foram buscadas alternativas para readaptação do ensino teórico em seu plano de execução, visando garantir uma aprendizagem remota significativa aos extensionistas. Elucida-se, que a ação não optou pelo atendimento virtual devido a alguns prejuízos encontrados, tais

como: a probabilidade de interrupções em razão da qualidade da conexão da internet e o reduzido controle sobre o ambiente de testagem (APA, 2014). Adicionalmente, em relação à aplicação de testes e técnicas, é esperado que fatores como a desinibição, desejabilidade social e mudanças na motivação afetem as respostas dos sujeitos nesse novo espaço (REIPS, BUCHANAN, KRANTZ, e MCGRAW, 2016).

Além disso, também é fundamental frisar sobre os obstáculos enfrentados pela própria equipe, no qual aspectos-chaves do diálogo se perdiam devido a problemas na videoconferência. Outra queixa presente era a falta de privacidade, no qual o espaço online e offline se conjugavam em uma “unidade produtiva” (CARDOSO, 2012).

Mesmo com tais impasses, a Coordenação do projeto de Extensão, evitou o ensino remoto de conteúdos privativos, priorizando o saber teórico acerca dos métodos e técnicas que eram imprescindíveis ao atendimento clínico qualificado. Nesse sentido, o projeto adotou medidas de readaptação no ensino, no qual foram intensificados os estudos teóricos por meio de textos referentes ao histórico, conceituação do processo avaliativo, estudos sobre os métodos, técnicas e a sua importância, com destaque para o campo das técnicas projetivas; Resoluções estabelecidas pelo Conselho Federal de Psicologia; além de estudos de caso.

Os encontros ocorreram semanalmente e de forma virtual e na ocasião um dos extensionistas era sorteado para apresentação do texto, previamente definido uma semana antes. Na sequência, debatia-se junto com os demais extensionistas e coordenadores. Podemos adicionar que tais mudanças realizadas, além de terem beneficiado a capacitação dos discentes relativos ao aperfeiçoamento da obtenção de conhecimentos ligados à temática, também favoreceu à reflexão de futuros estudos e pesquisas que poderão ser desenvolvidas.

Neste sentido, sugere-se, por exemplo, “Os efeitos do isolamento no desenvolvimento das habilidades do público infantil e adolescente”, “As consequências do distanciamento social para o processo de avaliação psicológica” e “A interferência do cenário pandêmico na saúde mental da comunidade acadêmica”, entre outras temáticas a serem elaboradas e discutidas mediante a experiência de adaptação ao cenário pandêmico vivenciado.



## Considerações finais

A regulamentação das atividades psicológicas no formato online ainda fomenta reflexões e dúvidas acerca da ética, segurança e sigilo, tanto para prática de ensino como de atuação. Contudo, é inegável que tal configuração contribuiu demasiadamente para ampliação da Psicologia, e em específico para Avaliação Psicológica, apontando novos caminhos e possibilidades para a atuação psicológica em seus diversos campos. Prova de tais esforços, foi o projeto de Extensão “A Clínica do Psicodiagnóstico”, que aliado às novas tecnologias, promoveu a especialização dos discentes na área, favoreceu o debate sobre essa realidade e possibilitou a reflexão sobre possíveis pesquisas.

O crescimento das plataformas e mídias sociais no contexto de pandemia exige readaptações e reformulações sociais e profissionais, em que a Psicologia e suas práticas se tornam essenciais, diante desse contexto de adoecimento, perdas e luto, em que o comprometimento da saúde mental dos seres humanos é nítido.

## Referências

- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. **Guidelines for the Practice of Telepsychology**. American Psychologist., 2013.
- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. **Guidelines for Clinical Supervision in Health Service Psychology**. American Psychologist., 2014.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996. BRASIL. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes). Acesso em: 24fev2021.
- CAFFÉ, M.; ROCHA, P. S.; PEREIRA, M. E. C. Psicanálise e internet: uma combinação possível? **Percurso. Revista de Psicanálise**, v. 39, p. 141-148, 2007.
- CAPOULADE, F.; PEREIRA, M. E. C. Desafios colocados para a clínica psicanalítica (e seu futuro) no contexto da pandemia de COVID-19. Reflexões a partir de uma experiência clínica. **Revista**

**Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 23, p. 534-548, 2020.

CARDOSO, D. **A cultura do quarto e o uso excessivo da internet. Resultados nacionais do inquérito EU Kids Online**. In: PONTE, C.; SIMÕES, J. A.; JORGE, A.; CARDOSO, D. (ed.). *Crianças e Internet em Portugal. Acessos, usos, riscos, mediações: Resultados do Inquérito Europeu EU Kids Online*. Coimbra: Edições Minerva, 2012. p. 57-73.

CARLINO, Ricardo. **Distance psychoanalysis: The theory and practice of using communication technology in the clinic**. Routledge, 2018.

CENSO.EAD.BR: **relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2018. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/censoead/CensoEaDbro809\\_portugues.pdf](http://www.abed.org.br/censoead/CensoEaDbro809_portugues.pdf)>.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução nº 010, de 21 de julho de 2005**. Aprova o Código de Ética Profissional do Psicólogo. Disponível em: <[http://www.cfp.org.br/pol/export/sites/default/pol/legislacao/legislacaoDocumentos/codigo\\_etica.pdf](http://www.cfp.org.br/pol/export/sites/default/pol/legislacao/legislacaoDocumentos/codigo_etica.pdf)>.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução nº 11, de 11 de maio de 2018**. Regulamenta a prestação de serviços psicológicos realizados por meios de tecnologias da informação e da comunicação e revoga a Resolução CFP nº 11/2012. Brasília: Autor, 2018. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2018/05/RESOLU%C3%87%C3%83O-N%C2%BA-11-DE-11-DE-MAIO-DE-2018.pdf>

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Nota Orientativa sobre ensino da Avaliação Psicológica em modalidade remota no contexto da pandemia de Covid-19**. 2020a. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2020/11/Nota-Orientativa-sobre-ensino-da-Avalia%C3%A7%C3%A3o-Psicol%C3%B3gica-em-modalidade-remota-no-contexto-da-pandemia-de-Covid.pdf>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2021.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Cartilha de Boas Práticas para a Avaliação Psicológica em Contextos da Pandemia**. Conselho Federal de Psicologia e Comissão Consultiva em Avaliação Psicológica, 2020b. Disponível em: [https://satepsi.cfp.org.br/docs/CartilhaCCAPFINAL\\_6\\_agosto.pdf](https://satepsi.cfp.org.br/docs/CartilhaCCAPFINAL_6_agosto.pdf). Acesso em: 22 de fevereiro de 2021.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 10.

FEIJÓ, L. P., SILVA, N. B., & BENETTI, S. P. C. **Experiência e formação profissional de psicoterapeutas psicanalíticos na utilização das tecnologias de informação e comunicação**. Psicologia: Ciência e Profissão, 2018.

JUNQUEIRA, L. C. U. A virtualidade no método psicanalítico. **Rev. Bras. Psican.** São Paulo, 2002.

LEMONS, P. M., & CAVALCANTE JUNIOR, F. S. **Psicologia de orientação positiva: uma proposta de intervenção no trabalho com grupos em saúde mental**. Ciência & Saúde Coletiva, 2009.

LEVISKY, Ruth Blay; DA SILVA, Maria Cecília Rocha. A invasão das novas formas de comunicação no setting terapêutico. **Vínculo-Revista do NESME**, 2010.

MARASCA, A. R. et al. **Avaliação psicológica online: considerações a partir da pandemia do novo coronavírus (COVID-19) para a prática e o ensino no contexto a distância**. Estud. psicol. (Campinas), Campinas, 2020.

MARTIN, J. N., MILLÁN, F., & CAMPBELL, L. F. **Telepsychology practice: primer and first steps** [Ahead of Print]. Practice Innovations, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/prio000111>

MCCORD, C. et al. **A consolidated model for telepsychology practice** [Ahead of Print] Journal of Clinical Psychology, 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Portaria nº 343 de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, 17 mar. 2020. Disponível em: [https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-](https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376#:~:text=PORTARIA%20N%C2%BA%20343%2C%20DE%2017,DE%202020%20%2D%20DOU%20%2D%20Imprensa%20Nacional&text=Voc%C3%AA%20precisa%20habilitar%20o%20JavaScript%20para%20o%20funcionamento%20correto)

[248564376#:~:text=PORTARIA%20N%C2%BA%20343%2C%20DE%2017,DE%202020%20%2D%20DOU%20%2D%20Imprensa%20Nacional&text=Voc%C3%AA%20precisa%20habilitar%20o%20JavaScript%20para%20o%20funcionamento%20correto](https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376#:~:text=PORTARIA%20N%C2%BA%20343%2C%20DE%2017,DE%202020%20%2D%20DOU%20%2D%20Imprensa%20Nacional&text=Voc%C3%AA%20precisa%20habilitar%20o%20JavaScript%20para%20o%20funcionamento%20correto). Acesso em: 22 fev. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Portaria nº 473 de 12 de maio de 2020**. Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março. de 2020. Diário Oficial da União, Brasília, 12 mai. 2020. Disponível em: [https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-473-de-](https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-473-de-12-de-maio-de-2020-248564376#:~:text=PORTARIA%20N%C2%BA%20473%2C%20DE%2012,DE%2012%20DE%20MAIO%20DE%202020%20%2D%20DOU%20%2D%20Imprensa%20Nacional&text=Voc%C3%AA%20precisa%20habilitar%20o%20JavaScript%20para%20o%20funcionamento%20correto)

12-de-maio-de-

202025653150inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch%3FqSearch%3DPortaria%2520473%252C%252012%2520de%2520maio%2520de%25202020.

Acesso em: 22 fev. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **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, Brasília, 16 de jun. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 22fev2021.

NÓBREGA, S. B. Psicanálise on-line: finalmente saindo do armário? **Estudos de Psicanálise**, n. 44, p. 145-150, 2015.

OCAMPO, M. L. S. et al. (1999). **O processo psicodiagnóstico e as técnicas projetivas**. São Paulo, 1999.

REIPS, U., BUCHANAN, T., KRANTZ, J., & MCGRAW, K. **Methodological challenges in the use of the internet for scientific research: ten solutions and recommendations**. *Studia Psychologica*, 2016.

SCARFF, J. S. Clinival issues in analyses over the telephone and the internet. **The International Journal of Psychoanalysis**, v. 93, n. 1, 2012.

## A “CLÍNICA DO PSICODIAGNÓSTICO” NA CLÍNICA-ESCOLA DA UFPB ANTES E PÓS-PANDEMIA

Clênia Maria Toledo de Santana GONÇALVES<sup>1</sup>  
Ana Paula Macêdo da COSTA<sup>2</sup>  
Camilla Maria Lima SILVA<sup>3</sup>

### Introdução

O projeto de Extensão “A Clínica do Psicodiagnóstico” surgiu da necessidade de atender a demanda de avaliação psicológica dentro da Clínica-Escola de Psicologia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que tem como público-alvo a comunidade externa e acadêmica, encaminhadas por outros profissionais de áreas afins e/ou por demanda própria do sujeito. De grande importância para a formação de psicólogos da área da Avaliação Psicológica, baseia-se em uma avaliação do(s) fenômeno(s) observado(s), se pautando na ciência psicológica, uma prática a qual exige a investigação das demandas de cada sujeito, elaboração de um plano de trabalho, estabelecimento de um contrato com o avaliando, a execução de tal plano desenvolvido, a análise, interpretação e triangulação de dados colhidos e, por fim, a devolução dos resultados encontrados e a elaboração de um documento psicológico (BAPTISTA ET AL., 2019). O psicodiagnóstico, porém, é um dos tipos de avaliação psicológica que se faz com finalidades clínicas e que busca descrever e compreender as forças e as fraquezas do funcionamento psíquico do sujeito avaliado (HUTZ ET AL., 2016).

O projeto de extensão em tela englobou todos esses fatores, com a ciência de que estas são etapas imprescindíveis para se realizar a avaliação psicológica. Dessa maneira, a condução do projeto foi realizada de forma que os alunos extensionistas estivessem acompanhados por uma equipe composta de uma coordenadora docente, duas psicólogas adjuntas, e um aluno extensionista bolsista

---

<sup>1</sup> Doutora em Psicologia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB); E-mail: [ctsufpb@gmail.com](mailto:ctsufpb@gmail.com)

<sup>2</sup> Graduada em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); E-mail: [psianapaulamacedo@gmail.com](mailto:psianapaulamacedo@gmail.com)

<sup>3</sup> Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); E-mail: [camilla.lima32@outlook.com](mailto:camilla.lima32@outlook.com)

na preparação teórica e técnica, com o objetivo de realizar a prática do psicodiagnóstico de acordo com as demandas recebidas.

Devido à pandemia do novo coronavírus, a Psicologia foi afetada em seus diversos âmbitos, incluindo a avaliação psicológica, a qual precisou se readaptar à nova realidade conforme as orientações de segurança sanitária propostas pela OMS para diminuição da proliferação da Covid-19. Desta forma, por meio da Comissão Consultiva em Avaliação Psicológica (CCAP), o Conselho Federal de Psicologia (CPF) lançou uma cartilha direcionada aos profissionais que atuam na área da Avaliação Psicológica e no ensino teórico, incluindo Graduação e Pós-graduação, promovendo uma atuação profissional respaldada nos preceitos éticos de acordo com o Código de Ética Profissional do Psicólogo (2005) que se fizesse proveitosa por meio da modalidade à distância.

O referido projeto trabalha a ciência do psicodiagnóstico em seu cerne e integra elementos técnicos essenciais na relação diagnóstica entre examinador e examinando, que são de extrema importância ao início do processo avaliativo. Um deles, refere-se ao primeiro contato com o examinando, o qual, obviamente, foi tornado impossível no modelo presencial em decorrência da pandemia. Foi constatado que muitos primeiros contatos se fazem, na maioria das vezes, por telefone, cujo sujeito vai de encontro ao psicólogo solicitar uma avaliação psicológica para si, enquanto o profissional, por sua vez, fará uma coleta de dados daquele sujeito como nome, idade, gênero, motivo da avaliação ou do encaminhamento, uma descrição genérica do problema e o estabelecimento de um horário para sessão. Nesse momento, o psicólogo assume responsabilidade por averiguar cuidadosamente laudos anteriores, encaminhamentos do solicitante, resultados de exames, dentre outros documentos necessários para analisar possíveis diagnósticos dados anteriormente por outros profissionais. É válido ressaltar também casos em que o psicólogo poderia convocar a presença do examinando ou da família antes de dar início à avaliação formal, com o intuito de adquirir conhecimento sobre as razões para o encaminhamento e saber sobre a história clínica daquele indivíduo. No caso de avaliação de crianças, orienta-se entrar em contato com os pais porque muitas vezes é comum as famílias terem opiniões ou segredos que não são expressos na frente da criança (HUTZ ET AL., 2016).

Durante o primeiro contato formal, é frequente que o psicólogo se depare com inúmeras resistências ou sentimentos ambivalentes do examinando e ele deve estar atento a isso. Sinais de angústia, desconfiança e de sofrimento serão primordiais à atenção do profissional não apenas para avaliar aquele indivíduo, mas para exercer sua empatia, assim necessária para construção do vínculo terapêutico essencial para o andamento do processo psicodiagnóstico, visto que o examinando precisa sentir-se à vontade tanto com o ambiente e espaço físico que estará adentrando, quanto com seu examinador, que lhe guiará durante esse processo, em que muitos dos seus mecanismos de defesa irão aflorar, sabendo que estará ali em dupla com o psicólogo porque admite que possui algum grau de perturbação ou dificuldade e que naquele momento requer auxílio de um profissional (CUNHA, 2008). Esses mecanismos de defesa fazem parte do curso da avaliação e são, obviamente, de suma importância para entender motivos conscientes e inconscientes do sujeito e a queixa que traz consigo.

Todo esse contato presencial entre a dupla examinando-examinador, são de grande importância no seguimento da sequência avaliativa, incluindo as fases posteriores, na escolha dos instrumentos, na administração e aplicação de testes e na devolutiva dos resultados. A comunicação verbal e não-verbal será frequentemente fator de observação pelo psicólogo e uma valiosa ferramenta analisada durante o curso dos atendimentos. De que modo aquele indivíduo tem se expressado por meio de sua fala, expressões faciais, postura corporal, etc? Como estão suas resistências face ao contato com o psicólogo? O que ele tem verbalizado em demasia ou evitado dizer referente ao seu sintoma? Como tem sido a dinâmica de faltas, atrasos ou troca de horários, e o compromisso com a pontualidade dele? Estas são questões geralmente imprescindíveis de serem analisadas. Segundo Abucham (1986, p. 67):

É comum que diferentes personalidades (refiro-me tanto ao examinador como ao examinado) se expressem através de diferentes meios com maior ou menor facilidade. Um paciente pode mostrar muito pouco de si numa entrevista livre, e ser muito generoso quando desenha ou quando responde

perguntas numa entrevista pautada. Ou pode enviar-nos parmensagens mais compreensivas para nós através do que não diz, que do que diz.

O “perceber” o paciente, irá suscitar não apenas de estudos na literatura sobre o contato com o examinando, mas de uma certa experiência prática, e a empatia será peça chave para exercê-lo (Hutz, 2016). O conhecimento acerca das dinâmicas transferenciais e contra transferenciais nesse sentido, facilitam o aprendizado quanto à interação clínica entre os dois (psicólogo-examinando) como já dito, desde a entrevista livre até durante a realização dos testes.

Quando o processo psicodiagnóstico é realizado com crianças e adolescentes, ao contactar os pais, percebe-se que muitas vezes são estes quem apresentam resistências e mecanismos de defesa as quais também não devem passar despercebidas pelos examinadores; e há situações em que os atendimentos são adiados ou interrompidos por resistência dos mesmos.

Em seu funcionamento presencial, os alunos extensionistas traziam relatos extremamente ricos de suas avaliações com as crianças, onde a entrevista com os pais, e com a própria criança representava uma etapa fundamental para elementos que poderiam vir a aparecer nas outras técnicas ou/e nos testes, e na entrevista de devolução, oferecendo assim importantes materiais diagnósticos e prognósticos.

Entretanto, devido a situação pandêmica supracitada, o projeto “A Clínica do Psicodiagnóstico” precisou ter suas atividades presenciais interrompidas no início de 2020, tendo em vista que a Clínica-Escola de Psicologia da UFPB teve suas atividades temporariamente suspensas, de modo a evitar a contaminação. Dessa forma, o projeto necessitou precisou se readequar ao modelo remoto e aos aprendizados teóricos e técnicos sobre o Psicodiagnóstico foram trabalhados on-line, seguindo o mesmo cronograma que foi proposto ao início do ano no modelo presencial: uma reunião semanal com apresentação e discussão de textos lidos pelos alunos extensionistas.

Em decorrência da falta de novos casos clínicos - pelo fato de que não houve nesse ano a atuação presencial dos estagiários - e do contato com a parte prática a qual o projeto proporcionava, as



vinhetas clínicas acerca dos exemplos práticos que os estagiários necessitavam para assimilar teorias e técnicas psicodiagnósticas com a prática, foram buscados na literatura e em casos de anos anteriores do projeto. Foi verificado que essa nova adaptação ao modelo remoto não prejudicou os alunos na absorção do conteúdo e de aspectos práticos do processo psicodiagnóstico. Na realidade, muitas questões de interesse da turma quanto às técnicas foram levantadas, assim como muitos debates e novas ideias que contribuiriam para ampliar nossas perspectivas acerca da prática.

No entanto, um aspecto o qual se notou em falta foi o *fazer clínico*. Antes da pandemia, no modelo presencial e regular, muitos extensionistas permaneciam responsáveis por trabalhar em casos diferentes, assim, cada um expressava seu método único de abordar as várias fases do atendimento, como na entrevista e na coleta de dados, por exemplo, apresentando constantemente férteis contribuições acerca da dinâmica examinador – examinando e o progresso de seus respectivos casos. Tornava-se um transcurso linear: o acompanhamento de um caso desde o início, no primeiro contato com o avaliando ou sua família, até seu fim, quando o laudo era redigido e a devolutiva era feita. Passar por esse transcurso presencialmente nos trazia para um contato maior com esse *fazer clínico*, no sentido de estar presente semanalmente observando como foi se dando o desenrolar dos atendimentos, com auxílio, intervenções e discussões conjuntas entre psicólogos e alunos, assim como a supervisão feita pela professora coordenadora do projeto.

Era comum que os alunos estagiários enfatizassem em suas experiências a respeito da interação com o examinando, sobre a comunicação verbal e não-verbal. Como já mencionado, cada uma das entrevistas ao sujeito ou à família fazem parte de etapas fundamentais para se dar início e continuidade às avaliações psicodiagnósticas e justamente nesse momento, as observações à expressividade daquele sujeito traziam evidências aos alunos extensionistas sobre o(s) seu(s) sintoma(s) ou diagnóstico. Em relação aos atendimentos feitos especialmente com crianças, a comunicação não verbal é uma fonte valiosa de novas informações. Sobre uma perspectiva *kleiniana*, esse estilo de comunicação pode ser usado como guia na compreensão do comportamento:

Na técnica do brincar, que acompanha as representações simbólicas da criança e dá acesso à sua ansiedade e sentimento de culpa, podemos dispensar em grande parte as associações verbais. Contudo, essa técnica não se limita à análise da brincadeira da criança. Nosso material pode ser retirado do simbolismo revelado pelos detalhes de seu comportamento geral (...) (KLEIN, 1930/1996, pp. 256-257, apud ALMEIDA, 2020, p. 565).

Nas entrevistas iniciais, onde ela é observada com bastante frequência, o avaliador pode notar além de aspectos da comunicação que se processam entre consciente e inconsciente do indivíduo, aspectos da personalidade. Zimerman (2007, p. 282) diz, sobre os estilos comunicativos que:

(...) o tipo de comunicação que se estabelece entre o par analítico pode ser altamente indicativo da personalidade do paciente, permitindo observar de que maneira, sem se dar conta, ele mobiliza nos outros efeitos iguais àqueles dos quais ele está se queixando (...).

Ações observáveis como os silêncios, as somatizações, a entonação vocal, a linguagem corporal e gestual, os *actings*, e a linguagem primitiva utilizada pelo examinando se inserem todas no contexto comunicativo inconsciente e da personalidade e se mostram importantes para o entendimento da queixa. Ainda, Cunha et al (2007, p. 54) reforçam que, “*restringir o âmbito do interpretável somente ao conteúdo explícito da comunicação pode acarretar perda de informação clínica significativa*”. Assim, fortalece a importância de analisar a consonância existente entre os estilos de comunicação verbal e não-verbal.

Ainda considerando os serviços presenciais realizados pelos extensionistas no ano de 2019, notifica-se que as entrevistas e métodos lúdicos estiveram presentes no atendimento com crianças e serviram como importante instrumento psicodiagnóstico. Segundo Pinto (2014, p. 143),

Com o brincar, a criança personifica não apenas seu Ego, mas também conteúdos do Id e do Superego, distribuídos pelos diversos personagens pertencentes ao enredo de uma

brincadeira. Este recorte é importante para os métodos projetivos, já que alguns se constituem como técnicas lúdicas.

O uso de técnicas lúdicas no psicodiagnóstico permite à criança que explore suas fantasias. Estas, devem ser estimuladas, inclusive ao questioná-la por quais motivos ela acha que foi trazida até o psicólogo. Durante as entrevistas com os pais, é pedido que estes conversem com a criança explicando por que ela irá passar pelo processo psicodiagnóstico. Comumente, as crianças utilizam o brincar como forma de exteriorizar seus estados mentais, e não demora para que diante do jogo e do brincar costume manifestar algo que é desconhecido, que esteja na ordem do inconsciente, podem ser narrativas, com ou sem palavras e que aos poucos irão organizando a experiência infantil. Ademais, a dimensão em desenvolver a capacidade para simbolizar e sublimar instrumentaliza a criança para o meio externo e para uma vida de fantasias, o qual ela pode exercer no momento lúdico, um fantasiar que a prepara frente às ameaças de ansiedades primitivas (SALTIEL, KRUG & BANDEIRA, 2012). Ainda, Nasio (1995, p. 142) irá discorrer sobre a especificidade do psiquismo infantil como tendo ausência de associação verbal livre. Explica assim, que existe uma angústia opondo resistência a essas associações:

Aquilo a que a angústia faz oposição é, muito precisamente, a fala cristalizada, a fala condensada, metafórica. Em lugar da condensação ainda impossível, surge o brincar: o brincar toma o lugar da associação no sentido analítico, da condensação, da palavra no lugar de outra, lugar atrapalhado pela angústia. O brincar faz ofício de metáfora, é sua oficina.

Desta forma, explorando os mais minuciosos detalhes do processo de brincar, o psicólogo pode se aproximar das formações inconscientes da criança, a qual irá lhe fornecer simbolicamente suas experiências, desejos e fantasias por meio de um modo de linguagem expressiva arcaico.

Para estes atendimentos lúdicos, a Clínica-Escola de Psicologia dispunha de salas com diversos brinquedos e jogos de tabuleiro, especialmente adaptadas para atender crianças com esse intuito. Utilizando-se desses recursos, foi possível aproveitar a técnica da *Hora de Jogo Diagnóstica*, um recurso psicodiagnóstico que opera

como meio para o conhecimento inicial da criança e viabilizar a compreensão de sua estrutura psíquica. O brincar, situado nessa técnica, faz parte da via privilegiada de acesso ao mundo interior pelo qual a criança se expressa e mostra ao examinador a forma de relação que ela tem com seu inconsciente. Nesse momento são observados atentamente a escolha do brinquedo, a modalidade das brincadeiras, a motricidade, a criatividade, a tolerância a frustração, entre outros fatores. De acordo com Freud (1969 apud Saltiel, Krug & Bandeira, 2012, p. 5) destaca que *“as crianças brincam para fazer alguma coisa que, na realidade, fizeram com elas, passando de passivas para ativas. Através do brinquedo, conseguem elaborar eventos traumáticos, possibilitando a realização do desejo dominante para sua faixa etária (...) recriando a realidade”*.

O *fazer clínico* também abordou de forma aprofundada a identificação das fantasias não apenas em crianças, mas também entre adultos e adolescentes, constatadas nas falas dos examinandos durante a realização das entrevistas e das técnicas projetivas trabalhados na Clínica do Psicodiagnóstico. Instrumentos como o Desenho Livre, H-T-P (cromático e acromático), teste do Desenho da Família, Desenho da Pessoa na Chuva, T.A.T., e o método de Rorschach serviram como aporte de extrema importância nos processos de compreensão da personalidade. Muitos casos situaram fantasias de adultos com vários elementos infantis. Sobre isso, Oliveira (2007, p. 13) discorre que:

Quando o sujeito amadurece – psiquicamente e biologicamente – suas fantasias inconscientes infantis são realizadas no estado adulto, ou seja, os desejos e impulsos que anteriormente acarretavam um grande sentimento de culpa são livremente realizados em fantasia, já que a vida fantasmática adulta é pertencente a uma entidade diferenciada da realidade.

Um conceito mencionado por Freud à criação artística cabe muito bem no funcionamento da expressividade do sujeito nas técnicas projetivas, principalmente aqueles que envolvam o grafismo: a criação artística irá simbolizar aquilo que o autor pretende dizer. No caso das técnicas gráficas, os elementos simbólicos - os traços, as nuances e os objetos retratados no papel - substituirão o real. Assim,

um adulto com um nível de conservação da fantasia tende a não se apoiar apenas nos elementos externos, que eram os brinquedos, mas nos elementos simbólicos, atualmente integrados em sua personalidade (PINTO, 2014).

Outro aspecto presente no *fazer clínico*, importantes para o aprendizado, que se fizeram presentes no período remoto de 2020, foram as discussões sobre o contexto sociocultural trazido nos casos clínicos. Diversos exemplos de casos citados na literatura apresentavam elementos essenciais à compreensão do processo psicodiagnóstico, tinham sua importância percebida pelos alunos extensionistas do projeto, mas ressaltados que pouco faziam parte da nossa cultura. Um exemplo dessa lacuna seria a representação das chaminés nos desenhos de crianças de outros países, mas que pouco fazem parte da realidade de crianças brasileiras, apesar de não estarem isentas de aparecerem.

“A Clínica do Psicodiagnóstico”, assim como a maioria dos projetos de extensão, ficou impossibilitada de partir para o âmbito prático de atendimentos à comunidade no modelo remoto, tendo em vista a regulamentação do Conselho Federal de Psicologia (CFP) que proibia alunos da graduação de atenderem à distância sem o acompanhamento de um professor supervisor. O CFP determina que a psicoterapia virtual tem permissão para ser praticada apenas a nível experimental, desde que sejam contempladas algumas condições, tais como: (a) fazer parte de projeto de pesquisa, (b) ter aprovação de Comitê de Ética, (c) ser gratuita, entre outras (SIEGMUND & LISBOA, 2015).

A avaliação psicológica, principalmente em se tratando de técnicas projetivas, encontrou desafios em seu *fazer clínico* on-line, necessitando de uma readequação na sua abordagem ao contato com o avaliando, segundo a Cartilha de Boas Práticas para Avaliação Psicológica em Contextos de Pandemia lançada em agosto de 2020. De acordo com Marasca et al., (2020), a literatura que descreve a realização de avaliações psicológicas ainda é escassa, principalmente se comparada à volumes de estudos sobre atendimentos psicoterápicos em ambiente virtual. Consequentemente, diante das abruptas mudanças em razão da pandemia, profissionais atuantes dessa área tiveram que interromper seus processos presenciais. Porém, em um contexto em que a avaliação apesar das dificuldades

continua sendo realizada quando demandada, ao nos depararmos com uma situação atípica e que bruscamente alterou o modo como conhecemos nossa área de estudo e trabalho, é de se esperar uma mudança de comportamento até mesmo de seus examinandos nessas circunstâncias avaliativas.

O CFP sugere que, nesses casos, seja documentado que o processo avaliativo foi realizado à distância. Os instrumentos a serem utilizados no processo psicodiagnóstico à distância, devem ser aprovados para a finalidade de aplicação, ou seja, para o uso em formatos informatizado ou remoto, igualmente vigentes no contexto da pandemia. Este expõe um dos cuidados éticos, técnicos e científicos que o profissional dispõe, com o intuito de responsabilizar-se por uma avaliação eficiente e confiável. A Cartilha salienta que a prática profissional da avaliação psicológica jamais deve se dissociar de um processo avaliativo, caso o profissional esteja focado em um manejo técnico baseado exclusivamente em meramente aplicar os testes. Isso, configuraria uma mera testagem, destoando da essência a qual constitui a avaliação psicológica, por ser um processo multidimensional e profundo.

Em contrapartida, o ensino online da Avaliação Psicológica veio se consolidando e estima-se que possa permanecer mesmo após a pandemia. Ainda, a Cartilha explicita que: *“Nesse sentido, torna-se necessário que a psicóloga e o psicólogo que ensinam AP ajustem suas práticas de ensino, prezando sempre pelo atendimento aos parâmetros éticos e técnicos para o ensino e a prática da AP”* (CFP, 2020). Uma série de recomendações foram propostas, auxiliando os discentes da área a se reajustarem ao modelo de ensino online, com o devido apoio institucional, desenvolvendo boas habilidades em informática e internet.

Quanto à atividade dos alunos, “A Clínica do Psicodiagnóstico” teve a oportunidade de apresentar à distância seminários teóricos no XXI Encontro de Extensão (ENEX/2020), descrevendo sobre as ações remotas do projeto. Os extensionistas também foram responsáveis por administrarem redes sociais criadas para divulgação do projeto, visando torná-lo um canal informativo sobre do que se tratava o serviço de assistência à comunidade externa à universidade, como era estruturado, e onde as pessoas

podiam procurá-lo, além de socializar algumas temáticas discutidas no grupo.

Espera-se, portanto, que pós-pandemia, os futuros projetos retomem à modalidade presencial, sendo fundamental que sejam observadas as novas demandas, tendo conhecimento principalmente que a situação após a pandemia trará ao psicodiagnóstico desafios totalmente novos, decorrentes das mudanças significativas nas relações sociais, nas manifestações culturais, na economia, e na nova forma de vivenciar os lutos sem quaisquer despedidas. As consequências psicológicas do isolamento social despertaram em muitos sentimentos de medo, solidão, ansiedade generalizada, juntamente ao temor ocasionado pela alta taxa de transmissão viral, em decorrência de rapidez, invisibilidade e letalidade do vírus (BEZERRA ET AL., 2020), e é a partir dessa nova demanda que novos projetos de atendimento psicológico são necessários.

## Referências

- ABUCHAEM, Jamil. **O processo psicodiagnóstico no adulto, na criança e no adolescente**. Porto Alegre, RS: Luzzato, 1986.
- ALMEIDA, Alexandre Patricio de. **Melanie Klein e o processo de formação dos símbolos: revisitando o caso Dick**. Estilos da Clínica, 2020, V. 25, nº 3, p. 552-567
- BAPTISTA, Makilin Nunes, et al. **Compêndio de Avaliação Psicológica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
- BEZERRA, Carina Bandeira; SANTRAIN, Maria Vieira de Lima; BRAGA, Débora Rosana Alves; SANTOS, Flaviano da Silva; LIMA, Ana Ofélia Portela; BRITO, Edla Helena Salles de; PONTES, Camila de Brito. **Impacto psicossocial do isolamento durante pandemia de covid-19 na população brasileira: análise transversal preliminar**. Saúde Soc. São Paulo, v.29, n.4, 2020.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (BRASIL). **Cartilha de boas práticas para avaliação psicológica em contextos de pandemia [recurso eletrônico]** / Conselho Federal de Psicologia e Comissão consultiva em Avaliação Psicológica - Brasília : CFP, 2020.
- CUNHA, Jurema Alcides. **Psicodiagnóstico-V**. 5. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

- HUTZ, Claudio Simon; BANDEIRA, Denise Ruschel; TRENTINI, Clarisse Marceli; KRUG, Jefferson Silva. **Psicodiagnóstico**. 1. Ed. Artmed, 2016
- MARASCA, Aline Riboli, YATES, Denise Balem, SCHNEIDER, Andreia Mello de Almeida, FEIJÓ, Luan Paris, BANDEIRA, Denise Ruschel. **Avaliação psicológica online: considerações a partir da pandemia do novo coronavírus (COVID-19) para a prática e o ensino no contexto a distância**. Estudos de Psicologia (Campinas), 37, e200085. 2020
- NASIO, Juan-David. **Introdução às obras de Freud, Ferenczi, Groddeck, Klein, Winnicott, Dolto, Lacan** – Rio de Janeiro: Zahar, 1995.
- OLIVEIRA, Marcella. Pereira. **Melanie Klein e as fantasias inconscientes**. Winnicott E-prints Série 2, vol. 2, nº 2, 2007 p. 81
- PINTO, Elza Rocha. **Conceitos fundamentais dos métodos projetivos**. Ágora (Rio de Janeiro) v. XVII n. 1 jan/jun, 2014 135-153
- SALTIEL, Lisiana Ourique, KRUG, Jefferson da Silva, BANDEIRA, Denise. **Recursos Utilizados na Entrevista Lúdica Diagnóstica para Avaliação de Crianças no Período de Latência**. Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2012.
- SIEGMUND, Gerson; LISBOA, Carolina. **Orientação Psicológica Online: Percepção dos Profissionais sobre a Relação com os Clientes**. Psicologia: Ciência e Profissão, 2015, 35(1),168-181
- ZIMERMAN, David E. **Fundamentos psicanalíticos [recurso eletrônico]: teoria, técnica e clínica: uma abordagem didática**. Porto Alegre: Artmed, 2007.



## DIDÁTICA UNIVERSITÁRIA E BILDUNG NA FORMAÇÃO DOCENTE DE PORTUGUÊS SEMIPRESENCIAL DO URUGUAI

Edilson TEIXEIRA<sup>4</sup>

### Introdução

Neste trabalho, desenvolvemos uma temática que abrange questões didáticas e da Bildung nas discussões e reflexões realizadas como procedimentos teóricos. Principalmente, ativamos contribuições de Klafki (1986) para a didática crítico-construtiva com método investigativo, princípios histórico-hermenêuticos, ciências experimentais e crítica social e ideológica.

Em primeiro lugar, relacionamos concepções teóricas relevantes para potencializar os conhecimentos e habilidades que todo professor deve levar em consideração como profissional do ensino superior. Portanto, focamos em algumas aproximações teóricas sobre a didática do ensino superior, pois requer contemplar a evolução social contemporânea nas propostas de formação. Nesse sentido, como explica Camilloni (2008), consideramos tanto a didática geral quanto a específica, pois ambas sustentam a didática universitária, que é concreta e especial em função de seus contextos e finalidades.

Em segundo lugar, salientamos uma das noções pedagógicas de origem alemã contemporânea e vigente, a Bildung. Este termo e seu conceito foram cunhados e desenvolvidos por Humboldt na corrente pietista e neo-humanista do século XVIII germânico. Dentre as múltiplas acepções, Ipland García (1999) o define como uma trajetória que o ser segue até alcançar sua própria forma. Por sua vez, Sørensen (2015, p. 111) propõe usar o termo alemão para resolver mal-entendidos, expressa que “Bildung é um tipo específico de formação mental e a palavra pode significar tanto o processo do que nos EUA seria chamada a educação liberal, quanto meta normativa desse tipo

---

<sup>4</sup> Doutorando em Educação na Universidade Nacional de Rosário (UNR) da Argentina; Formação docente da Administração Nacional de Educação Pública (ANEP) do Uruguai. E-mail: [edilson.uy@interbraslinguas.com](mailto:edilson.uy@interbraslinguas.com)

de educação, ou seja, adquirir Bildung ou acabar como uma pessoa educada, uma pessoa culta”.

No entanto, sempre há divergências na tradução e interpretação de termos provindos da didática alemã, como é o caso da Bildung (educação, formação) e seus compostos, Bildungstheorie (teoria educacional), Bildungsgehalt (conteúdo educacional), como Klafki demonstrou em 1958. Nesse sentido, podemos pensar as concepções de educação e formação como intimamente relacionadas, mas diferentes. A educação refere a um processo de influência externa, enquanto a formação (Bildung) alude a um processo de desenvolvimento interno, próprio e íntimo, que se manifesta externamente como resultado desse processo. Portanto, a ideia de formação como Bildung envolveria o processo de crescimento, aprendizagem, desenvolvimento, cultivo pessoal e seu resultado.

Em terceiro lugar, com o objetivo de vislumbrar essas aplicações teóricas na formação de professores de português, na modalidade tecnológica semipresencial, da Administração Nacional de Educação Pública (ANEP) do Uruguai; conseqüentemente, finalizamos refletindo e discernindo como formar docentes centrados na Bildung e na didática crítico-constructiva no ensino superior.

### **Aproximações teóricas da didática de ensino superior**

Dentre a extensa literatura que mobiliza as discussões permanentes sobre a didática, trazemos à tona sinteticamente algumas abordagens teóricas, pois “uma didática pode conter uma teoria da instrução, mas uma teoria da instrução dificilmente cobre, por si só, todas as necessidades educacionais que requerem respostas didáticas” (FELDMAN, 2001, p. 45).

Partimos das contribuições de Davini (2008) para compreender que a didática gera conhecimentos comprometidos com as práticas de ensino. Não só explica o que acontece ao ensinar ou aprender, mas também aponta para a ação e construção de experiências pedagógicas relevantes. Nesse sentido, o conhecimento didático consiste em estruturas teórico-interpretativas, metodológicas e de ação a partir de três fontes:

- Os valores e concepções pedagógicas, como bússola que norteia o projeto educativo, necessariamente humanístico e político. O ensinar é uma relação entre seres humanos no campo do desenvolvimento cultural e da realização de um projeto social. A reflexão filosófica e pedagógica em termos de cultura, a transformação social, a construção de sociedades mais justas e o papel dos sujeitos da educação constituem um posicionamento fundamental diante do desafio de ensinar os outros.
- O conhecimento disponível através das pesquisas, que fornecem a explicação e compreensão dos processos de aprendizagem, ensino, comunicação e desenvolvimento do conhecimento. Posicionar-se é imprescindível, mas requer a contribuição explicativa dos processos fundamentais na hora de pensar o ensino.
- LSM<sup>5</sup> práticas concretas, nas quais se constroem alternativas de conhecimento e ação para o ensino. O acervo de conhecimentos é nutrido pela sistematização de experiências significativas em contextos sociais e interpessoais reais (não laboratoriais) que alimentam permanentemente os desenvolvimentos metodológicos. Com estas fontes, se formou o rico passado e presente da didática (ou 4ª ciência do desenho instrucional, segundo a tradição anglo-saxônica), como um espaço estratégico para a construção do ensino e da transformação das escolas, no quadro de um projeto pedagógico. (p. 58-59)

Notamos que esses aspectos são fundamentais para o desenvolvimento didático, pois, como explica Camilloni (2007), a didática estuda a atividade docente e seu fundamento para alcançar práticas otimizadas para todos os envolvidos. Nessa linha, Davini (2008) também destaca a construção de capacidades concretas de ação, em vários momentos de formação (formação inicial de professores, biografia escolar anterior e socialização profissional) e

---

<sup>5</sup> Learning management system (sistema de gestão de aprendizagem).

em diferentes contextos (presencial, institucional e social). Igualmente, salientamos a programação do ensino como hipótese de trabalho para antecipar as práticas, mas com espaços de decisões pedagógicas necessárias para adequar o currículo prescrito e o real, as finalidades pedagógicas e os objetivos de aprendizagem; organização e sequenciamento de conteúdo; organização metodológica; sequenciamento e distribuição de atividades ao longo do tempo; seleção de materiais e recursos.

Além disso, como entendemos que a didática “se constrói a partir de um posicionamento diante dos problemas essenciais da educação como prática social” (CAMILLONI, 2007, p.22), sabemos que os educadores nos posicionamos constantemente, tanto com o planejamento quanto com as ações que realizamos nas aulas para gerar mudanças.

### **Didática geral e didática específica**

Camilloni (2007) entende que as didáticas específicas não são desenvolvidas pela didática geral, mas por especialistas em cada área particular do conhecimento; razão pela qual muitas vezes, sem contradições reais, não estão alinhadas. Consequentemente, “não seria uma verdade adequada esquematizá-las à maneira de uma árvore em que a didática geral constituísse o tronco do qual derivara, como ramos, as didáticas das disciplinas. Suas vinculações são muito mais intrincadas” (CAMILLONI, 2008, p. 25).

A relação entre as didáticas, geral e específica, nunca deveria ser hierárquica ou recíproca, dada a igualdade, a cooperação construtiva e a interdependência. Reconhecemos que as didáticas específicas geram contribuições relevantes para o ensino ou para a própria disciplina; da mesma forma, a didática geral produz modelos de níveis mais amplos de generalização.

Porém, para Feldman (2001) mais do que cooperação idealizada e divisão de tarefas, entre a didática geral e a didática específica, existem disputas simbólicas como campos disciplinares em defesa da autonomia, objetos e procedimentos. Ao mesmo tempo, Camilloni (2008) reconhece as necessidades e os motivos da articulação entre a didática geral e a específica, mas entende que se trata de um esforço teórico e prático difícil e com obstáculos.

Os obstáculos surgem da heterogeneidade teórica das didáticas, que são construídas por diferentes grupos acadêmicos, com diversas formações e, conseqüentemente, sob diferentes perspectivas. Nesse sentido, a construção da integração de saberes didáticos constitui um verdadeiro programa teórico e de ação, que envolve muitos e sérios desafios. (p. 27)

Apesar dessas dificuldades, podemos pensar a didática superior como uma proposta pedagógica especial e atual que integra as contribuições metodológicas e epistemológicas da didática geral e das didáticas específicas.

### **Didática especial de ensino superior**

Conforme explica Lucarelli (2015), a didática de nível superior pode ser entendida como uma disciplina especial do campo didático com uma trajetória recente. No entanto, possui avanços, produções e reconhecimentos significativos. A construção da didática universitária requer contribuições, experiências e conhecimentos de pesquisadores e docentes acadêmicos, para que esse desenvolvimento científico se enraíze e seja fortemente direcionado para a prática e sua revisão crítica. Conseqüentemente, como explica Camilloni (2007), entendemos que tanto para os didatas quanto para os professores, a variedade de teorias que hoje caracteriza a didática pode constituir uma poderosa caixa de ferramentas para compreender e intervir nesses sistemas complexos que inventamos para ensinar tudo a todos.

Desse modo, a didática superior é especial, atual e necessária por se configurar como uma área recente de pesquisa e estudo de seus problemas, cujo objeto de análise é tudo o que acontece nas aulas das instituições superiores. Além disso, estuda o processo de ensino docente em relação às aprendizagens discentes, de acordo com o contexto correspondente para uma formação profissional. Por isso, “a Pedagogia e a Didática Universitárias compartilham esse espaço no que se refere ao estudo sistemático de problemas relacionados à função docente na universidade” (LUCARELLI, 2012, p. 141).

Dado o rápido avanço da ciência e da tecnologia, a atualização constante é urgentemente necessária em todos os aspectos da didática superior. Portanto, é realmente imprescindível abandonar os modelos mecanicistas e conquistar os mais sistêmicos, com teorias atuais sobre formas de aprender dos estudantes e professores. Da mesma forma, tanto na teoria quanto na prática, com suas respectivas complexidades e especificidades, entre outros aspectos, é necessário ressignificar o uso de estratégias metodológicas que englobem a diversidade dos estilos cognitivos de pensamento e problematização crítica e reflexiva.

Portanto, notamos que o ensino superior requer a resolução de problemas específicos, de acordo com as mudanças das condições. Neste contexto, sabemos que o currículo está sujeito a processos de atualização e reprogramação de planos, conteúdos, métodos de ensino e avaliação. Para a avaliação, é necessária uma visão atualizada e baseada na docência superior e conhecimentos de modalidades e instrumentos eficientes e atuais, assim como para a autoavaliação docente e seu aprimoramento constante. Definitivamente, corresponde potencializar, atualizar e diversificar as abordagens docentes e estratégias didáticas do ensino superior que sustentam as posições pedagógicas e suas aplicações.

### **Didática centrada na bildung e didaktik**

Se pensarmos em uma abordagem didática centrada na Bildung, como diz Bolívar (2003, p. 8), não podemos reduzir a didática a vertente metodológica e prescritiva, pois isso nega a teorização dos fenômenos do ensino. Como a didática desenvolve estratégias e métodos para promover a aprendizagem, a partir de uma teoria do ensino, é uma disciplina prática, mais do que uma ciência aplicada. Portanto, é necessário libertar a didática do normativismo psicológico e aliá-la mais à pesquisa etnográfica, ecológica e/ou linguístico-discursiva.

No entanto, como ainda existem aspectos instrumentais na escolarização, há discursos sobre educação, currículo, didaktik e pedagogia, propensos ao reducionismo, por universalizar, padronizar e normalizar, tudo isso marginaliza e segrega as distinções linguísticas, culturais e raciais. Por isso, Autio (2009, 2014) identifica

legados do iluminismo, ao nomear teorias do currículo aos estudos curriculares, a didaktik, a pedagogia e as ciências da educação. Isso não quer dizer que o projeto emancipatório não esteja presente, como característica da modernidade, mas está reservado para sujeitos brancos, adultos e de classe média que desenvolvem sua consciência como consciência humana.

No projeto emancipatório da didaktik, segundo Autio (2007, 2014), a autoformação é entendida como um elemento constitutivo da Bildung. Desse modo, a educação compartilha a responsabilidade de uma formação pessoal que é um exercício complexo e complicado, pois requer cultivar o individual que também é social, de forma política, habitando uma zona intermediária entre o formativo planejado e o vivido.

Quando pensamos na didática centrada na Bildung e na noção de didaktik, também aludimos à dimensão teórica da formação humana que pode ser abordada a partir da didática. Por isso, retomamos a Klafki (1995) quando diz que

[...] em termos de Didática, isso exige uma reflexão constante sobre as relações entre a escola e o ensino, por um lado (seus objetivos, conteúdos, formas de organização e métodos), e as condições sociais e processos, por outro. [...] Eu agora utilizo Didaktik conjuntamente para a dimensão dos objetivos e conteúdos, e para a dimensão dos métodos, tendo em conta os condicionamentos existentes a nível pessoal ou institucional (p. 14).

Desta forma, no ponto de vista educacional, entendemos que na perspectiva da didaktik, as noções de formação e humanismo inseridas na Bildung são potencializadas de acordo com cada contexto sociocultural.

### **Didática crítico-construtiva**

Como apresentamos na introdução, na proposta de Klafki (1980, 1986, 1991), os traços da pedagogia e da didática humanista, especialmente os histórico-hermenêuticos, são decisivos para uma didática baseada nas ciências gerais crítico-construtivas da educação. Portanto, nesta linha levantamos sempre os objetivos

didáticos considerando o significado do conteúdo e a configuração interna dos propósitos formativos.

Klafki (1991) entende a pedagogia como “teoria crítico-construtiva relacionada à práxis que utiliza abordagens e métodos hermenêuticos, empíricos e crítico-ideológicos [...] e que avança para propostas construtivas a partir da investigação da práxis didática presente e das propostas teóricas existentes” (p. 86-87). Desse modo, o autor articula perspectivas interdependentes da hermenêutica, empírica e crítica da ideologia como síntese metodológica na ciência da educação e evolução da pedagogia, uma vez que a empírica precisa da hermenêutica para suas hipóteses e avaliações de resultados, por sua vez, a hermenêutica demanda análise das condições político-econômicas e críticas da ideologia.

Em outras palavras, essa abordagem é crítica pelo seu interesse cognitivo na autodeterminação, codeterminação e solidariedade na vida e nas instituições. Nesse sentido, além de realizar, determinar, projetar e experimentar os processos de ensino e aprendizagem, a didática estuda as determinações que dificultam a conquista da autodeterminação, da codeterminação e da solidariedade. Simultaneamente, é construtiva pelo seu interesse pela ação e mudança, por incluir a articulação de modelos de teorias e de práxis, sobretudo, por promover uma educação mais humana e democrática.

Nessa linha de análise didática reformada, Klafki (1980) enfatiza que “a interpretação das dimensões interrogativas é realizada no sentido de uma concepção democrática de 'Bildung', orientada pelo princípio da autodeterminação e da solidariedade” (p. 25). Consequentemente, as categorias crítica e emancipação manifestam-se nos modos formativos de ensino e aprendizagem, uma vez que a autonomia, a aprendizagem do conhecimento e as capacidades generalizáveis são promovidas a partir de alguns exemplos e problemas-chave com várias soluções possíveis.

Em suma, segundo o autor de referência, a categoria crítica constitui uma evolução da Bildung, uma vez que educação e formação se fundamentam na autodeterminação (sobre relações e interpretações humanas, profissionais, éticas e religiosas), na determinação (sobre direito, possibilidade e responsabilidade de modelar relações sociais e políticas comuns) e na solidariedade



(sobre direito à autodeterminação e à codeterminação com compromisso com aqueles cujas possibilidades de autodeterminação e codeterminação não são plenamente concedidas).

### **Bildung na formação docente de português semipresencial**

Nessa linha de trabalho, entendemos que é imprescindível repensar toda perspectiva clássica de formação docente a partir de uma abordagem da Bildung que contenha também os princípios da autodeterminação, da codeterminação, da solidariedade, ou seja, de uma didática crítico-construtiva. Para a formação dos futuros professores de português no Uruguai, é imprescindível o desenvolvimento da didática crítica, como uma disciplina da práxis, mais do que teórica, que permita aos novos docentes tomarem consciência de suas ações e das condições históricas subjacentes.

Consequentemente, na perspectiva da Bildung que estamos desenvolvendo e das tecnologias da informação que incluímos na nossa vida pessoal e profissional, sabemos que tanto a educação quanto as tecnologias estão em constante evolução, como causa e efeito, entre outros, das demandas sociais e culturais, que por sua vez requerem adaptação permanente do indivíduo e redefinição de sua formação como sujeito e como profissional docente.

A carreira docente de português semipresencial, mediada pela atualidade tecnológica, pode fundamentar-se em princípios que correspondam às categorias crítica e emancipação, associados à Bildung com uma projeção mais vigente e inovadora, congruente no processo teórico-prático-investigativo significativo para a formação do estudante, como sujeito social e como profissional do ensino de português, que poderá, também, se orientar pela abordagem da Bildung na sua futura prática educativa.

Para tanto, é imprescindível, entre outros aspectos, como uma análise didática proposta por Klafki (1986), problematizar o tratamento de todos os componentes didáticos, conteúdos, estratégicos e avaliativos, aprimoramento constante, observação de contextos, elaboração de alternativas e de estratégias eficientes, com sentido solidário e democrático, que contribuam positivamente para a formação dos professores como sujeitos da educação e da

sociedade como um todo. Portanto, aspiramos a abordagens e ações didáticas que gerem oportunidades e facilitem as inovações necessárias em cada caso, que compreendam integralmente o estudante como indivíduo, segundo Klafki (1990), em seu aspecto cognitivo, moral, estético, físico, tanto em seu sentido dialético e emancipatório quanto na sua ampla multidimensionalidade, em seus aspectos ético, político, social, cultural, científico, educacional e histórico, entre outros.

Como vimos, na linha de Klafki (1986), professores e estudantes devem identificar dificuldades no ensino e na aprendizagem para desenvolver capacidades de autodeterminação, codeterminação e solidariedade. Desta forma, a formação docente enquadrada na era digital deve compreender injustiças sociais e atuar, por meio da reflexão intersubjetiva e construtiva, para uma maior democratização e humanização do ensino de português no Uruguai nos tempos atuais.

Mais uma vez, destacamos a contribuição deste autor, pois a análise didática, como já evidenciamos, constitui uma ferramenta que auxilia na escolha de conteúdos e habilidades a serem desenvolvidos, valorando o potencial formativo do conteúdo e o modo de vinculação na formação docente. Igualmente, como afirma Bolívar (2003), consideramos que a didática revaloriza a função profissional dos professores, com uma reavaliação do saber prático com potencial educacional, estratégico e metodológico. Tudo baseado em uma visão humanística da pedagogia e da didática.

Desse modo, ressaltamos uma didática do professorado semipresencial que esteja baseada na análise de situações concretas, discentes, docentes e institucionais, socioculturalmente situadas, e que discuta o contexto de fundamentação, possibilidades de acesso e inclusão para estimular e/ou adequadamente influenciar os processos de autodeterminação, codeterminação e solidariedade, entre outros aspectos da formação dos sujeitos e seus resultados sociais. Ao mesmo tempo, destacamos uma didática que potencie uma cultura educacional integradora e democrática, articulada com as formações pessoais, profissionais e sociais de acordo com a atualidade tecnológica, com adequação constante à situação sociopolítica de nosso país e suas relações internacionais.

## Considerações finais

Conforme notamos, a didática superior, como campo conceitual e prático, é especial e requer atualização permanente de acordo com as circunstâncias sociais e os avanços científicos, abrange aspectos da didática geral e da didática específica, ao mesmo tempo que gera conhecimentos e estratégias do nível universitário para uma formação profissional diversa.

Além disso, segundo discutimos, quando falamos de Bildung nos deparamos com um termo etimologicamente complexo, heterogêneo e mutável, que vai se adaptando às novas demandas e exigências da sociedade de um dado momento. Mesmo assim, entendemos que, na abordagem da Bildung com mudanças da tradição crítica, podemos compreender a ligação entre os conteúdos educacionais e o mundo, no processo de cultivo de aptidões e atitudes de autodeterminação, codeterminação e solidariedade, evitando desigualdades e ações excludentes.

Neste percurso, pudemos constatar que uma didática centrada na Bildung inclui, entre outros, valores sociais e culturais, para promover a formação adequada do indivíduo e sua adaptação a cada situação da sociedade. Desse modo, uma didática voltada para a Bildung fomenta o processo de crescimento, aprendizagem, desenvolvimento e cultivo pessoal que se manifesta externamente como resultado desse processo, como a conversão do indivíduo em sujeito e sua adequada inclusão social, de acordo com cada contexto sócio-histórico.

Da mesma forma, observamos que a didática crítico-construtiva absorve propostas educacionais formais, pois supera a dicotomia dos conteúdos e cultivo de capacidades, vai além do normativo. A partir das propostas de Klafki, temos ferramentas para definir critérios claros no planejamento de atividades em diferentes cenários educacionais, sem instrumentalizar a tarefa e sem reduzir os conteúdos a sequências acabadas de informações, pois a didática é contextual, analítica e prática, com planejamentos e métodos hermenêuticos, empíricos e crítico-ideológicos.

Consequentemente, a formação de professores de português como profissionais da educação pública uruguaia na era tecnológica, com base na Bildung e na didática crítico-construtiva, exige a

realização de uma função social que ultrapasse as aulas, os conteúdos, as atividades, os recursos tecnológicos e a instituição educativa, ainda que sempre partamos da análise situacional, visto que apontamos para a formação do futuro professor como sujeito integral numa perspectiva emancipatória e democrática.

## Referências

- AUTIO, Tero. The internationalization of curriculum research. In: PINAR, William F., et al. (Eds.). **International handbook of curriculum research**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2014, p. 17-31.
- AUTIO, Tero. Globalization, curriculum, and new belongings of subjectivity: Beyond the nexus between psychology (curriculum) and the nation-state (Didaktik). In: ROPO, Eero & AUTIO, Tero (Eds.). **International conversations on curriculum studies**. Brill Sense, 2009. p. 1-20.
- AUTIO, Tero. Towards European Curriculum Studies: Reconsidering some basic tenets of Bildung and Didaktik. **Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies**. v. 3, p. 2-11, 2007. Disponível em: <<<https://ojs.library.ubc.ca/index.php/jaaacs/article/view/187654/185757>>>. Acesso em: 20 setembro 2021
- BOLIVAR, Antonio. **Retos actuales del Área de Didáctica y Organización Escolar en el ámbito universitario: experiencias, interrogantes e incertidumbres**. Didáctica y Currículum. Reunión Área Didáctica y Organización Escolar, 2003. Disponível em: <<[http://cmap.upb.edu.co/rid=1196125280484\\_1620456719\\_967/Bol%C3%ADvar%20-Did%C3%A1ctica%20y%20currículum.pdf](http://cmap.upb.edu.co/rid=1196125280484_1620456719_967/Bol%C3%ADvar%20-Did%C3%A1ctica%20y%20currículum.pdf)>>. Acesso em: 29 setembro 2021
- CAMILLONI, Alicia. Didáctica general y didácticas específicas. In: CAMILLONI, Alicia (Org.). **El saber didáctico**. Buenos Aires: Paidós, 2008, p. 23-39.
- CAMILLONI, Alicia., et al. **El saber didáctico**. Buenos Aires: Paidós, 2007.
- DAVINI, María Cristina. **Métodos de enseñanza: Didáctica general para maestros y profesores**. -. 1a ed. - Buenos Aires: Santillana, 2008.
- FELDMAN, Daniel. **Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza**. Buenos Aires: Aique, 2001.

- GARCÍA, Jerónima Ipland. **El concepto de Bildung en el neohumanismo alemán**. Barcelona: Hergué Editores, 1999.
- KLAFKI, Wolfgang. Didactic analysis as the core of preparation of instruction. **Journal of Curriculum Studies**, v. 27, n. 1, p. 13-30, 1995.
- KLAFKI, Wolfgang. Sobre la relación entre didáctica y metódica. **Revista Educación y Pedagogía**. v.2, n. 5, p. 85-108, 1991.
- KLAFKI, Wolfgang. La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy. **Revista de Educación**. n. 291, p. 105-127, 1990.
- KLAFKI, Wolfgang. Los fundamentos de una didáctica crítico-constructiva. **Revista de Educación**, n. 280, p. 37-79, 1986.
- KLAFKI, Wolfgang. Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik. In: KÖNIG, Eckard; SCHIER, Norbert y VOHLAND, Ulrich (Eds.). **Discussion Unterrichtsvorbereitung - Verfahren und Modelle**. Studienkreis Schule, Wirtschaft Nordrhein-Westfalen, 1980.
- LUCARELLI, Elisa. **La Didáctica de nivel superior**. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras, 2015.
- LUCARELLI, Elisa. Las asesorías pedagógicas y la conformación del campo de la Didáctica y la Pedagogía Universitarias. In: LUCARELLI, Elisa y FINKELSTEIN, Claudia. (Eds.). **El asesor pedagógico en la universidad. Entre la formación y la intervención**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2012, p. 141-145.
- SØRENSEN, Asger. La Bildung según Habermas: publicidad, discurso y política. **Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación**. v. 2, n. 3, p. 109-127, 2015.

## O ESTUDO DA HISTÓRIA E CULTURA LOCAL ENQUANTO DETERMINAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Jocyare Cristina Pereira de SOUZA<sup>1</sup>  
Marcelo Gonçalves de BRITO <sup>2</sup>

### Introdução

A partir da análise e confirmação da contemplação da cultura e história local (tempo e espaço) nos documentos que normatizam o ensino brasileiro procurou-se observar, por meio de pesquisa qualitativa exploratória, se os materiais didáticos adotados na Superintendência Regional de Ensino de Varginha – MG, doravante SREV, cumprem tal determinação, Essa pesquisa ajudará no aperfeiçoamento de ideias e na compreensão do que se propõe como problema: Como os livros didáticos adotados na Educação Básica pela SERV abordam o processo histórico-cultural local?

### Abordagem sobre o material didático

O histórico da educação brasileira arquiteta um discurso que valida a utilização em sala de aula do material didático ressaltando suas potencialidades em direção ao ensino contemporâneo, eficiente, renovador (FISCARELLI, 2007, p. 02). A autora ainda afirma que o conjunto de saberes, valores e significados construídos em volta de um artefato é que o faz tornar-se útil ao método de ensino-aprendizagem, transformando-o em um material didático. Esses saberes criam verdades dominadoras, capazes de orientar a visão e o pensamento dos docentes sobre a forma de ensinar. Portanto, “[...] em torno dos materiais didáticos tem se construído, ao longo da história da educação brasileira, um discurso que legitima sua utilização em sala de aula” (FISCARELLI, 2007, p. 02). O livro didático, para Silva (2012), ostenta um papel importante no processo da

---

<sup>1</sup> Profa. Phd. Dra. Jocyare C. Pereira de Souza, Universidade Vale do Rio Verde – UninCor. E-mail: [prof.jocyare@unincor.edu.br](mailto:prof.jocyare@unincor.edu.br)

<sup>2</sup> Prof. Ms. Marcelo Gonçalves de Brito, Universidade Vale do Rio Verde – UninCor. E-mail: [Marcelo.brito@gmail.com](mailto:Marcelo.brito@gmail.com)

aprendizagem tornando-se, de certa forma, grande responsável pela transmissão do conhecimento histórico do homem comum.

São diversos enunciadores que participam para a construção de um saber sobre o material didático e para a construção de um discurso que norteia esses objetos. Dentro desses discursos tem-se a política educacional, o pedagógico e o discurso dos professores (FISCARELLI, 2007, p. 02). Estes, os professores, “[...] são sujeitos e objetos de discursos, contribuindo para a construção de um ‘regime de verdade’, mas também gerando novas formas de se olhar para os materiais didáticos, no contexto do cotidiano escolar” (FISCARELLI, 2007, p. 07).

A sociedade tecnológica e informacional contemporânea desafia professores e instituições a descobrirem novos recursos e materiais didáticos, como aconteceu, por exemplo, com o estado de Minas Gerais no ano de 2020. Diante da pandemia da Covid-19, com a imposição do fechamento das escolas e afastamento dos alunos do ambiente escolar, o governo do estado, assim como todas as instituições escolares públicas e privadas, foi obrigado a migrar o ensino para o modelo remoto, contudo com alternativas para atender à população de um modo geral foi preciso implementar um novo mecanismo de ensino-aprendizagem: O Plano de Estudos Tutorados - PET -, uma ferramenta do Regime de Estudos não Presencial, desenvolvido pela Secretaria de Educação, pois são diversas as tecnologias interativas que, aplicadas na educação, permitem ampliar a pluralidade de abordagens, atendendo diferentes estilos de aprendizagens, favorecendo a aquisição de habilidades, conhecimentos e competências (MINAS GERAIS, 2021). Todavia, apesar desses numerosos recursos pedagógicos e metodologias educacionais, na atualidade, reafirma-se que o livro didático assume papel relevante na abordagem do tema. Dessa forma, volta-se a atenção para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do Ministério da Educação – MEC, que distribui livros para a rede pública de ensino.

Disponível para auxiliar o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem nas escolas, o PNLD intenciona contribuir para a garantia do material didático. Ele é realizado com o intuito de dar conta de um dos aspectos que, desde a Constituição de 1988 (art. 208), constitui dever do Estado com a educação: “VII – atendimento

ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 2017).

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2019), das 527 unidades escolares da SREV, 375 são instituições públicas; ou seja, 71,15% das escolas; dessas, 76 são escolas rurais. Na Superintendência estudada não há escola quilombola, nem indígena.

Cabe ao MEC a definição das diretrizes de cada edição do PNLD, assim como da forma de atendimento de estudantes e professores das escolas públicas, com livros e materiais didáticos. O Ministério, em parceria com o FNDE, publica periodicamente editais em que são convocados os detentores de direitos autorais para inscreverem as obras. Estas passarão por uma avaliação pedagógica realizada por comissões de especialistas coordenadas pelo Ministério (BRASIL, 2017) que verificarão se a obra é apropriada, se atende aos preceitos da legislação educacional, entre outros parâmetros.

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação é o responsável pela operacionalização do PNLD e, tem importante papel no processo do livro didático, no entanto, conforme o sítio do MEC (2017), a escolha deve ser realizada a partir de uma reflexão coletiva entre os professores, tendo como base as orientações constantes no Guia do PNLD.

No percurso da presente investigação, partiu-se da averiguação das características da SREV quanto aos dados estatísticos do último censo escolar, que ocorreu em 2019, no sítio do INEP. Levantou-se o número de escolas, unidades ativas e etapas da Educação Básica conforme o perfil de cada cidade que compõe a Superintendência de Ensino, intencionando entender como se constitui a formação educacional no território da SREV e quais os materiais didáticos mais adotados. Assim, a partir da constatação que a maioria dos estudantes da regional estão matriculados na rede pública de ensino, caminhamos para o levantamento e reconhecimento do material didático distribuído no ano corrente, 2021, pelo Governo Federal. Logo verificou-se que, em 2021, foram, aproximadamente, 3600 unidades do livro didático distribuídos pelo Governo Federal para as unidades escolares da Regional de Ensino de Varginha - Minas Gerais.

Em uma nova etapa, também no mesmo sítio (INEP), partiu-se



para o levantamento, compilação dos dados condensando todos os dados disponíveis sobre os materiais didáticos que foram enviados pelo Governo Federal por cidade e por unidade escolar da Superintendência. De tal modo, após o processo de conhecimento, seleção e análise dos dados estabeleceu-se o recorte no corpus da seção. Dessa forma, a amostragem partiu do material utilizado em sala de aula (livro do professor), ensino fundamental, anos finais, pelos professores das disciplinas do 9º (nono) ano. Importa ressaltar que foram utilizados para as análises os livros do professor com a finalidade de perceber sugestões e comentários visando complementação docente.

Optou-se por esta etapa do ensino pela intensidade das mudanças que estão ocorrendo com os discentes. São transformações emocionais, psicológicas, biológicas e sociais, conforme aponta a própria Base Nacional (2017). Ainda, segundo a Base Nacional, essas modificações ampliam os vínculos sociais e afetivos, as capacidades de raciocínios e intelectuais, a empatia. Por conseguinte, o trabalho a ser realizado nesta fase do ensino passa pelas práticas e as concepções da linguagem, visam ampliar a abordagem do ensino levando os discentes a experienciar o espaço e o tempo; busca o diálogo com a diversidade de formação e de vivências; apresenta elementos para o desenvolvimento e acompanhamento das atividades. Ele deve, também, estar atento às culturas distintas, que são disformes e descontínuas e se apresentam em contextos ampliados.

### **As análises**

As aprendizagens essenciais nas etapas da Educação Básica devem convergir para assegurar aos alunos o desenvolvimento das competências básicas (BNCC, 2017), portanto atenta-se, aqui, às análises das áreas de aprendizagem buscando observar as estratégias metodológicas que foram utilizadas para auxiliar no planejamento e na execução das aulas e se essas táticas contemplam o estudo das histórias e da cultura local (tempo e espaço).

Os componentes da área de linguagens buscam ampliar as práticas da linguagem que os alunos trazem dos anos iniciais observando os sujeitos, suas singularidades, suas culturas próprias e

suas diferentes maneiras de inserção social. Percebe-se que o componente curricular arte, segundo o LD Mosaico Artes (2015), da Editora Scipione, foi desenvolvido centrado nas linguagens das artes visuais, dança, música e teatro, como prescreve a BNCC (2017).

Ao passar os conteúdos, há evidências da cultura nacional, como o relato de que, no ano de 1998, a cantora Marisa Monte realizou uma pesquisa para a gravação de disco com os sambistas da Escola de Samba da Portela, no bairro Oswaldo Cruz, no Rio de Janeiro. “Ela percebeu que havia uma rica cultura nesse ambiente, que era pouco conhecida” (p.16). Ademais, nas páginas seguintes há outras citações, alguns recortes da cultura nacional ao falar da cidade de Recife, da Bahia e de Brodowski, ao citar Cândido Portinari. Interessa, ainda, apontar que, superficialmente, nas páginas seguintes o MD de arte conduz o aluno a pensar sobre sua ancestralidade, as cenas brasileiras do início do século pintadas por artistas famosos como Jean-Baptiste Debret, Pedro Américo, José Ferraz de Almeida Junior, Tarsila do Amaral e outros, todos tomados de maneira geral, sem especificidades

No capítulo dois estuda-se o patrimônio cultural material e imaterial que “[...] tenham valor estético, social, documental e científico para uma sociedade” (p. 43). Trata-se de uma abordagem nacional preocupada com a preservação e valorização do passado como força propulsora na consolidação da cultura nacional. Desse modo, cita-se o samba de roda, o frevo, os povos indígenas, a capoeira, o samba urbano, as culturas de massa, a cultura religiosa espalhada pelo país, os ritmos brasileiros. Ainda, “Dialogando com o Passado” no capítulo três há uma abordagem da cultura contemporânea em que “[...] a cultura está sempre em transformação, e esse processo dinâmico se dá por meio do diálogo com o passado, seja para romper com alguma prática, seja para reafirmar uma crença” (p.63). Por fim, observa-se que a elaboração do MD arte buscou atender às habilidades e a certas competências específicas da BNCC (2017), todavia, percebe-se que ele deixa escapar parte dos preceitos e das competências, como por exemplo na competência 1 ao “[...] explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social” (BNCC, 2017, p. 198).

Por outro lado, o MD de Língua Portuguesa da Editora

Moderna, *Se Liga na Língua: Leitura, Produção de Texto e Linguagem* (2018), apesar de trazer alguns escritores, artistas, pintores e poetas brasileiros: Ferreira Gullar, Chacal, Panmela Castro, Alex Senna, Sérgio Cabral e outros, por exemplo; de citar a variação linguística nacional; de reproduzir algumas das comidas típicas; de fazer um paralelo com a arte, ele - o MD - confirma a hipótese da pesquisa de não contemplação da história local (tempo e espaço).

Observa-se que a atualidade do livro didático se apresenta de forma muito interessante, o que pode contribuir para despertar o aprendizado do discente, contudo, não há atendimento em “[...] compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem” (BNCC, 2017, p. 87), conforme previmos.

Ainda na área de linguagens, no componente curricular Educação Física buscando verificar se no livro há reconhecimento das “[...] práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos” (BNCC, 2017, p. 223), uma vez que o movimento humano se encontra inserido no campo da cultura. Assim, o livro *Práticas Corporais Educação Física* (2018), da Editora Moderna, nota-se referências a ritmos, jogos, lutas, danças e seus processos de transformações históricas com a intenção de valorização e respeito às culturas de origem, importantes no desenvolvimento do discente, mas sem levá-los a uma contextualização do que estão aprendendo com a história local. Dessa forma, questiona-se essa construção de valores como fenômeno cultural diversificado, diligente, singular, pluridimensional e contraditório que pretende dar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos ampliativos da consciência da apropriação da cultura corporal favorecendo sua participação na sociedade (BNCC, 2017, p. 213), permitindo acesso a este vasto universo cultural em um dos elementos fundamentais comuns às práticas corporais.

Para o componente curricular inglês, por meio do livro *English and more!* (2018), da Richmond Educação, “as relações entre o global e o local mostram-se mais imprecisas e complexas, fazendo com que as comunidades sejam mais híbridas, abertas e fluidas”. Assim,

interessa observar que, nos eixos organizadores do componente Dimensão Intercultural, há o reconhecimento de que as culturas na sociedade contemporânea estão em contínuo processo de interação e re(construção). Portanto, percebe-se que esse reconhecimento também deve partir da realidade local como campo de constituição de identidades culturais plurais. De tal forma, nas páginas 25 e 61 propõe-se a produção de textos “sobre temas de interesse coletivo local ou global que revelem posicionamento crítico” e, no final da unidade questiona-se a abordagem da escrita de um artigo sobre uma manifestação cultural brasileira, oportunizando o estudo da cultura local, contudo não se pode afirmar que esta é ou será contemplada.

Em decorrência dessas análises da área de linguagens, faz importante lembrar que “As linguagens, antes articuladas, passam a ter status próprios de objetos de conhecimento escolar. O importante, assim, é que os estudantes se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas” (BNCC, 2017, p. 63), respeitando e fruindo as diversas manifestações artísticas sem, contudo, deixar de conhecer e valorizar as múltiplas culturas (HALL, 1985). Por conseguinte, questiona-se se a diversificação dos contextos permitiu o aprofundamento das práticas de linguagens artísticas, corporais e linguísticas, constituintes da vida social, como meio para a compreensão, expressão e participação do mundo sem, contudo, tomar o desenho do histórico-cultural local.

O MD a Conquista da Matemática, da editora FTD, é composto por nove (09) unidades que foram organizadas em duas partes. Na primeira parte, percebe-se a apresentação de ferramentas, instrumentos e reflexões sobre o ensino-aprendizagem do componente que auxiliarão os discentes na construção do conhecimento matemático. Na segunda parte são apresentadas atividades, sugestões e situações visando contribuir com o ensino-aprendizagem, além das habilidades e competências. Observa-se, também, a atualidade do livro didático em proporcionar um ensino em diversas mídias e semioses e na contemplação de temas atuais no tópico “Atualidade em Foco”. Assim, na página 116 há contemplação da cultura afro-brasileira como manifestação na música, religião e culinária. Entende-se que, neste momento, seria oportuno adentrar a cultura local, contudo, a abordagem abrange somente aspectos da

cultura nacional. Ainda, na página 257, observa-se que a cultura brasileira está explícita na renda de bilro e na tapeçaria artesanal brasileira. A seção apresenta situações do cotidiano brasileiro e que podem estar ligados aos conceitos estudados dando maior significação ao conhecimento adquirido pelos alunos. Há a proposta de busca de artesãos da região para possível entrevista objetivando valorização da cultura local. Dessa forma, nota-se a transversalidade dentro da perspectiva interdisciplinar, pois analisa-se situações cotidianas a partir de eixos integradores de outras áreas, como da história, da geografia, das artes; o que poderia oportunizar aos alunos discutir ideias e projetos investigativos e integradores nos quais o uso da linguagem matemática estaria permeada por outras linguagens, como em imagens, textos, oralidades, tabelas. Desse modo, entende-se que o livro didático apresentou, mesmo que superficialmente, possibilidade de trabalho com a temática da cultura local, no entanto, nota-se que diversas situações poderiam ter sido proporcionadas aproximando os alunos, ainda mais, do histórico-cultural local em outros conteúdos produzidos.

Por outro lado, para a BNCC, a área de Ciências da Natureza buscar desenvolver um letramento científico no discente por meio de um olhar articulado sobre os diversos campos do saber, todavia sem deixar de alargar a capacidade de atuação no e sobre o mundo contemporâneo. Desse modo, uma das competências específicas da área para o Ensino Fundamental busca “[...] compreender as Ciências da Natureza como empreendimento humano, e o conhecimento científico como provisório, cultural e histórico” (BNCC, 2017, p. 324).

Observa-se que o livro *Teláris Ciências* (2018) ensino fundamental anos finais da editora Ática, passou por reformulação ampla para atender aos novos parâmetros definidos pelo MEC. Com o objetivo de desenvolver as competências e habilidades propostas pela BNCC, a coleção (2018) procura situar uma conexão interdisciplinar com outras áreas do conhecimento e busca estimular os discentes a reconhecer e valorizar a diversidade cultural, ao longo de seu conteúdo e, ainda as competências gerais da BNCC (2017) procura valorizar e empregar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital; desfrutando as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participando de práticas diversas da produção

artístico-cultural.

Nota-se que, no percurso didático que poderia ser abordado os aspectos culturais regionais/locais em atividades complementares, como no estudo ciência e sociedade, raças na espécie humana na unidade quatro; na unidade cinco ao tratar da biodiversidade e sustentabilidade. Na unidade cinco há citação, na página 87, dos povos e comunidades tradicionais quilombolas. Na unidade oito, por sua vez, aborda-se os povos indígenas da etnia Guarani-Kaiowá de Mato Grosso (p.163). Na unidade onze, ao tratar dos povos originários, há abordagem da etnia Kalapallo, na aldeia Aiha do Parque Indígena do Xingu (MT), entretanto sem oportunizar o estudo e aprofundamento da cultura local. Esse fato reforça os silenciamentos desses povos na nossa história. Em outros momentos, ainda de maneira rasa, o LD aborda a produção da farinha de mandioca, a colheita do pequi e da castanha-do-pará no norte do país, os instrumentos de percussão utilizados nas festas populares de Minas Gerais (p.174) e que são expressões da diversidade cultural brasileira. Dessa forma, verifica-se um exímio trabalho de pesquisa, produção, diagramação do conteúdo de Ciências. São conteúdos alinhados com as competências e habilidades da BNCC e com os parâmetros curriculares que visam a construção de conhecimentos e desenvolvimento dos alunos. No entanto, verifica-se neste conteúdo, que a cultura local é contemplada somente por meio de citações e imagens da cultura brasileira, por certo que a cultura local não se encontra abordada.

Já as Análises da área de Ciências Humanas, contextualizada pela noção de movimento, tempo e espaço, “[...] em meio a circunstâncias históricas específicas, nas quais a diversidade humana deve ganhar especial destaque” (BNCC, 2017, p. 353), intenciona desenvolver nos discentes a compreensão do espaço-temporal, levando-o, possivelmente, a apropriação do seu ambiente. Desse modo, entendendo-se como partícipe desse tempo-espaço, em determinada circunstância histórica, passa a confrontar os significados das ações humanas abrindo-se para a possibilidade temporal de passado, presente e futuro no saber e nos fenômenos naturais e históricos nos quais é protagonista. Sendo assim, ao tomarmos as múltiplas culturas, nesta etapa da educação, os alunos poderão perceber as relações dos seres com o mundo, com o lugar,

com o ambiente, conhecendo os significados dessas relações por meio do desenvolvimento de diferentes procedimentos investigativos, “portanto, o desafio não está apenas no campo da produção e reprodução de uma memória histórica, mas nos questionamentos com vistas a uma posição ética dos indivíduos em relação ao passado e ao presente” (BNCC, 2017, p. 356).

Fica explícito no livro didático *Araribá Mais Geografia*, organizado pela Editora Moderna (2018), o compromisso com a formação integral dos estudantes para que estes possam atuar no mundo com autonomia, tanto em escala local quanto em escala global, preparando-se para exercerem o papel de cidadãos ativos e conscientes. Assim, hipotetiza-se que possa haver a contemplação da cultura local nesse conteúdo. De tal modo, na página 39, o MD traz um recorte do texto João Sette Whitaker Ferreira (2003) abordando as características globais da cidade de São Paulo que busca manter a competitividade econômica entre as cidades que disputam a liderança internacional, mas o tema não oportuniza um estudo da cultura local, mesmo que continue a tratar de consumo global com impactos locais. Ainda, toma-se a globalização da cultura e o multiculturalismo, o que poderia significar oportunidade de conhecimento da cultura local, todavia sem abordagem. Assim, apreende-se que o estudo da geografia buscou promoção e aquisição de alguns procedimentos fundamentais na compreensão dos espaços geográficos, nos conhecimentos de diversas culturas e continentes; entretanto, apesar da diversidade de oportunidades de abordagem da cultura local por meio dos conteúdos apresentados pelo livro didático, não há uma explicitação da temática. Dessa forma, questiona-se se o protagonismo e o desenvolvimento de uma sociedade justa, democrática e inclusiva não passaria pelo reconhecimento das múltiplas culturas (tempo/espaço).

De outra parte, o livro didático *História Sociedade & Cidadania*, da FTD (2018), aborda os principais temas do ensino da história refletindo sobre os problemas contemporâneos e a participação do indivíduo na sociedade. Portanto o trabalho com História no MD, no capítulo um, intenciona contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos e caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local/regional de 1954, habilidades da BNCC (2017). Os

capítulos levam os alunos a visitarem diversos acontecimentos, sugere diversas obras para leitura como complementação dos conhecimentos, apresenta fatos, imagens, narrativas em múltiplos suportes. De certo modo, os fatos e relatos históricos do Brasil são apresentados por meio de uma didática contemporânea. Observa-se, dessa forma, distintos momentos das trilhas do conhecimento do conteúdo de História oportunidade para o estudo que propomos: a modernização do Rio de Janeiro, na Belle Époque, o modernismo de 1922, a era Vargas, os movimentos sociais dos negros, dos indígenas e das mulheres, o que estariam em conformidade com a BNCC (2017) ao “Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX. Compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema interroga o passado a partir de questões que nos instigam no presente”, (BNCC, 2017, p. 428).

Entende-se que a identificação dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais dos anos de 1945 e 1964 oportuniza a compreensão das transformações tão importantes dessa época que afetaram as histórias e as culturas dos povos. Ainda, em um novo capítulo, estuda-se as ditaduras na América Latina sem uma abordagem da cultura local que passou por intensas e profundas transformações. Desse modo, compreendendo os diversos “[...] acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo” (BNCC, 2017, p. 402), logo, constata-se que a cultura local foi contemplada de maneira superficial. Portanto, questiona-se se a abordagem da diversidade identitária brasileira e o protagonismo desses diferentes grupos e sujeitos históricos da realidade local poderiam proporcionar conhecimentos importantes para o desenvolvimento e seleção de eventos históricos consolidados na cultura historiográfica contemporânea.

De outra parte, entende-se que o Brasil não tem uma religião obrigatória; contudo, apesar da laicidade, deve-se estar atento aos diversos aspectos estruturantes das filosofias de vida e dos diversos movimentos religiosos. Dessa forma, a abordagem da disciplina do Ensino Religioso pode representar o desenvolvimento do discente



trazendo para a discussão reflexões éticas e científicas, sem privilégios, para que esses conteúdos possam contribuir para o projeto de vida deles. A não reflexão sobre esta área “[...] acaba por colocar entraves que impedem um debate sistemático e científico sobre essas questões tão importantes na vida das pessoas e que exercem grande influência sobre ela” (FTD, 2019, n.p.). De certa forma, o desenvolvimento pessoal e social deve perpassar pela compreensão de si e do outro como seres em construção a partir de relações costuradas em determinado contexto histórico-social, o que possibilitará a formação de identidades disformes. Portanto, diante dessa sociedade plural que se forma e se constrói no viés dessa dissemelhança, o Ensino Religioso pode desenvolver o respeito à diferença e promover uma formação integral balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos. Logo, o Ensino Religioso pode contribuir para garantir o direito constitucional à crença, à livre expressão e, conseqüentemente, o direito à liberdade individual e social, o que poderá atender a um dos objetivos essenciais da Educação Básica: o desenvolvimento da cidadania (MINAS GERAIS, 2014, p. 07). Portanto, apesar do exposto, da importância da pesquisa religiosa e do diálogo do conteúdo como princípios mediadores e articuladores dos processos de apropriação e ressignificação de saberes e de conhecimentos das manifestações culturais, observa-se que em 2021 não houve distribuição dos livros desse conteúdo pelo Governo Federal.

O Projeto Integrador tem como escopo ser um material claro e acessível que dialoga com a BNCC (2017) no desenvolvimento das Competências Gerais e das Habilidades nos diversos componentes curriculares. Ele aborda, também, aspectos complementares ao trabalho com projetos, tais como a importância do desafio proposto e formas de avaliação adaptadas a essa metodologia, além de proporcionar aos alunos o trabalho nas dimensões ética, conceitual, procedimental e comunicacional.

O LD apresenta-se dividido em quatro projetos: futebol e rendimento, identidades brasileiras, entre o global e o local e o último projeto que é a transmissão digital. Ele busca sintetizar as discussões apreendidas durante o ano letivo ao mesmo tempo que procura promover discussões relevantes da contemporaneidade, sobre si, o corpo e a questão da autoimagem; as identidades e sua identificação

como brasileiro. No primeiro projeto, desse modo, propõe-se a junção da Matemática, das Ciências e da Educação Física objetivando reconhecer as transformações históricas do futebol e suas práticas para a saúde, o corpo. Apesar de tratar de um tema que parte do povo brasileiro se identifica, o futebol, o projeto apenas direcionam o olhar dos alunos para as reflexões históricas do esporte e as transformações do corpo ocorridas nesta idade, não havendo uma abordagem sobre a influência desse esporte na cultura brasileira.

O segundo projeto coloca as identidades brasileiras em discussão instigando os alunos a refletir sobre si, desconstruindo ideias e construindo seu próprio posicionamento a partir da investigação de fontes seguras e confiáveis de pesquisa e do debate, formando seus próprios conceitos, mas com respeito pelas diferenças (HERNANDES, 2018, p. 81). Assim, no componente Geografia, eles irão discutir as manifestações culturais da maioria e da minoria e as escolhas ideológicas que formam a identidade nacional. Em História eles irão identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos, combatendo o preconceito e a violência, culminando na Língua Portuguesa com a construção, em grupo, de uma história em quadrinhos.

Uma nova proposta de projeto congrega as disciplinas Geografia, História e Língua Portuguesa e tem como justificativa a reflexão sobre o que é ser brasileiro, mas sob a ótica dos seus desejos e propósitos de vida e não sob a perspectiva cultural das identidades brasileiras tomadas na cultura local. Busca-se “[...] identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças” (BNCC, 2017), que poderá ser tomada da perspectiva macro, mundial, para o micro oportunizando um olhar para a diversidade cultural local. Todavia, superficialmente, essa atividade passa rapidamente pela história do samba carioca como marcas de resistência de certos grupos de ex-escravos africanos que chegam da Bahia. O samba é hoje um dos símbolos da cultura brasileira e pode identificar diferentes manifestações culturais (HERNANDES, 2018, p. 84).

Entre o Global e o Local, projeto 3, a abordagem é direcionada para se pensar a globalização e o processo de desigualdade que ela cria, como o caso dos refugiados e imigrantes ilegais. Congregando

os componentes Geografia e História o projeto tem foco na compreensão dos processos geopolíticos e econômicos mundiais, todavia com uma abertura para a introdução da cultura local, uma vez que congrega as habilidades (EF09GE01) e a (EF09HI27) que colocam o estudo da hegemonia europeia nas várias regiões do planeta e as mudanças econômicas, culturais e sociais ocorridas no Brasil a partir da década de 1990. Assim, o projeto oportuniza o estudo da cultura local em dois momentos. Nas entrevistas para colher dados sobre a origem das famílias dos discentes para a realização de exposição de fotografias e na visita de espaços históricos ou relevantes da sua comunidade. Ademais, o restante da atividade volta-se somente para a discussão do processo de globalização, comércio, migração deixando de lado a perspectiva da cultura local que sofreu grande transformação com o processo de globalização, uma vez que povos que aqui estão, de diversos países, transformaram e ainda influenciam a cultura e a história. Por conseguinte, compreende-se que o material perpassa, mesmo que superficialmente, alguns aspectos relacionados às especificidades da comunidade local. Contudo, pode-se afirmar que a cultura local não foi contemplada.

### **Análise geral**

Verificou-se que os diversos conteúdos dos materiais didáticos analisados, apesar da didática moderna e contemporânea e, de certa forma, em conformidade com os documentos que normatizam o ensino no Brasil não contemplam a cultura local ou quando o fazem são de forma superficial ou rasa, conforme hipotetizou-se. Observou-se, ainda, que os materiais didáticos analisados trazem reflexões sobre a função social das comunidades escolares e que elas têm o compromisso de propor o trabalho com determinados conceitos, conteúdos, habilidades e competências; possibilitando aos alunos adquirirem estratégias de conhecimento que permitam ir além do mundo como estamos acostumados a vê-lo e representá-lo, mas sem uma abordagem pedagógica mais aprofundada quanto aos aspectos da cultura e da história local, pois são desenvolvidos por meio de uma visão mercadológica, impedindo uma visão mais localizada na realidade do discente.

Não obstante, buscando a concepção de visões heterogêneas,

acredita-se que o respeito à diversidade de saberes, de identidades e de culturas devem permear o ensino-aprendizagem. Logo retomando algumas afirmações da BNCC (2017), tem-se que o saber perpassa pelo desenvolvimento de um senso estético para que se reconheça e respeite as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais; pois, percebe-se que são variadas formas de registros existentes nas sociedades, trazendo individualidades aos povos. Toda a narrativa histórica formada por essas memórias, impulsionam a criação de identidades e a descoberta da própria cultura, portanto, esta não deveria ser alienada.

Tomando Certeau (1995) entende-se que as múltiplas culturas locais podem significar um conhecimento em permanente construção na formação dos indivíduos e poderá trazer complementação aos procedimentos, habilidades e competências. Além disso, é considerada na composição da formação ampla e integral do aluno. Hernández (1998), supõe que a educação escolar pode permitir a aquisição de estratégias de conhecimento que levem os alunos a verem, conhecerem o mundo diferentemente do que estamos acostumados a representá-lo. De certa forma, a não contemplação ou abordagem superficial pode resultar em alienação, favorecendo a emergências de imposições e visões distorcidas, pois essa mudança, na perspectiva de se conhecer a história local, pode contribuir para a compreensão do que estamos nos tornando; diante disso é fundamental a importância do histórico-cultural ora proposto. De certa maneira, o estudo da cultura local responderá às questões do nosso tempo, aos desafios contemporâneos na relação com a linguagem, com a cultura; incorporando, dessa forma, a complexidade e os múltiplos olhares nas práticas pedagógicas, que são competências que nossa época propõe, promovendo uma transvaloração de valores.

Busca-se enfatizar a reflexão crítica e criativa do ato de aprender; opta-se pela reflexão do como fazer, do raciocínio e do saber que conduz a resolução de problemas de forma participativa e não como ato mecânico de repetição. Acredita-se que o viés da abordagem é tão significativo quanto aquilo que o professor escolhe trabalhar em sala. Ademais, a autonomia docente em relação a utilização dos materiais didáticos é importante para a realização dessa formação dentro da sala, pois quando as ideias e ações não

surgem dos próprios professores pode haver uma tendência à inibição, ocorrendo somente a reprodução de conteúdo. Nesse sentido, necessita-se desafiar o educador a refletir sobre a sua prática, sobre a compreensão do histórico-cultural de formação das cidades brasileiras, propiciando condições de reavaliá-la e reformulá-la, favorecendo a desconstrução dos modos de ver e analisar a realidade, ampliando o horizonte de discussão e formando o aluno para múltiplos olhares sobre o real.

## Referências

ARARIBÁ Mais: geografia. Manual do professor / organizadora Editora Moderna; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editor responsável Cesar Brumini Dellore. São Paulo: Moderna, 2018.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania**: 9º ano: ensino fundamental: anos finais / Alfredo Boulos Júnior. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **BNCC – Base Nacional Comum Curricular**, 1996. Disponível em: <http://mec.gov.br>. Acesso em: 03 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. SIMAD. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/distribuicaoosimadnet/confirmarCancelar>. Acesso em 04/02/2021

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Educação Básica**. Catálogo de escolas. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?dashboard>. Acesso em 04/02/2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. PNLD. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/material-didatico>. Acesso em 15/02/2021.

CERTEAU, Michel de. **A Cultura no Plural**/Michel de Certeau; tradução Enid Abreu Dobránszky – Campinas, SP: Papirus, 1995.

**ENGLISH and more!** Manual do professor: ensino fundamental, anos finais / organizadora Richmond Educação; obra coletiva concebida,

desenvolvida e produzida pela Richmond Educação; editora responsável Izaura Valverde. São Paulo: Richmond Educação, 2018.

**FTD Educação.** Disponível em: <https://pnld2020.ftd.com.br/post/bncc-e-ensino-religioso-parte-ii>. Acesso em: 05 jul. 2021.

FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira. **Material Didático e Prática Docente.** UNESP – Faculdade de Ciência e Letras de Araraquara – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. s/d.

GEWANDSZNAJDER, Fernand. **Teláris ciências, 9º ano:** ensino fundamental, anos finais/ Fernando Gewandsznajder, Helena Pacca. - 3. ed. - São Paulo: Ática, 2018.

GIOVANNI JÚNIOR, José Ruy; CASTRUCCI, Benedicto. **A conquista da matemática: 9º ano:** ensino fundamental: anos finais. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação:** os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDES, Roberta. **Da escola para o mundo, 8º e 9º anos:** ensino fundamental, anos finais / Roberta Hernandes, Ricardo Gonçalves Barreto. São Paulo: Ática, 2018

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Disponível em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/inicio>. Acesso em 19/02/2021

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua:** leitura, produção de texto e linguagem – manual do professor. São Paulo; Moderna, 2018.

SANTOS, Maurício Caetano. A Importância da Produção de Material Didático na Prática Docente. **Anais do VII CBG** – ISBN: 978-85-98539-04-1. Vitória/ES. 2014.

SILVA, Marco Antônio. A Fetichização do Livro Didático no Brasil. **Educação e Realidade.** Porto Alegre, v.37, n.3, p. 803-821, set/dez.2012

## O IDEAL DE PUREZA LINGÜÍSTICA ON-LINE: UM ESTUDO DISCURSIVO A PARTIR DO GÊNERO HUMORÍSTICO MEME

Gilvan Santana de JESUS<sup>1</sup>

### Considerações iniciais

O ensino de língua materna no Brasil frequentemente está envolto por uma problemática em torno do que priorizar em sala de aula, estando inúmeras vezes associado, restritivamente, ao ensino da gramática normativa tradicional. Trata-se de um modelo de ensino bastante enraizado, que tem sido alvo de ferrenhas críticas por pesquisadores porque considera o processo de ensino-aprendizagem da língua materna de modo bastante limitado, baseado tão somente na prescrição e na memorização de regras que determinam o que é “certo” e o que é “errado” e que está restrito a apenas uma variedade da língua, qual seja: a norma padrão escrita. Essa maneira de conceber a língua está tão presentificada em nossas relações sociais que pode, inclusive, ser verificada nas mais diferentes esferas da comunicação.

É nessa conjuntura que inserimos a nossa proposta para este trabalho, que tem como objetivo geral analisar os processos de significação do ensino de língua materna e do profissional da área de linguagem, tratado repetidas vezes como “professor de português”. Para isso, o trabalho de interpretação está ancorado nos postulados teórico-metodológicos da Análise de Discurso francesa, sobretudo, de orientação pecheutiana. Como *corpus* de análise, selecionamos três publicações sob o formato de *memes*, que são gêneros humorísticos, em circulação na esfera digital, mais especificamente na rede social *Facebook*, dado o alcance dessas discursividades acerca de ambos os referentes focalizados.

Nas publicações analisadas, observamos como há construções de imagens acerca do ensino de língua materna e do profissional da área que se convencionou chamar “Letras” de modo bastante deturpado e estes processos de significação são

---

<sup>1</sup> Doutorando em Letras/Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (PPGL/UFS); E-mail: [gilvan-santana@hotmail.com](mailto:gilvan-santana@hotmail.com)

extremamente corriqueiros. Nessa perspectiva, são produzidos efeitos de sentido de “vigilância” e de “ridicularização” dos sujeitos, pelo atravessamento de um discurso normativista, que vai construindo um “ideal de pureza linguística” (POSSENTI, 2003) e, com efeito, vai provocando exclusões e apagamentos de sujeitos outros, por meio da própria língua.

O desenvolvimento das análises aqui propostas encontra respaldo na necessidade de entender os processos de significação do ensino de língua e do profissional de linguagem no Brasil, viabilizando a desconstrução de imagens discursivas tão cristalizadas e, ao mesmo tempo, tão equivocadas sobre tais referentes. O ensino de língua, afinal, precisa estar relacionado a uma série de outros fatores e fenômenos, sociais, naturais e políticos. De maneira análoga, cabe ao professor de língua diversas outras atribuições que vão muito além do famoso ato de “corrigir”. A eficácia desta prática, aliás, pode até ser questionada.

Desse modo, pensar que o ensino de língua está condicionado ao aprendizado de apenas uma variante da língua, a de maior prestígio, significa enxergar a questão por um ângulo bastante restritivo e ignorante. Essa concepção tem reproduzido, incessantemente, um imaginário sobre a língua que não corresponde (nem deve corresponder) à realidade. E é uma construção tão enraizada que afeta, inclusive, os próprios profissionais da área.

### **Aporte teórico-metodológico da análise de discurso**

Conforme já foi evidenciado, o presente trabalho está filiado às abordagens da Análise de Discurso de linha francesa, campo interdisciplinar do conhecimento que se constituiu no início da década de 1960. De lá para cá, a Análise de Discurso já passou por diversos deslocamentos teórico-metodológicos. Esta é, a propósito, uma das características pelas quais a Análise de Discurso francesa preza, isto é, o não-acabamento, a incompletude da linguagem, conforme observa Eni Orlandi (2015). Nesse sentido, a AD recusa tudo que é previamente estabelecido e hermético e que, portanto, não admite a possibilidade de ser modificado a partir de novos gestos analíticos.



Desse campo do conhecimento, lançaremos mão de algumas categorias de análise, dentre as quais destacam-se as seguintes: sujeito, ideologia, interdiscurso, formação discursiva, condições de produção, memória discursiva e acontecimento discursivo. Neste tópico, serão apresentadas de forma breve essas categorias que servirão como embasamento para os gestos de interpretação que serão mobilizados, cujo referencial teórico traz nomes como: Louis Althusser (1985), Michel Pêcheux (1997; 2002; 2014), Eni Orlandi (2007; 2012; 2015), Maria do Rosário Valencise Gregolin (2003), Sírio Possenti (2003), Cleudemar Alves Fernandes (2008).

Primeiramente, no que diz respeito à categoria de sujeito, o trabalho filia-se à teoria do assujeitamento ideológico, apresentada por Louis Althusser (1985). Para o autor, a instância de indivíduo é interpelada pela ideologia em sujeito. Trata-se de uma concepção segundo a qual o sujeito, ao enunciar sob determinadas condições históricas de produção do dizer ou, tão somente, condições de produção, é assujeitado à memória discursiva, isto é, aos discursos que já estão em circulação. A esse respeito, Eni Orlandi (2015) afirma que o sujeito sempre fala a partir de uma anterioridade, de um “já-dito” e esquecido, que afeta o modo como ele (se) significa/é significado. Nesse sentido, o trabalho está filiado a uma concepção de sujeito afetado pela ideologia, tendo em vista o descentramento dessa noção, por entendermos, seguindo os autores citados, que o sujeito não pode ser senhor absoluto do dizer.

Orlandi (2015) acrescenta ainda que o sujeito, inevitavelmente, inscreve-se em uma determinada posição que o constitui de um modo específico. Trata-se da noção de formação discursiva (FD), que regionaliza os sentidos produzidos quando da enunciação. A autora explica que os sentidos são “tirados” de uma conjuntura maior, o interdiscurso, definido por ela como o “dizível”, ou simplesmente tudo aquilo que pode ser dito. Porém, é necessário destacar, Orlandi vê as formações discursivas não como blocos fechados, mas como heterogêneas, de tal modo que não é possível dizer onde começa e onde termina uma ou outra FD.

No que tange às condições de produção, outra categoria indispensável para as pesquisas em AD, segundo Cleudemar Alves Fernandes, elas dizem respeito aos “aspectos históricos, sociais e ideológicos que envolvem o discurso, ou que possibilitam ou

determinam a produção do discurso” (FERNANDES, 2008, p. 21). Trata-se, para o autor, do contexto sócio-histórico em que os sujeitos estão inseridos no momento da enunciação. A seguir, acrescentamos as palavras de Eni Orlandi a respeito da categoria:

Elas compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Também a memória faz parte da produção do discurso. A maneira como a memória “aciona”, faz valer, as condições de produção é fundamental [...]. Podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as consideramos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico (ORLANDI, 2015, p. 28-29).

Nesse sentido, deve-se atentar para o fato de que as condições de produção são uma categoria indissociável da noção de interdiscurso. A primeira, seguindo Fernandes (2008), é toda a conjuntura social e histórica na qual o sujeito enunciador está inserido e que afeta a maneira como ele produz sentido. E a última, por sua vez, corresponde ao “dizível”, isto é, tudo aquilo que pode ser dito (ORLANDI, 2015), a conjuntura maior de onde o sujeito seleciona suas palavras. É nesse campo de possibilidades que o sujeito se inscreve em uma posição (formação discursiva) específica, que, por sua vez, determina o modo como ele (se) significa/é significado.

Sobre a noção de acontecimento discursivo, tal qual é empregada neste trabalho, ela está de acordo com a forma como a entendem Michel Pêcheux (2002) e Eni Orlandi (2012; 2015). A categoria está relacionada ao modo como as coisas são significadas pelo sujeito, quando se filia a determinada posição no momento de seu dizer. Pêcheux trata dessa questão, por exemplo, em *O discurso: estrutura ou acontecimento*, ao analisar o enunciado “On a gagné” – “Ganhamos”. Trata-se de um enunciado que circulou após a vitória do candidato François Mitterrand, na disputa pela Presidência da República Francesa em 1981. O autor analisa como o espaço de enunciação na política francesa passa a ser ocupado também por sentidos que vêm de outro lugar – o universo do esporte. Sabe-se, afinal, que tal enunciado é bastante recorrente após a vitória de alguma equipe em um jogo qualquer (PÊCHEUX, 2002). Nessa

perspectiva, os sentidos da política na França, segundo Pêcheux (2002), sofrem um deslizamento, tendo em vista que o sujeito, tomado pela memória discursiva, recupera sentidos de uma outra posição-sujeito – a do esporte.

Assim, vale lembrar a fala de Orlandi (2012; 2015), segundo a qual é sempre na tensão entre a formulação (atualidade) e a constituição (memória) que se faz todo discurso, é nesse jogo entre o mesmo e o diferente que a memória se atualiza. Dessa maneira, Pêcheux (2002) observa como a memória do “ganhamos” no esporte produz novo efeito de sentido ao ser recuperada por uma posição-sujeito diferente – a da política, de tal modo que a política na França é constituída de uma forma diferente. Essa constituição, que é operada pela mídia (mais especificamente a TV, no caso que o autor analisa), é que é o acontecimento histórico-discursivo.

Também interessa ao trabalho a noção de “espetacularização”, de que trata o livro *Discurso e mídia: a cultura do espetáculo*, organizado por Maria do Rosário V. Gregolin (2003). Para a autora, há um “novo” modo como a mídia opera na produção/circulação de informações. No livro, são apresentadas três perspectivas para a “espetacularização”: a “política como espetáculo”, a “língua como espetáculo” e a “história como espetáculo”. Aqui, interessa-nos focalizar sobretudo o caso da “língua como espetáculo”, destacando o trabalho de Sírio Possenti (2003) a esse respeito.

O autor observa como a mídia, ao se referir a questões que dizem respeito à linguagem, produzem uma “espetacularização” da língua ao associar o bom uso dela ao domínio da variedade dita “padrão” da língua (POSSENTI, 2003). Ele observa como a mídia tem sido responsável por uma multiplicação de “aulas de português”, empenhando-se em corrigir os desvios gramaticais. Assim, Possenti entende que, ao trazer o viés normativo e purista para as questões que envolvem a linguagem, a mídia dissemina um enorme preconceito, e o faz em nome de um “padrão” de língua que se encontra estático em manuais como as gramáticas normativas e os dicionários. O autor acrescenta que os puristas entendem a língua apenas como a variedade escrita e defendem que as línguas não devem sofrer mudanças que não venham deles mesmos (POSSENTI, 2003).

Ao apresentar uma série de exemplos para ilustrar suas análises, Possenti explica que “muita diversão se produz na mídia à custa de não se compreender nada de eventuais relações interessantes entre fala e escrita, mesmo no estreito domínio da grafia” (2003, p. 78-79). E é aí que reside a noção de “espetacularização” da língua. Contudo, o autor também explica que não se trata de um fenômeno exclusivo da mídia, mas de um fenômeno que é reproduzido constantemente. Para ele, a associação do “bom uso da língua” ao domínio da variedade padrão é uma concepção geral. Tais atitudes “são típicas de todos os segmentos intelectualizados, independentemente de sua maior ou menor sofisticação” (POSSENTI, 2003, p. 75). Nesse sentido, basta que nos atentemos para a enorme quantidade de programas, nas mais diversas plataformas, em que essa concepção é reproduzida, a despeito de ser maior ou menor o grau de formação acadêmica dos produtores e responsáveis por essas plataformas.

### **Norma linguística: vigilância, ridicularização e exclusão**

Feito esse breve percurso teórico, desenvolveremos alguns gestos de interpretação acerca das publicações selecionadas para a composição de nosso *corpus* de análise. Conforme dissemos, são três memes retirados de páginas eletrônicas do Facebook. Dois deles (Fig. 1 e Fig. 2) foram veiculados no perfil *Gramaticando* e o outro (Fig. 3) foi veiculado no perfil *Graduação da depressão*.

As próprias nomeações dos perfis já nos dizem muito a respeito do conteúdo que é produzido por eles e, portanto, precisam ser consideradas como parte das condições de produção dos sentidos: o primeiro perfil apresenta dicas sobre a escrita padrão em língua portuguesa; por sua vez, o segundo perfil trata, de forma humorada, de assuntos ligados ao universo acadêmico. No total, são seis (6) as sequências discursivas (SD) fragmentadas das publicações e analisadas no decorrer do trabalho.

Antes de mais nada, é preciso destacar que o gênero *meme* já surge no vasto universo da internet tomado pelo caráter humorístico. Nesse sentido, é construída toda uma permissividade em relação à brincadeira. No entanto, em nome do humor e sob o pretexto de ser apenas uma brincadeira, diversas construções equivocadas são

produzidas e reproduzidas diariamente na rede. Certamente, tais sentidos atravessam e sobredeterminam a constituição do ensino de língua materna e do professor de língua portuguesa nas publicações analisadas.

Fig. 1: Meme vencer na vida



(Fonte: Gramaticando/Facebook)

SD1: “Quando eu vejo pessoas que estudaram comigo escrevendo ‘concerteza’”.

SD2: “Percebo que venci na vida”.

Na Figura 1, nota-se como o sentido de “vencer na vida” (SD2) é atravessado por um discurso normativista, porquanto é apontado pelo sujeito um desvio da gramática normativa, de modo a invalidar uma escrita que foge a esse padrão. Desse modo, “vencer na vida” significa dominar uma variante de prestígio social, promovendo, assim, um apagamento de toda e qualquer variedade da língua que não se encaixe nesses padrões. Tal concepção sobre a língua provoca uma divisão dos sujeitos: de um lado, há aqueles que dominam a

variante de maior prestígio social e que, supostamente, “venceram na vida”; e, do outro lado, estão os sujeitos que não têm domínio da norma padrão escrita, isto é, os que “não venceram na vida”, por oposição, pensando de modo parafrástico.

Essa construção social em torno da língua, embora equivocada, está bastante presente nos processos de significação do ensino de língua materna. Ela não somente provoca uma enorme exclusão social, como também interdita e deslegitima a expressão oral ou falada de sujeitos com um grau de alfabetização menor. Dessa maneira, é necessário lançar um olhar atento sobre essas construções, a fim de desconstruí-las e de permitir que o ensino de língua materna possa ser encarado de maneira mais ampla, aberta aos aprendizados de diferentes variantes linguísticas, inclusive, as de menor prestígio social e estigmatizadas pela sociedade.

Fig. 2: Meme internet versus vida real



(Fonte: Gramaticando/Facebook)

SD3: “No facebook fala francês, espanhol e inglês”.

SD4: “Na vida real fala: imbigo, bicicleta e pobrema. Kkkkkkkkkkkk”.

Também nesta segunda imagem, há um atravessamento desses sentidos de normativismo linguístico. Observemos que é colocada pelo sujeito do meme uma aparente contradição: o indivíduo fala diferentes línguas na rede social, mas, em contrapartida, quando se trata do próprio idioma, comete diversos desvios normativo-gramaticais. Mais uma vez é possível identificar que o par “certo” versus “errado” está operando de modo a significar a variedade padrão da língua enquanto legítima e a variedade informal enquanto ilegítima, inválida e, por isso, menos importante.

Além disso, ao observarmos a entrada da expressão “vida real” (SD4), em oposição à vida “no facebook” (SD3), ou “vida não real”, se pensarmos de modo parafrástico, é possível notar que “falar francês, espanhol e inglês” – ser poliglota – não é uma realidade para esse sujeito. Tal fato, portanto, deslegitima o saber desse sujeito, tornando-o inválido.

Ainda em relação à Figura 2, notemos como o riso, de maneira bem mais explícita e incisiva do que na imagem anterior, é um fator que aí está operando de modo a ridicularizar uma variedade falada que não atende ao padrão normativo escrito da língua. Nesse contexto, o registro “kkkkkkkkkkkkk” (na SD4), para simbolizar a gargalhada, associado à segunda imagem do gato (parte inferior do meme), que também aponta para o riso, demonstra como há uma “ridicularização” dos sujeitos que “infringem” as normas gramaticais da gramática tradicional.

Fig. 3: Meme você foi corrigido



(Fonte: Graduação da depressão/Facebook)

SD5: "Toque no estudante de letras".

SD6: "Você foi corrigido".

No caso deste último *meme*, há uma particularidade interessante a ser considerada: trata-se do fato de que, em sua veiculação no *Facebook*, a parte inferior da imagem, que apresenta a SD6, não aparece de imediato ao rolar para cima e/ou para baixo na linha do tempo do *Facebook*; ela somente aparece quando se clica na imagem e ela é então ampliada. Isso produz um efeito de sentido de



surpresa acerca do que o internauta pode vir a encontrar ao “tocar no estudante de letras”.

Nesta última figura, a imagem que é construída é a do profissional da área de letras, tão corriqueiramente rotulado como “professor de português”. Aqui ele é representado como “estudante de letras” (SD5), o professor em formação. Ao analisarmos essa figura, observamos que a função que é atribuída a esse profissional, discursivamente, é a de tão somente “corrigir” (SD6) seus alunos (ou as pessoas, de modo geral), o que se configura como uma visão bastante reducionista sobre o ensino de língua.

Neste caso, observamos que o discurso normativista vai produzindo um efeito de sentido de “vigilância” das normas linguísticas. Sendo assim, os sujeitos são constituídos como “vigilantes” da norma padrão escrita, estando sempre aptos a apontar os possíveis desvios normativo-gramaticais de outrem.

### **Considerações finais**

Nos três casos analisados, observamos como os sentidos que significam e constroem o ensino de língua e que nos significam e nos constroem, enquanto professores de língua portuguesa, ou profissionais da área de Letras, são produzidos pela afetação dos sujeitos por um discurso normativista. Tal recorte do interdiscurso vai construindo o que aqui estamos chamando de um “ideal de pureza linguística”, seguindo a abordagem feita por Possenti (2003). Esse ideal, com efeito, leva nossa prática docente a ser sobredeterminada por um viés discursivo higienista, que segrega, que exclui e que, atravessado pelo efeito de evidência dos sentidos, promove um apagamento das diferenças e possibilidades de inscrição do sujeito na ordem da língua e da história.

Dessa construção, resultam pelo menos duas atitudes dos sujeitos: a) a primeira diz respeito à vigilância que se instaura no espaço digital das redes sociais, isto é, os sujeitos funcionam como “guardiões” da norma padrão escrita e “vigilantes” dos usos supostamente errôneos que dela são feitos, sempre à procura dos “erros” gramaticais, pensando aqui a gramática normativa tradicional; b) já a segunda atitude, por sua vez, consiste no processo de ridicularização de quem “infringe” a tal norma padrão escrita, do

que decorre, afinal, a possibilidade do riso e do escárnio em torno desses “infratores”.

Nesse contexto, as construções deturpadas e restritivas que são produzidas sobre o ensino de língua provocam uma divisão dos sujeitos e, por conseguinte, promovem o apagamento das variedades mais informais e estigmatizadas da língua. Nessa perspectiva, nossa proposta para este trabalho se justificou pelo interesse de compreender o modo como a vigilância, a ridicularização, a exclusão e o riso estão imbricados nessa construção que afeta sobremaneira o imaginário popular sobre a língua e sobre o profissional da área de linguagens. Esperamos, com nossos gestos analíticos, ter possibilitado a compreensão desses processos discursivos, por meio de um pequeno recorte, mas que certamente é parte de uma vasta quantidade de materiais que estão em circulação e que são afetados por esse discurso higienista.

## Referências

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2008.
- FERREIRA, Maria Cristina Leandro. Da ambiguidade. In: **Da ambiguidade ao equívoco**: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 47-81.
- GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.
- GRELOLIN, Maria do Rosário Valencise (Org.). **Discurso e mídia**: a cultura do espetáculo. São Carlos: Claraluz, 2003.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.
- \_\_\_\_\_. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 4. ed. Campinas: Pontes, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5. ed. Campinas: Pontes, 2007.

PÊCHEUX, Michel. A análise de discurso: três épocas (1983). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 2014. p. 307-315.

\_\_\_\_\_. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

POSSENTI, Sírio. Notas sobre a língua na imprensa. In: GRELOLIN, M. R. V. (Org.). **Discurso e mídia**: a cultura do espetáculo. São Carlos: Claraluz, 2003. p. 67-82.

## LETRAMENTO E A MÍSTICA CULTURAL NAS ESCOLAS DOS ASSENTAMENTOS E ACAMPAMENTOS DO MST NO ESTADO DO PARÁ

Samuel Pereira CAMPOS<sup>1</sup>  
Isaias Lima SILVA<sup>2</sup>

### Introdução

Este artigo é o resultado das discussões sobre a mística cultural<sup>3</sup> como um fenômeno que está enraizado no processo de formação dos membros do movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST) e a sua relação com o processo de letramento dos alunos que fazem parte do movimento. Devido à importância que esse fenômeno representa para a formação dos integrantes do MST e sua influência nas escolas dos assentamentos e acampamentos, principalmente no processo de letramento desses alunos, que pensamos em desenvolver esse trabalho para analisar como ocorre esse fenômeno. Esse artigo tem como objetivo principal analisar a relação que a mística cultural presente no movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST) tem com o processo de letramento e também a sua importância para a formação da identidade dos alunos da Escola Carlito Maia, no acampamento Dalcídio Jurandir em Eldorado dos Carajás, Pará.

Para iniciarmos nossa discussão vamos, primeiramente, tentar entender como surgiu a educação do campo e quais ideais ela quer atingir no decorrer do processo de ensino. A educação do campo passou a ser um sistema de ensino totalmente diferenciado dos que

---

<sup>1</sup> Doutor em Linguística Aplicada pela Unicamp e professor Adjunto IV da Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: [samuel.campos@uepa.br](mailto:samuel.campos@uepa.br)

<sup>2</sup> Mestre língua portuguesa e suas respectivas literaturas pela UEPA (Universidade do Estado do Pará) e professor de língua portuguesa na prefeitura municipal de Eldorado dos Carajás. E-mail: [isaiasteacher105100@gmail.com](mailto:isaiasteacher105100@gmail.com)

<sup>3</sup> A mística cultural é um fenômeno que está presente no movimento dos trabalhadores rurais sem terra, ela é composta por elementos que servem para formar sua militância, porque existe um processo de pensar a mística para atingir os participantes. A mística desenvolve a emoção no coração dos seus expectadores, envolve as pessoas em seu contexto social, possibilita que o sujeito pense na sua realidade. A mística do movimento existe por ter características sociais, ideológicas e políticas.

já existiam, não apenas, por visar inserir os alunos do campo no processo de ensino, sem que eles deixassem as suas localidades, mas também por valorizar os conhecimentos inerentes a cada localidade, além de fazer uma relação entre o local eo global, ou seja, é uma forma de ensino que tem como base fundamental agregar ao processo de ensino-aprendizagem os conhecimentos de cada localidade, sem deixar de fora os conhecimentos necessários a cada etapa de ensino. Para iniciarmos nossa análise, citamos uma definição feita por STREET e BRANDI sobre educação do campo, onde eles afirmam que: “As práticas de letramento variam de uma localidade para outra (STREET,2003), produzindo-se em áreas diretamente vinculadas e em contextos globais interdependentes”, (BRANDI, 2002).

Com o advento da luta pela terra no país surgiu inúmeros movimentos, que de alguma forma tentaram apaziguar os conflitos no campo, mas sem dúvida o movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST) é um dos mais significativos do Brasil, quando se trata da questão agrária brasileira, e posteriormente com a criação desse movimento surgiu os assentamentos do MST (que são terras de posse definitiva, já julgadas pela justiça e definidas pela reforma agrária) e os acampamentos (terras ainda de posse não definitivas, que muitas delas estão sob liminar judicial, com ordem de despejo suspensa, definições baseadas nos indicativos da pastoral da terra, fonte pastoral da terra ). Com a criação dessas áreas de assentados e acampados, houve uma expansão do MST que desde 1984 luta pelo acesso à educação pública, gratuita e de qualidade em todos os níveis para as crianças, jovens e adultos de acampamentos e assentamentos. Os esforços nessa área buscam alfabetizar todos os trabalhadores rurais de acampamentos e assentamentos, e a conquista de condições reais para que todas as crianças e adolescentes estejam na escola. mas houve também uma moldagem a modelo de educação do campo tradicional, com aspectos peculiares, que só se encontram nos assentamentos e acampamentos. São esses aspectos, que vamos abordar para demonstrar que há uma relação entre letramento e a mística cultural.

## **A mística cultural como processo de construção da identidade dos assentados e acampados**

A escola do assentamento ou acampamento é nomeada assim pelo significado que ela representa para os alunos, para os professores e toda a comunidade dos assentados e acampados, sendo um local muito significativo para os membros do movimento dos trabalhadores rurais sem-terra, a escola é uma forma de expandir as bandeiras de luta. Por isso, ela é tão importante para a comunidades. A educação desenvolvida nas escolas pelos assentados e acampados, é baseada na elevação das questões locais sem detrimento dos sentimentos de sentido global. Ou seja, cada comunidade carrega no processo de aquisição do conhecimento produzido nas escolas, como uma forma de perpetuar as questões sociais, culturais e históricas que estão enraizadas no movimento dos trabalhadores rurais.

A escola representa muito para os assentados e acampados, ela é uma espécie de continuação dos dogmas de lutas do movimento, onde se constrói a base dos integrantes. Na escola que observamos com mais nitidez a presença da mística cultural, que está enraizada nos assentamentos e acampamentos do MST. Ela é responsável pela continuação do movimento, e funciona como um processo de formação de "novos membros" para que o movimento nunca se enfraqueça, ou perca força. Ou até mesmo deixe de existir. Essa é uma forma superficial de denominar esse fenômeno que está presente na vida dos membros do movimento. Mais adiante faremos uma abordagem mais aprofundada.

A mística cultural está presente no cotidiano dos alunos através de seus cantos, de seus hinos, de sua bandeira, os alunos sem-terra produzem não apenas um movimento de resistência em relação às questões externas. produzem um processo de reidentificação com os saberes Sem Terra, resultando, dessa forma, na resistência. Ou seja, um "retorno do Sujeito no sujeito", uma "reduplicação da identificação" (PÊCHEUX, 1975/1988, p.172). Rememoram pelo viés dessas místicas quem eram e o que vieram procurar no movimento. E, assim procedendo, produzem um movimento para dentro, voltado para eles próprios, destinado a lembrar-lhes de onde vinham e o que ali vieram buscar, sinalizando

pelo viés da mística que seus saberes são diversos, que não pertenciam àquele lugar e que ali estavam de passagem para fazerem sua formação pedagógica. Mas, paralelamente a esse movimento de reafirmação de seu lugar de sem-terra que a mística lhes proporciona.

Havia um outro movimento igualmente provocado pela mística. E esse segundo movimento era para fora, dirigia-se ao professor que estar ali para ministrar-lhes aulas. A mística serve para lembrar também ao professor quem são os estudantes que ali se encontram na escola. Serve para lembrar ao professor que ali estão sujeitos pertencentes ao MST e futuros membros que darão continuidade ao movimento, os sem-terrinhos, o que os distingue dos valores/saberes da educação burguesa é o engajamento nas questões defendidas pelo movimento. Logo, cada integrante do movimento carrega consigo questões que são defendidas pelo grupo no sentido geral, que é a luta constante pela terra e manutenção dos ideários do movimento, sem detrimento das questões individuais, principalmente o pensamento de ter um lugar para “cultivar” seus sonhos.

### **A construção da Identidade individual e coletiva e suas objeções**

Para que possamos falar da mística cultural que está presente entre os participantes do MST, temos que observar que esse fenômeno é responsável também pela formação de uma identidade individual e coletiva desses membros. Sendo assim, precisamos entender o que venha a ser identidade individual e coletiva. IDENTIDADE INDIVIDUAL, é a percepção que uma pessoa tem de si mesma e das orientações que dá à sua vida. De um modo geral, as identidades individuais se constituem de inúmeros aspectos, tais como ser um pai de família, ser um fiel empregado de uma companhia, ou um bom cidadão de um país. Como indicam os exemplos podem variar em amplitude, se referindo a outras pessoas e grupos, situados a uma distância maior ou menor do indivíduo. Costuma-se dizer que, no mundo moderno, a identidade individual está estreitamente vinculada à noção de auto-realização. Mas essa noção também pode ser entendida de várias maneiras. Numa linguagem romântica, significaria a descoberta de um eu interior e a

tentativa de realizar as exigências desse eu. Numa linguagem mais profana, poderia ser entendida como aquela que dá prioridade aos objetivos pessoais, mesmo que negligenciando valores mais elevados. Neste último sentido, a identidade individual toma uma feição extremamente individualista, referindo-se à possibilidade de uma escolha de identidade e à responsabilidade exclusivamente individual por esta escolha. Contudo, é preciso levar em consideração que todo processo de formação de identidade tem uma natureza social. Até mesmo uma concepção mais individualista de identidade está associada à uma cultura individualista, em que se realiza e da qual, até certo ponto, depende.(WAGNER, 1966).

Segundo MELUCCI, a identidade coletiva é o processo de “construção” de um sistema de ação. A identidade coletiva é uma definição interativa e compartilhada produzida por um certo número de indivíduos (ou grupos, em um nível mais complexo) que concerne às orientações de suas ações e o campo de oportunidades e constrangimentos no qual esta ação tem lugar. Por “interativa e compartilhada”, compreendo que estes elementos são construídos e negociados por meio de um recorrente processo de ativação de relações que atam os atores juntos. A identidade coletiva, como um processo, se refere a uma rede de relacionamentos ativos entre atores que interagem, se comunicam, se influenciam mutuamente, negociam e tomam decisões (MELUCCI, 1996). Após essas percepções chegamos a conclusão que a mística cultural presente nos assentamentos e acampamentos do MST é responsável pela formação da identidade dos membros do movimento, não apenas dos alunos, mas também de todos os membros do movimento, seja de forma individual ou coletiva. Ela está presente na formação dos integrantes, dos mais jovens até os mais velhos.

Após observarmos o que é identidade individual e coletiva, notamos que há uma preocupação muito grande dos membros do movimento, quanto a formação da identidade dos alunos das escolas que fazem parte dos assentamentos e acampamentos, pelo fato de, eles serem importantes para a continuação dos ideais do movimento, seja no sentido geral, e também dos anseios da comunidade local. Ou seja, a formação das identidades ( individual e coletiva) é uma espécie de derivação da mística cultural que é vivenciada no movimento.



Para entendermos esse fenômeno temos que falar um pouco de performance cultural a partir dos estudos realizados por Schechner, um estudioso da performance, e também por Turner, que realizou trabalhos que contribuem com as discussões sobre as performances culturais através da antropologia da experiência. Neste sentido, tentaremos com esta observação, compreender a mística do MST como uma performance cultural da organização, visando trazer os costumes e valores sociais dos trabalhadores ligados ao movimento. Isto nos leva a compreender o processo histórico de luta de outras organizações sociais que contribuíram com as práticas culturais manifestadas pelo MST através do trabalho de sua militância.

Logo, busca-se compreender de que maneira a mística do MST pode ser considerada como uma performance cultural em que os trabalhadores sem terra manifestam os seus desejos e indignação. Para a abordagem sobre a mística do MST buscou-se apoio na discussão feita por Bogo, na obra 'Vigor da mística', bem como em outros autores que fazem referência ao assunto, os quais abordam elementos que possibilitam conceber a mística como uma performance. As abordagens destes autores dão subsídio para melhor compreender as manifestações culturais dos sujeitos como performances culturais. É o caso de compreender a mística como uma prática cultural do MST, portanto, uma performance que contribui com o processo de luta social da organização dos sem-terra.

### **A mística cultural como um fenômeno que contribui com o processo de letramento dos alunos das escolas do MST**

Partindo do pressuposto de que a mística cultural que está presente no movimento dos trabalhadores rurais sem terra é um fenômeno que faz parte do processo de letramento dos alunos sem terra, como observamos na escola Carlito Maia, que desde muito pequenos eles carregam consigo o sentimento de luta pela terra e pelas questões do movimento. Por isso, o movimento tem algumas objeções como lema. Há muitos alunos, como já constatamos, que ainda estão em processo de alfabetização, mas já entendem muito bem por quais lemas a sua comunidade luta. Eles sabem que a posse

da terra é fundamental para as suas famílias, pelo fato da terra ser a fonte de sustento e o local onde vivem.

Qual é a relação dessa mística cultural com letramento? Para prosseguirmos com essa indagação temos que fazer um breve questionamento do que é alfabetização e do que é letramento. Segundo Magda Soares<sup>4</sup>, a definição deve ser feita a partir, primeiramente, de um pressuposto do que é palavra e do que é conceito. Claro que não vamos explicar, aqui, tudo o que ela escreveu no seu trabalho - O que é letramento e alfabetização, 1999- Porém vamos tentar entendermos os significados das palavras letramento e alfabetização. No campo semântico com as seguintes definições: a palavra alfabetização é igual a alfabetizar + ação, ou seja, ela vem do verbo alfabetizar que significa ensinar a ler e escrever, a palavra fragmentada. Já a palavra completa alfabetização é um substantivo que tem como significado real, ação de alfabetizar ou tornar alfabeto. No campo conceitual poderíamos dizer que a alfabetização é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever, ou seja, o indivíduo será considerado alfabetizado se adquirir essas habilidades que serão desenvolvidas com a aquisição da leitura e a escrita.

Para definirmos o que seja letramento é um pouco mais complexo, primeiro vamos partir do valor semântico da palavra letramento, que é basicamente definidas (Soares, como a junção da palavra LETRA mais o sufixo MENTO. Logo, segundo a autora a palavra letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. A partir dessa definição semântica vamos tentar entender que o conceito de letramento é o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita e de suas práticas sociais, como autora expõe no seu trabalho é diferente de apenas ler e escrever sem entender o verdadeiro significado da palavra.

Após essas análises que fizemos acima chegamos no momento de confirmarmos a teoria que mencionamos no início deste trabalho de que a mística cultural que está enraizada no movimento dos trabalhadores rurais sem terra tem relação com o processo de letramento e a formação da identidade dos alunos do movimento dos trabalhadores rurais sem-terra, no nosso caso, a Escola Carlito Maia,

---

4

no assentamento Dalcídio Jurandir, pelo fato de os alunos se apropriarem da leitura e escrita e também de suas práticas sociais, que são bem difundidas no movimento dos trabalhadores rurais sem terra. Quando falamos em práticas sociais podemos falar em letramento, já que essa é a diferença que há entre alfabetização e letramento, enquanto a primeira é mais voltado para a decodificação das palavras, o segundo é a decodificação mais tudo que está relacionado ao significado que essa palavra possui.

Para finalizar, gostaríamos de dizer que para Magda Soares, pode o aluno ser alfabetizado sem ser letrado, mas, jamais o aluno será letrado sem ser alfabetizado. Logo, a alfabetização é um processo onde o aluno tem apenas a capacidade de ler e decodificar as palavras, enquanto que o letramento o aluno é capaz de ler, decodificar e associar a palavra aos conceitos que ela possui. Além de o aluno compreender os fatores sociais e culturais a sua volta.

## CONCLUSÕES

Portanto, a mística cultural nos acampamentos e assentamento do MST funciona como uma espécie de dogmas de luta e resistência, com o intuito de manter, ou melhor, perpetuar as questões defendidas pelo movimento. No acampamento Dalcídio Jurandir, também se observar essas questões, não apenas nas pessoas que fazem parte do processo de ensino da escola Carlito Maia, mas também por todas as pessoas que vivem no acampamento, desde os que estão do início da ocupação da fazenda Maria Bonita, no ano de 2009 até os que chegaram no ano passado, depois das ameaças de Despejo pela justiça federal.

As místicas aqui analisadas são um recorte entre tantas outras e diferentes místicas. Mas não importa a diversidade, o que interessa é captar como um ritual pode funcionar politicamente como um gesto de resistência e simultaneamente na captura e recaptura do sujeito, em seu processo de identificação e reidentificação. Pêcheux afirma que o sujeito ideológico.

É interpelado – constituído sob a evidência da constatação que veicula e mascara a “norma” identificadora: “um soldado francês não recua” significa, portanto, “se você é um

verdadeiro soldado francês, o que, de fato, você é, então você não pode/deve recuar”. Desse modo, é a ideologia que, através do “hábito” e do uso, está designando, ao mesmo tempo o que é e o que deve ser [...] É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc. [...] (PÊCHEUX, 1975/1988, p. 159-160).

Glosando Pêcheux, é possível dizer que é a ideologia que faz com que um sem-terra saiba o que é um sem-terra, bem como é a ideologia que faz com que um sem-terra saiba distinguir a educação desejável da educação inadequada para os sem-terra, para retomar aqui a palavra de Bauman. Este é o funcionamento da mística enquanto pulsão de natureza político-social. É ela um dos motores que garantem a construção de uma identidade Sem Terra bem como a produção coletiva do desejo do sujeito sem-terra.

A mística é, em suma, um ritual político que, a um só tempo, oferece resistência às práticas do outro e reafirma a própria identificação, resultando daí uma superidentificação. Por seu viés, jovens e recém-chegados à luta são interpelados. É dessa prática político-ritualística que os sem-terra tiram sua força e reafirmam suas convicções e seu pertencimento ao movimento. Uma prática através da qual afirmam e reafirmam sua identificação aos saberes do Movimento, reforçando sua luta e atualizando a memória social do Movimento. E, assim, vão tecendo sua trilha em direção à utopia que “está lá, distante, no horizonte, impulsionando-os para que não cessem de caminhar”.

Com isto não estamos afirmando que todos os acampados se mantêm fiéis aos saberes do MST. Há aqueles que mantêm fortemente esta identificação, mas, como nos disse Pêcheux (1978/1988, p. 301), “não há ritual sem falhas, enfraquecimento e brechas”. Por conseguinte, há acampados que se contra-identificam (Pêcheux, 1975/1988, p.215) com os referidos saberes, a eles resistindo e, desta forma, se rebelando contra o Sujeito. Essa rebeldia nasce, talvez, do fato de que, ao receberem seu lote de terra, ultrapassam imaginariamente uma outra fronteira invisível (PÊCHEUX, 1982/1990, p.14-15) que os coloca imaginariamente do outro lado e, de sem-terra, se transformam em proprietários rurais...

Mas esta também já é outra história. Citação livremente adaptada de Fernando Virei, via Eduardo Galeano.

## Referências

- WOLFGANG WAGNER. Wolfgang Wagner Institut für Psychologie Universität ... First published: June 1996. <https://doi.org/10.1111/j.1468-591>
- BAUMAN, Zygmunt (2000). **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Zahar.
- BOGO, Ademar (2009). **O MST e a cultura**. 3. ed. São Paulo: Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra.
- CALDART, Roseli S. (2000). **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Vozes.
- CAMINI, Isabella (1998). **O cotidiano pedagógico de professores e professoras em uma escola de assentamento do MST: limites e desafios**. Porto Alegre: PPGFACED/UFRGS  
Dissertação de mestrado.
- FERNANDES, Marco. (2011). **Luta que cura!**  
<http://passapalavra.info/2011/05/40366>. Acesso em 29/12/2019
- FOUCAULT, Michel (1970/1996). **A ordem do discurso**. São Paulo: Ed. Loyola.
- FREUD, Sigmund (1915/1974). **O instinto e suas vicissitudes**. Ed. Standart Brasileira das obras Psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol. XIV. São Paulo: Imago.
- GUATTARI, Felix & ROLNIK, Suely (1986). **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes.
- HERMANN, Jacqueline (2010). Haja previsões. **Revista de História**. com.br <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/capa/haja-previsoes> Acesso em 30/12/2019.
- PÊCHEUX, Michel (1975/1988). **Semântica e discurso**. Campinas: Ed. da UNICAMP.
- \_\_\_ (1978/1988). Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação. In: PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**. Campinas: Ed. da UNICAMP.
- \_\_\_ (1982/1990). Delimitações, inversões, deslocamentos. **Cadernos de Estudos linguísticos**, Campinas, n. 19, p. 7-24, jul./dez.

## DISLEXIA: A PERSPECTIVA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DE ARAGUATINS SOBRE ESSA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

Somones Monteiro de Sousa MENDES<sup>1</sup>  
Tania Regina Martins MACHADO<sup>2</sup>

### Introdução

Este artigo trata do distúrbio de aprendizagem ‘dislexia’ e tem como questão fundamental a possível falta de conhecimento pelos professores para identificar e ensinar para disléxicos, a despeito da importância de uma atuação adequada por parte desses profissionais para a vida de seus alunos. A dislexia afeta a capacidade de desenvolvimento da criança na leitura, na escrita, no entendimento das palavras, bem como a compreensão de texto, sendo uma das problemáticas do trabalho em sala de aula. De acordo com a Associação Brasileira de Dislexia (ABD, s/d), esse é um dos transtornos de maior incidência nas escolas, atingindo de 5% a 17% da população mundial, embora não haja concordância na literatura, pois os índices são dependentes de definições e critérios diagnósticos adotados. Para Rodrigues e Ciasca (2016), entre 3% a 10% dos escolares têm o transtorno.

Lamentavelmente, o desconhecimento sobre ele acarreta em um ensino deficiente para esses alunos, levando-os, normalmente, à evasão escolar. Aí reside a importância de os professores das diversas áreas, dentre eles, os de língua portuguesa, terem uma formação adequada para ensiná-los. Nesse contexto, abordamos a conceituação do termo, suas características e formas para identificar alunos com dislexia. Entende-se a responsabilidade do pedagogo na identificação do aluno disléxico, pois este é o responsável pela alfabetização e também porque a intervenção específica nesse caso deve ser o mais breve possível. No entanto, é comum o aluno chegar ao final do Ensino Fundamental sem diagnóstico, por isso o professor

---

<sup>1</sup> Licenciada em Letras - Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS). E-mail: [somonesmendes@gmail.com](mailto:somonesmendes@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora de Letras da Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS). E-mail: [tania.rm@unitins.br](mailto:tania.rm@unitins.br)

deve estar preparado para identificar e trabalhar com alunos disléxicos (RODRIGUES, CIASCA, 2016). As deficiências próprias da dislexia perduram por toda a vida, sendo essencial o professor conhecer metodologias para trabalhá-las.

Observa-se, portanto, a percepção que professores de diferentes áreas de duas escolas de Ensino Fundamental II da rede pública estadual da cidade de Araguatins/TO em identificar o disléxico através das principais características desse distúrbio. As unidades de ensino foram designadas por Escola 01 e Escola 02, e os 11 professores que responderam ao questionário do *formulário google* enviado para o grupo de *whatsapp* das respectivas escolas, nomeados como P1, P2, P3 e assim por diante. Esse instrumento contou com 9 perguntas (abertas e fechadas) relacionadas tanto ao reconhecimento das características do distúrbio, sua formação para atuação frente a tais casos, bem como, às metodologias que podem ser empregadas para o ensino de alunos disléxicos. Desse modo, tem-se como objetivo geral abordar o conhecimento sobre a dislexia na prática de profissionais de educação num contexto local de Ensino Fundamental II. E como objetivos específicos: a) Conceituar dislexia segundo autores consultados; b) Relacionar as principais características do distúrbio dislexia e a importância do seu reconhecimento; c) Analisar a capacidade de professores de duas escolas de Ensino Fundamental II de Araguatins - TO em reconhecer as características da dislexia e seu conhecimento sobre o tema adquirido em sua formação através da aplicação de um questionário; d) Apontar algumas perspectivas metodológicas de intervenção, atuais e aplicáveis a essa realidade.

### **Dislexia: conceitos e características**

A dislexia é um distúrbio neurológico de aprendizagem. Dificuldade na aquisição e fluência da leitura e escrita, desenvolvimento cognitivo dentro dos padrões de normalidade, déficit no processamento fonológico e baixo desempenho em algumas habilidades cognitivas são as principais características encontradas nesse transtorno (RODRIGUES; CIASCA, 2016). Antes de tudo, é preciso salientar que a dislexia não pode ser nunca entendida como falta de inteligência ou 'burrice'. Pessoas com dislexia possuem inteligência comparável àquelas que não possuem esse distúrbio,

como referenciado acima. Para Guerra (2002, p. 46-47), “dislexia é um transtorno específico de algumas pessoas em processar informação procedente de linguagem escrita como consequência de déficits neurológicos apesar de ter um nível de inteligência normal”. É reconhecida por leitura lenta, com pausas, com omissões, distorções, trocas de palavras e transtorno de compreensão. Para diagnosticá-la, deve-se descartar retardo mental, escolarização deficiente e deficiências auditivas e visuais.

Sobre o assunto, Fonseca (2011, p. 27) enfatiza que “na grande maioria das definições, o critério da falta de habilidade no nível fonológico é constante, bem como a dificuldade no reconhecimento de vocábulos.” Em vários estudos realizados, a autora verificou a exclusão de fatores de inteligência e socioeconômicos como causa do distúrbio. Em algumas investigações, “chega-se a afirmar que os disléxicos são, na verdade, pessoas muito talentosas, com habilidades básicas comuns que se não forem suprimidas pela sociedade, resultarão em extraordinária criatividade” (FONSECA, 2011, p. 27). O termo dislexia pode ser entendido, etimologicamente, como: “dis” que significa dificuldade ou distúrbio e “lexia” que significa leitura no latim e linguagem no grego. Dislexia seria, então, a dificuldade no domínio da leitura ou da linguagem. A respeito disso, Cândido diz que a “dislexia é um transtorno de aprendizagem que se caracteriza por dificuldades em ler, interpretar e escrever. Sua causa tem sido pesquisada e várias teorias tentam explicar o porquê da dislexia. Há uma forte tendência que relaciona a origem à genética e a neurobiologia” (CÂNDIDO, 2013, p. 13).

Desse modo, “Do ponto de vista comportamental, a dislexia distingue-se por dificuldades no reconhecimento correto de palavras e na capacidade de decodificá-las.” (FONSECA, 2011, p. 26). Além disso, “Há forte indicativo de componente genético, uma vez que os estudos clínicos indicam que mais de 50% das crianças com dislexia tem pais e irmãos com o mesmo transtorno” (RODRIGUES; CIASCA, 2016, p. 87). Apesar da maioria dos autores concordarem que a dislexia tem um fator genético, há várias hipóteses de causas possíveis para esse distúrbio. Recorrendo a Barros (2007), podemos citar como exemplo: deficiência na coordenação física, avitaminose A, desequilíbrio hormonal (pois atinge mais meninos que meninas),



dificuldade na sublimação de impulsos nervosos, falta de treinamento na idade escolar. No entanto, segundo a autora, “devido à complexidade da dislexia e aos resultados diferentes encontrados por vários pesquisadores, alguns autores propõem que se considere não só um fator causal apenas, mas a pluralidade de causas” (BARROS, 2007, p. 147). É importante que o professor esteja preparado para a identificação correta de alunos que possuem esse distúrbio, isso porque a dificuldade da leitura e escrita não está somente relacionada à dislexia. Fatores como a falta de um ambiente familiar favorável ao desenvolvimento educacional da criança, incluindo aqui as condições gerais de vida, podem resultar em dificuldades parecidas. Assim, “As causas das dificuldades podem ser inerentes ao aluno ou externas. Entre as primeiras, podemos mencionar o retardo intelectual, os problemas sensoriais e os transtornos emocionais. As segundas dizem respeito ao contexto (escolar, familiar ou social)” (MATA, 2012, p. 213).

De acordo com o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2016), a região norte apresenta resultados educacionais inferiores a regiões como sul e sudeste. Consequentemente, supomos que esta situação de déficit ocorra também na cidade de Araguatins - TO. Isso demonstra a relevância de pesquisas como a proposta aqui, haja vista que muitos de nossos alunos apresentam dificuldade de leitura e escrita que não está relacionada à dislexia, como já mencionado acima. Deste modo, o desconhecimento do distúrbio por professores de diversas áreas pode refletir em identificações incorretas e intervenções inadequadas de alunos que apresentem dificuldade de leitura. Nesse contexto, é essencial que o professor tenha um olhar atento para identificar o aluno com dislexia. A partir daí, a escola, na medida do possível, deve lhe dar suporte encaminhando este aluno para uma equipe multidisciplinar para que receba o correto diagnóstico e para que se dê a construção de metodologias que favoreçam o disléxico a vencer suas dificuldades. Assim,

O diagnóstico da dislexia é de exclusão, pois é feito por uma equipe multidisciplinar, ou seja, vários especialistas como psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos e oftalmologistas são peças fundamentais para um diagnóstico correto, onde eles realizarão uma bateria de testes avaliando o nível de

inteligência e todas as dificuldades encontradas pela criança (PIMENTA, 2012, p. 3).

Para isso, muitas vezes, é necessário que a escola busque parcerias com outros setores, como o da saúde através do Núcleo de Apoio ao Saúde da Família (NASF), com a Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE), com profissionais capazes de dar o suporte necessário ao professor.

### **Uma breve abordagem do processo da leitura e sua relação com a dislexia**

Como vivemos em uma sociedade grafocêntrica, é imprescindível ao indivíduo desenvolva suas plenas condições de interagir socialmente, também, pela leitura e pela escrita. Segundo Koch,

texto [é] considerado a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto. O texto é muito mais que a simples soma das frases (e palavras) que o compõem, a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa, é sim, de ordem qualitativa (KOCH, 2004, p. 11).

Essa necessidade da compreensão textual ir além de palavras e frases nos remete a uma discussão comum em língua portuguesa sobre as aproximações e distanciamentos entre alfabetização e letramento. Se o professor tem sido responsabilizado por desenvolver o hábito de leitura e propiciar aos alunos situações para sua aquisição, é relevante destacar sua diferenciação. Assim,

Pode-se definir alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitem ao aluno ler e escrever com autonomia. Noutras palavras, alfabetização diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado “código” escrito, que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora da fala e as letras (e

ouras convenções) usadas para representá-la, a pauta, na escrita (VAL, 2006, p. 19).

Dessa forma, alfabetização diz respeito à aprendizagem de um código social de comunicação utilizado em situações cotidianas. Geralmente ela se inicia na escola, onde ocorre formalmente. No entanto, esse processo não está restrito à escola e às atividades de leitura que nela são desenvolvidas. Nesse sentido, alfabetização ocorre ao aprendermos letras do alfabeto, sílabas, ou seja, os códigos alfabético e ortográfico necessários para a leitura e escrita. Entretanto, para atuar efetivamente em sociedade, precisamos mais que isso, necessitamos desenvolver o letramento. É relevante, porém, compreender a diferenciação entre alfabetização e letramento, apesar de que embora andem juntos, não devem ser confundidos. Dessa forma, trazemos Soares, para quem:

um indivíduo é alfabetizado e letrado quando conhece o código, consegue usá-lo para decodificar e codificar e vai além: sabe fazer frente às demandas sociais da leitura e da escrita, porque ultrapassa os limites da decodificação e da codificação, pois é capaz de manejar a língua em seu contexto social, organizando discursos próprios, a fim de ser entendido e entender seu interlocutor. Alfabetização e letramento são termos indissociáveis na teoria e na prática pedagógicas (SOARES, 2003, p. 56-57).

Segundo a autora, o termo letramento vincula as pessoas à cultura escrita, mas ela destaca que há diferentes níveis de letramento, os quais variam de acordo com a realidade cultural da pessoa e com os estímulos que recebe para seu desenvolvimento e experiências pelas quais passa. Pesquisas na área têm demonstrado que apesar de o indivíduo saber ler e escrever, essas habilidades não lhe asseguram a compreensão daquilo que foi lido. Trata-se do (não) letramento, pois ser letrado significa fazer uma leitura de forma crítica da realidade, atendendo às demandas sociais. E, segundo Soares (2004), uma das causas da falta de letramento na Educação Básica é a precariedade das práticas de leitura e escrita realizadas. No entanto, é relevante destacar uma das características básicas do leitor proficiente, “ele compreende o que lê, o que seus olhos

percebem seletivamente é interpretado, recorrendo a diversos procedimentos para tornar o texto inteligível quando não consegue compreender” (KLEIMAN, 1996, p. 51). Essa habilidade que pode ficar comprometida se o disléxico não receber estímulos adequados.

Para compreendermos melhor a dislexia é necessário, então, entendermos como se dá o processo da leitura. Buscando-se a compreensão dessa habilidade, “As teorias mais importantes são de ordem psicológicas, sobretudo as de orientação cognitiva” (VEGA et al., 1990 *apud* MATA, 2012, p. 208). Desse modo, segundo Mata (2012, p. 209), “parece haver certo consenso entre os autores quanto aos componentes que definem a leitura. (...) Podemos agrupar tais processos em três categorias básicas. 1) Decodificação, 2) Compreensão, 3) Metacompreensão”. Parafraseando Mata, essas categorias básicas se relacionam em um processo global que pode ser descrito como um diálogo entre o leitor e o texto. Interferem nesse processo as habilidades do leitor; as formas e estruturas do texto; o contexto do processo, como por exemplo, a valorização da leitura no meio familiar e social.

Para Mata (2012), decodificar é decifrar, é reconhecer a palavra através de suas letras e correspondentes fonemas como um desenho que representa um significante. A decodificação pode ser visual ou auditiva. Para reconhecer uma palavra é preciso considerar tanto o código ideográfico como o fonético, num processo global de codificação intermodal (síntese dos dois modos). Em síntese, ao ler, falamos e ouvimos mentalmente o símbolo gráfico e o associamos a um significante. A dislexia “têm a ver com a decodificação e estão associadas a deficiências neurológicas funcionais de tipo perceptivo-motor, visuoespacial ou auditivo-temporal” (MATA, 2012, p. 214), por isso, a categoria da decodificação tem maior relevância para o estudo deste distúrbio. Segundo ele, as outras categorias seriam assim entendidas: Compreensão - ler e entender o que o texto diz e a Metacompreensão - a consciência de como a leitura se dá, possibilitando, inclusive, aperfeiçoar esta tarefa.

Como citado anteriormente, a decodificação é o processo afetado no aluno com dislexia. Há uma confusão quanto à direcionalidade e a posição das letras. Esse mesmo erro quanto à posição das letras pode atingir outros símbolos, como os números e levar o aluno a ter dificuldade em outras disciplinas como na

matemática, por exemplo (MATA, 2012). Entretanto, “O mau rendimento em matemática parece não ser tão evidente na fase inicial da alfabetização, porém, com o tempo esse tende a se agravar.” (RODRIGUES; CIASCA, 2016, p. 88). Outra consequência desta confusão é o aluno pular palavras, linhas ou até mesmo parágrafos durante a leitura. Essas são dificuldades iniciais comuns a todas as crianças, mas permanecem no aluno com dislexia (BARROS, 2007). Portanto:

É provavelmente disléxico o aluno que, ao ler ou escrever um ditado, apresenta sempre dificuldades como: a) Inverter a ordem das letras. Por exemplo: rop ou pro, invés de por; b) Trocar letras, pois confunde ao ouvir o ta e da, ou fa e va etc.; c) Nunca saber, com segurança, de que lado fica a parte redonda das letras d e b ou p e q. (“fica do lado de cá ou do lado de lá?”) (Por ser mal lateralizado, o aluno sempre hesita em dizer esquerda ou direita.); d) Não distinguir o n do u por não saber, ao certo, distinguir a parte de cima da de baixo; e) Confundir o m e o n por serem parecidas etc. [...] Uma criança solicitada a adicionar 783 a 227, pode ler os números como se fossem 873 e 272, sem perceber a inversão (BARROS, 2007, p. 142-143).

Nesse sentido, a *American Psychiatric Association* (APA) traz mais características:

2. Dificuldade para compreender o sentido do que é lido (p. ex., pode ler o texto com precisão, mas não compreende a sequência, as relações, as inferências ou os sentidos mais profundos do que é lido). 4. Dificuldades com a expressão escrita (p. ex., comete múltiplos erros de gramática ou pontuação nas frases; emprega organização inadequada de parágrafos; expressão escrita das ideias sem clareza) (APA, 2014, p. 66).

Além disso, Mata (2012) ajuda a identificar um disléxico ao apresentar um quadro das diferentes dificuldades de leitura. Nele, são comparadas: a dificuldade específica, que se refere à Dislexia evolutiva – em que o processo deficiente é a decodificação; e a

dificuldade não específica – em que o processo afetado é a compreensão. Vejamos o Quadro 1:

**Quadro 1:** Tipos de dificuldades na leitura

Específica	Dimensão	Não específica
Memória fonológica escassa	Decodificação grafema-fonema	Adequada/palavras funcionais
Lenta	Velocidade	Adequada.
Substituições por dependência do contexto	Erros na leitura oral	Menos que na específica
Morfológicos e fonológicos	Erros de ortografia	Somente em palavras não usuais
Palavras funcionais e sufixos	Erros de sintaxe	Em orações complexas
Mais dependência	Dependência do contexto	Para reconhecer palavras
Boa	Compreensão oral	Pobre (como a leitura)

Fonte: Mata (2012, p. 214)

O Quadro 1 traz aspectos importantes quanto à identificação do aluno com dislexia. Note que o educando com essa deficiência consegue compreender bem um texto quando este é lido por outra pessoa. Sua dificuldade está na decodificação dos grafemas e fonemas, o que torna sua leitura lenta e sua escrita com muitos erros ortográficos. A dislexia, para alguns autores, deve estar associada ao rendimento escolar. Segundo Guerra (2002, p. 46), “Somente se classifica como tal caso produza uma alteração relevante no rendimento acadêmico ou na vida cotidiana”. Esse aspecto é corroborado pela APA (2014), se confirmados por testes e por avaliação clínica abrangente. Seu manual enfatiza que, para se considerar um aluno disléxico, além das características mencionadas, devem estar presentes os seguintes critérios: A dificuldade de leitura persistir por mais de seis meses, apesar da atuação docente; as dificuldades não se explicarem por deficiências, transtornos neurológicos de outros tipos ou por adversidade psicossocial. As dificuldades podem não se manifestar por completo até que excedam a capacidade do indivíduo, como ler textos complexos (RODRIGUES; CIASCA, 2016).

Tomando por base Johnson e Myklebust (1987) e Fonseca (1995), Guerra (2002) faz uma classificação quanto aos tipos de

dislexia, o que nos auxilia a esclarecer aspectos sobre esse distúrbio. Para Guerra (2002), primeiramente, a criança realiza as experiências não-verbais, depois aprende um sistema auditivo e, posteriormente, um sistema visual que representa/simboliza tanto a experiência quanto o símbolo auditivo. Uma criança pode ter deficiência para integrar uma experiência significativa ou aprender o sistema visual ou auditivo. Ela pode não associar significado ao símbolo, o que a impede de compreender. A partir disso, o autor faz a seguinte classificação: *Dislexia da linguagem interior* - É a forma mais grave, em que “a criança percebe os grafemas e decodifica para os equivalentes auditivos, lendo auto, simplesmente. A função de significação não é atingida” (GUERRA, 2002, p. 48); *Dislexia auditiva* - O processo cognitivo que relaciona o fonema ao grafema está afetado, assim, “Ler é de certa forma ‘ver’ e ‘ouvir’. A ‘visualização’ pressupõe a ‘auditorização’ dos grafemas, isto é, a capacidade de simbolizar e de codificar informação. O que está afetado é a auditorização dos grafemas” (GUERRA, 2002, p. 49); *Dislexia Visual* - É a dificuldade em diferenciar as características das letras/grafemas como o tamanho, forma, orientação vertical ou horizontal, nesse caso, “O problema é o da discriminação que afeta a codificação visual dos grafemas e a formação das palavras, prejudicando a simbolização” (GUERRA, 2002, p. 49). É importante que seja feita essa identificação, pois, segundo o autor, a natureza da dislexia deve orientar a abordagem terapêutica. Para Rodrigues e Ciasca (2016), não há tantos estudos sobre a evolução da dislexia em adultos quanto comparados aos estudos da dislexia em crianças. Com intervenção adequada, disléxicos concluem o ensino superior, porém, o mais comum é a evasão escolar, mesmo antes de um diagnóstico. Assim,

Não é incomum o adolescente chegar ao final do ensino fundamental com hipóteses diagnósticas diversas, abrangendo desde transtornos psiquiátricos (tais como TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade) até problemas intrínsecos à criança e sua família (como, por exemplo, desmotivação, problemas emocionais, falta de empenho, prejuízos emocionais e problemas de ordem familiar). O agravante, neste caso, é que a intervenção em fase tardia é muito mais difícil de ser realizada, não só porque envolve fatores relacionados ao funcionamento e maturidade cerebral,

mas também porque outras comorbidades psicológicas e/ou psiquiátricas (externalizantes ou internalizantes) podem estar associadas ao transtorno (RODRIGUES; CIASCA, 2016, p. 89).

Nesse contexto, fica clara a importância de o professor saber identificar se o aluno possui esse distúrbio, bem como, as maneiras adequadas de intervenções pedagógicas que viabilizem o processo de ensino-aprendizagem em toda sua potencialidade.

### **Algumas perspectivas de intervenção metodológica**

O diagnóstico e a elaboração de estratégias de intervenção com o aluno disléxico deve ser feito o mais breve possível e ocorrer, preferencialmente, nas séries iniciais. Tendo em vista que, segundo Rodrigues e Ciasca (2016, p. 89), “Na ausência de intervenção se observa aumento de discrepância de desempenho, quando comparado aos seus pares, ao longo das séries posteriores”. Essas autoras dizem que “o trabalho com a consciência fonológica tem a sua eficácia comprovada, quando se trata de melhorar a leitura e a escrita de crianças com idade entre 5 a 8 anos. Entretanto, em crianças com idade mais avançada o mesmo pode não ocorrer.” (RODRIGUES; CIASCA, 2016, p. 90). Nessa fase inicial, deve-se trabalhar a consciência fonológica. Expondo a questão de forma sucinta, essa consciência fonológica pode ser trabalhada com a identificação e sequência de sons, rimas e músicas, por exemplo e com o reconhecimento de frases sem sentido. Além disso, é importante levar o aluno a seguir ordens e a criar consciência de que a fala é feita por sequência de palavras (e estas por sequência de sílabas e fonemas) e que esta sequência é que dá sentido a frase. Para isso, podem ser usados movimentos físicos (palmas é um exemplo), jogos, figuras, objetos reais, a criança se ver falando no espelho ou atentar para os colegas falando. Fazer uma introdução gradativa das letras e da escrita (ADAMS et al, 2006).

Para Ianhez e Nico (2002), é possível que o aluno com dislexia acompanhe o ensino tradicional a menos que não tenha suporte escolar e docente. De maneira geral, o professor deve associar o conteúdo de suas aulas com situações ou com coisas concretas e estimular ao máximo os sentidos, como tato, visão, audição e



memória. “Todo aprendizado que envolva os vários sentidos funciona de maneira positiva para os disléxicos e, convém ressaltar, também para os não disléxicos.” (IANHEZ; NICO, 2002, p. 78). Tais autoras sugerem a utilização de algumas estratégias de ensino para disléxicos, das quais retomamos algumas. Para tanto, o jogo da memória pode ser empregado para desenvolver habilidades de concentração; o uso de calculadora ou tabuada para os cálculos matemáticos; o uso do computador; e o uso de gravador para gravar a leitura de textos, explicações do professor entre outras possibilidades. Isso porque, a compreensão oral no disléxico é boa.

Além da capacidade de decodificação no disléxico estar comprometida, é comum a compreensão do texto também ser afetada. Aliás, alguns disléxicos conseguem adquirir a habilidade de codificar e decodificar palavras e textos (RODRIGUES; CIASCA, 2016). Para estas autoras, a deficiência na compreensão é normalmente atribuída à lentidão e à falta de precisão na leitura das palavras. Entretanto, suas experiências clínicas demonstram que é o aumento da memória de trabalho um dos principais fatores desta dificuldade. Segundo elas, alguns autores chegam a sugerir que essa dificuldade de compreensão do texto seja um distúrbio distinto da dislexia. Os quais, colocam, ainda, que é esperado que os disléxicos tenham dificuldade de compreender o texto, pois é comuns a esses indivíduos terem a leitura, a escrita e a ortografia comprometidas. Por esse motivo, a intervenção do professor deve levar em conta os processos envolvidos na compreensão do texto. Assim:

na compreensão da leitura múltiplos processos cognitivos estão envolvidos, ou seja, primeiro é preciso que se reconheça as palavras e as associe aos conceitos armazenados na memória. Paralelamente, se desenvolve ideias significativas do texto e se extrai a conclusão, fazendo-se a relação entre o que foi lido e o que se sabe até então. Funções corticais (tais como atenção e memória), cognitivo-linguísticas e afetivos (autoconceito, autoestima, motivação, etc.) também intervêm nesse processo e, por essa razão, devem ser considerados ao se elaborar proposta de intervenção (RODRIGUES; CIASCA, 2016, p. 91).

Essas autoras dizem que é preciso observar qual dos processos cognitivos está afetado para se elaborar a intervenção adequada, baseando-se na proposta de Arandiga e Tortosa (2006), pois consideram as habilidades comprometidas no disléxico: dificuldade na decodificação (atividades específicas para a correção de erros de exatidão na leitura - inversões, omissões, substituições); dificuldade na habilidade sintática (atividade: formar e completar frases); dificuldade na habilidade semântica (atividade: associar parágrafos a resumos); deficiência nas habilidades atencionais (atividade: graduar o tempo de leitura em função da persistência da atenção); deficiência nos conhecimentos prévios (atividades de vocabulário); deficiência nas estratégias de compreensão (treinamento das estratégias de compreensão da leitura: ideia principal) (ARANDIGA; TORTOSA, 2006 apud RODRIGUES; CIASCA, 2016). Além das estratégias de intervenção pedagógica em atividades, cabe ainda elencar algumas adaptações organizacionais da sala de aula, segundo as características do aluno, de modo a favorecer o processo de ensino-aprendizagem. Serão elencadas, a seguir, algumas orientações baseadas na proposta da *International Dyslexia Association (IDA)*:

- Dar tempo extra para completar as tarefas;
- Modificar trabalhos e pesquisas, segundo a necessidade do aluno;
- Bloquear estímulos externos (visuais, por exemplo), se o aluno tende a distrair-se com facilidade com os mesmos. Pode-se usar como recursos: cobrir esses estímulos (numa folha ou planilha por exemplo), aumentar o tamanho da fonte e/ou aumentar o espaçamento entre as linhas;
- Destacar (com caneta apropriada) as informações essenciais em textos e livros, se o aluno tiver dificuldade em encontrá-las sozinho;
- Fornecer uma cópia das notas de aula (ou esboço) para aqueles que têm dificuldade em realizá-la com autonomia;
- Combinar informação verbal e visual e proporcionar organizador dos conteúdos ministrados;
- Escrever pontos ou palavras-chave no quadro-negro, antes de uma apresentação;
- Variar os modos de avaliação, ou seja, apresentações orais, participação em discussões, avaliações escritas, provas com múltiplas escolhas, etc.;
- Posicionar o aluno próximo ao professor, longe de sons, pessoas ou materiais que possam distraí-lo, principalmente aqueles que tenham problemas com

a atenção; • Graduar os conteúdos a serem tratados, num nível crescente de dificuldade (IDA, 2014, apud RODRIGUES; CIASCA, 2016, p. 94).

Considerando-se esses aspectos, é possível procurar formas para desenvolver este aluno que é disléxico, incluindo-o no processo de ensino-aprendizagem. Há maneiras que podem ajuda-lo a desenvolver suas habilidades em todo seu potencial, deve-se ter um olhar humano para com estes alunos, contribuindo significativamente para suas vidas.

### **Apresentando a perspectiva dos professores sobre a dislexia**

Os dados obtidos com a resposta ao questionário podem ser considerados representativos, pois permitem fazer generalizações sobre os professores de Araguatins, sugerindo uma realidade possível na formação desses profissionais e em sua atuação frente à dislexia. Dentre os 11 docentes que o responderam, o P2 respondeu apenas questões dissertativas (abertas), de modo que as questões fechadas serão analisadas com 10 e não 11 informantes. Inicialmente, abordamos a área de formação inicial desses profissionais, pois o perfil é importante na interpretação dos dados. Temos o Quadro 2:

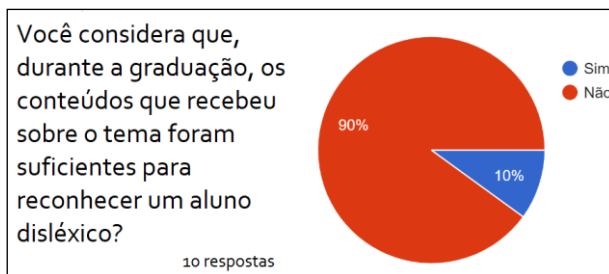
**Quadro 2:** formação dos professores questionados

Graduação	Nº de Professores	Identificação
Licenciatura em Ciências Biológicas	04	P4, P5, P7 e P8
Letras	03	P6, P10 e P11
Educação Física	01	P3
Normal Superior-Séries Iniciais e Matemática	01	P2
Não responderam quanto à graduação	02	P1 e P9

Fonte: elaboração nossa

Quanto ao tempo de formação, 5 professores têm menos de cinco anos de formação; 3, menos de dez anos e 3, entre dezenove e vinte e cinco anos. Portanto, pelo menos metade possui graduação recente. Já o P6 fez graduação a distância e recebeu formação continuada sobre dislexia. Quanto ao seu conhecimento, temos o Gráfico 01:

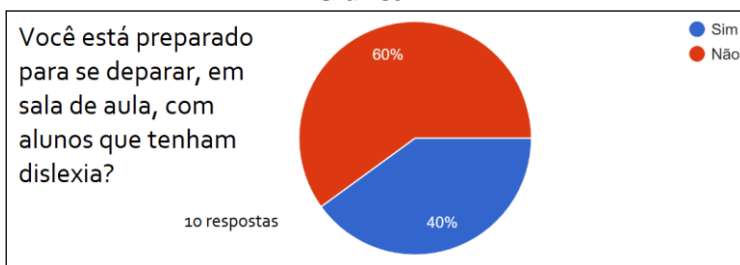
Gráfico 01



Fonte: Sistematização a partir do formulário google

Esse Gráfico demonstra que apenas o P1 considera suficientes os ensinamentos que recebeu sobre dislexia em sua graduação. Esse é um dado muito relevante, pois mostra a necessidade de se rever a grade curricular de nossas instituições formadoras para dar mais atenção a este tema na formação inicial, buscando um ensino com vistas à inclusão. Isso é reforçada no Gráfico 02.

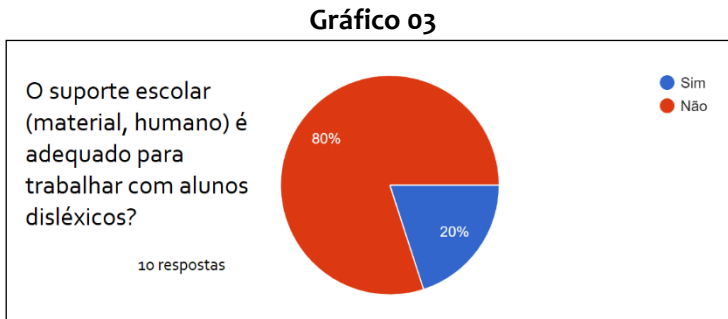
Gráfico 02



Fonte: Sistematização a partir do formulário google

Nesse gráfico, verifica-se que dos 10 professores questionados, apenas 40% disseram que se sentem preparados para receber alunos disléxicos em sala de aula, por outro lado, 60% não se sentem. Destaca-se que só um deles recebeu formação continuada sobre dislexia. Tal dado, juntamente com o que indicaram os dois últimos gráficos, aponta para a grande necessidade de formação continuada sobre os distúrbios de aprendizagem. Isso também afirmado por Rodrigues e Ciasca (2016, p. 96): “a intervenção psicopedagógica adequada no contexto escolar é possível e viável, desde que haja estudo constante, formação continuada e,

principalmente, envolvimento e perseverança por parte da escola.” Já as questões abertas abordam se eles estão preparados para receber alunos com esse distúrbio, apenas 3 deles expressam isso em suas respostas. Temos, então, o Gráfico 03:

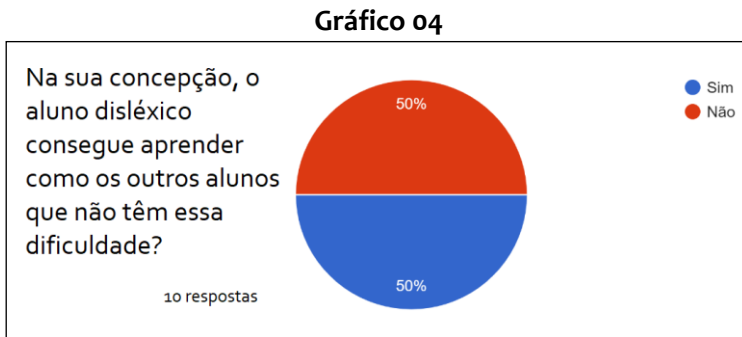


Fonte: Sistematização a partir do formulário google

Os dados desse gráfico mostram que 80% dos informantes não consideram ter suporte escolar adequado e somente 20% consideram tê-lo. Essa questão foca no suporte que o docente recebe de profissionais capacitados para acompanhar esse aluno. Na Escola 01, existe a sala de recursos e duas profissionais que possuem especialização, embora não sejam específicas da distúrbio dislexia, destinada ao atendimento de alunos com diversas necessidades especiais. Sabe-se, também, que a cidade conta com uma unidade da APAE que possuiu, durante o ano 2016, uma psicopedagoga que acompanhava alunos com deficiências, incluindo aqui, testes para a dislexia. Esta profissional foi remanejada para uma função diversa desta e agora faz atendimentos apenas em clínica particular. Consideramos importante, ainda, apontar a existência do NASF, que atende nas unidades básicas de saúde e conta com dois psicólogos para dar suporte a todo o município.

No entanto, não se sabe se alunos têm sido encaminhados para atendimento com esses profissionais, apesar de serem necessários para o acompanhamento do disléxico. Embora essas duas instituições ofereçam apoio aos profissionais da educação, de acordo com o resultado da pesquisa, estes não estão sendo suficientes ou percebidos pelos participantes. No entanto, “Intervenções com especialistas são fundamentais e, certamente,

serão necessárias no curso do desenvolvimento da criança com dislexia. Entretanto, deve-se ter clareza que se trata de um trabalho de parceria” (RODRIGUES; CIASCA, 2016, p. 95). Vamos ao Gráfico 4:



Fonte: Sistematização a partir do formulário google.

No Gráfico 04, percebe-se que as opiniões são divididas, pois 50% dos professores dizem que o disléxico têm capacidade de aprender assim como os outros alunos que não possuem esse distúrbio, e os outros 50% dizem que o disléxico não tem essa capacidade. Se por um lado, alguns autores dizem que o disléxico possui capacidade intelectual equivalente à dos que não possuem esse distúrbio (GUERRA, 2002, FONSECA, 2011), outros apostam que a aprendizagem desse indivíduo acontece de forma mais lenta devido à dificuldade de leitura e perdura durante toda vida, inclusive sendo critério de diagnóstico o baixo rendimento escolar. Além disso, com diagnóstico precoce e com acompanhamento adequado, podem concluir a carreira acadêmica (RODRIGUES; CIASCA, 2016).

Essa dualidade encontrada na literatura sobre a temática pode ser uma possível explicação para o resultado acima. Passamos, agora, para a abordagem das questões dissertativas. Foi perguntado aos professores como identificar um aluno com dislexia? E qual a importância desta identificação na vida do educando? Observou-se que a maioria dos professores teve dificuldade em responde-las. Algumas respostas se apresentam bastante confusas, outros não souberam relatar a importância desta identificação na vida do aluno disléxico. Optamos por transcrever as respostas dos professores em três blocos: a) os que apresentaram em suas respostas características da dislexia de forma clara; b) os que não a apresentaram de forma

clara, embora não sendo possível afirmar que não soubessem; c) os que aparentam não conhecer sobre o tema ou responderam o questionário de forma displicente. A importância de identificar o disléxico para sua vida se apresenta nas respostas. Vamos ao Quadro 3:

**Quadro 3:** colocações claras das características da dislexia

Identificação	Transcrição da resposta
P1	“Quando perceber dificuldades para o processo de aquisição da aprendizagem da leitura e da escrita, com demora na construção de frases, erros frequentes de ortografia e falta de concentração.”
P2	“Leitura pouco fluente; muitos erros ortográficos entre outros. Quanto mais cedo sua detecção mais chances de ser tratado e ter seus problemas amenizados.”
P11	“Através da escrita. A importância é a identificação precoce do problema para um melhor trabalho com o educando.”

Fonte: elaboração nossa

As respostas do Quadro 3 nos levam a entender que 3 deles seriam capazes de identificar um aluno disléxico em sala de aula. Interessante é relacionar isso com o resultado do Gráfico 03, em que 4 em 10 professores se consideram preparados para trabalhar com a dislexia em suas aulas. Além disso, o P2 e o P11 destacam a importância da sua identificação precoce. Temos o Quadro 4:

**Quadro 4:** colocações não muito claras das características da dislexia

Identificação	Transcrição da resposta
P4	“Durante as observações e atividades realizadas em sala. A partir do momento em que você consegue identificar, você pode ver outros meios para trabalhar com esse aluno e encaminhá-lo para a sala de recurso, o que contribui significativamente para um melhor aprendizado.”
P6	“Através de leituras escritas e jogos.”
P7	“Dificuldade de aprendizagem, através da identificação o caso do aluno pode ser trabalhado de forma a diminuir sua necessidade aprendizagem.”
P9	“Aquele que não tem facilidade para acompanhar o conteúdo exposto em sala; melhorar o desempenho na sala.”

Fonte: elaboração nossa

O Quadro 4 traz o P4, docente que foi bastante vago na forma como relatou reconhecer um aluno disléxico, no entanto, não

é possível afirmar que ele não saiba reconhecê-lo. É importante lembrar que o P6 foi o único a declarar que teve formação continuada a respeito do distúrbio de aprendizagem dislexia, sendo essa formação a distância. Sua resposta, sobre metodologia, à questão seguinte, conforme veremos, também não foi condizente com a formação que relatou ter. Já o P7 e o P9 apontam um importante critério de diagnóstico para a dislexia que é o baixo rendimento escolar, conforme Guerra (2002) e DSM-5 (APA, 2014), embora não se refiram a sinais típicos da dislexia para realizar essa detecção. Quanto à importância do diagnóstico para a vida do aluno com dislexia, esses professores relatam apenas a melhora no desempenho escolar, sem apontar a importância do diagnóstico precoce. Chegamos, então, ao Quadro 5:

**Quadro 5:** respostas sem muito conhecimento sobre o tema ou dadas de forma displicente

Identificação	Transcrição da resposta
P3	“Muito importante.”
P5	“Como identificar o aluno com dislexia eu não sei. Contudo a importância da identificação se dá para que o professor consiga mais cedo possível saber trabalhar com esse estudante, ajudando ele a alcançar as competências e habilidades necessárias no processo de ensino aprendizagem.”
P8	“Observando seu comportamento no dia a dia, e em relação aos colegas. É de extrema importância pois facilitará a aprendizagem do aluno.”
P10	“A escola deve ter essas informações para poder passar para os professores.”

Fonte: elaboração nossa

No Quadro 5 vemos o P3, que respondeu a questão sem mencionar nenhum argumento que pudesse salientar tal importância. O P5, apesar de ter reconhecido não saber identificar o aluno com dislexia, destacou a importância do diagnóstico precoce, fator muito importante. O P8, em sua resposta, não deixou claro se esta observação no dia a dia em relação aos colegas seria quanto ao seu desempenho na leitura ou na escrita. Já o P10 disse não ter conhecimento sobre o tema. Além disso, ele parece transferir a responsabilidade unicamente para a escola, mas pelo fato de ele estar diariamente em contato com o aluno em aula, tem significativa



responsabilidade na sua identificação. Perguntamos também se o professor conhece alguma metodologia para trabalhar com alunos disléxicos? Apenas um deles, de forma clara, demonstrou dominar algum método de intervenção para trabalhar com o aluno disléxico. No entanto, no Quadro 6 transcrevemos todas as respostas, pois elas dão uma visão mais ampliada do quanto este tema precisa ser mais trabalhado na formação docente:

**Quadro 6:** metodologias conhecidas para trabalhar com alunos disléxicos

Identificação	Transcrição da resposta
P1	“Transformar a sala de aula em uma oficina, preparada para exercitar o raciocínio, isto é, onde os alunos possam aprender a ser objetivos, a mostrar liderança, resolver conflitos de opinião, a chegar a denominador comum e obter uma ação construtiva”
P2, P3, P5, P9 e P10	“Não.”
P4	“Isso é muito relativo, depende do grau de cada aluno.”
P6	“No momento atual não, mas se houver a necessidade procurarei.”
P7	“Adaptações de atividades, e acompanhamento com os professores auxiliares 2.”
P8	“Não conheço.”
P11	“Atividade com leitura, escrita: cruzadinha, ditados, soletrando, etc...”

Fonte: elaboração nossa

No Quadro 6, P1 relata uma metodologia que, pelo menos na visão dos autores nos quais este estudo se pautou, não é direcionada ao processo de ensino-aprendizagem do aluno disléxico. Em sua resposta, o P4 parece se referir ao grau de dislexia ou classificação desse distúrbio. Porém, quando levantamos as possibilidades de intervenção na literatura, esta fazia distinção não quanto ao grau, mas sim quanto a que parte do processo de leitura estava deficiente. Sete professores relataram não conhecer nenhuma metodologia para o aluno disléxico. A resposta do P7 é carente de detalhes, o que nos impede de inferir a real intenção de suas palavras. Em síntese, adaptações de atividades, sem dúvida, fazem parte das propostas de intervenção metodológicas como grifar palavras chaves em enunciados, ofertar gradativamente textos mais complexos, etc. Mas

não se pode concluir se foi isso que ele quis dizer. Quanto ao “acompanhamento com professores auxiliares”, podemos dizer que o acompanhamento da família e de outros profissionais, como psicólogos, psicopedagogos, etc., não só professores, é essencial no desenvolvimento da criança ou adolescente disléxico.

No entanto, não se trata de uma metodologia executada pelo professor, ponto levantado por essa questão. O P11, como citado anteriormente, foi o único que apontou, de forma clara, atividades metodológicas específicas para se trabalhar com o aluno disléxico, como sugerido no tópico 2.3. A partir da análise das respostas a essa questão, é possível concluir que se faz necessário uma atenção maior quanto à formação de professores e prepará-los para as diversas dificuldades de aprendizagem com as quais podem se deparar em sala de aula, como a dislexia. Isso porque é papel do professor fazer uma educação de inclusão, dando oportunidade para que esse aluno desenvolva todo seu potencial. Essa é uma realidade que pode ser observada, inclusive, na graduação do curso de letras da UNITINS, campus Araguatins. Em sua grade curricular, o curso de letras oferece a disciplina Psicologia do Desenvolvimento da Aprendizagem, já o curso de pedagogia a oferta separadamente (Psicologia do Desenvolvimento; Psicologia da Aprendizagem e Dificuldade de Aprendizagem Escolar). Além dessas, veem outras disciplinas (Fundamentos e Metodologia da Educação Especial e Educação e Políticas de Inclusão) para serem trabalhadas as diversas dificuldades de aprendizagem.

Dessa forma, compreendemos que não é satisfatória nossa formação para trabalhar com alunos disléxicos. Seu estudo é defasado, com pouco conteúdo sobre o assunto, tornando a formação do professor deficiente nesse aspecto e o docente despreparado diante desse problema na sala de aula. Seria interessante que a instituição, como forma de atender à necessidade de preparação do licenciado do curso de letras, desse maior atenção a sua preparação para conhecimento e identificação da dislexia. Essa iniciativa seria viável com um núcleo comum entre os cursos de pedagogia e letras.

## Considerações finais

Neste artigo, buscou-se discutir a importância da identificação da dislexia pelo professor (e a escola), destacando-se sua relevância no norte do Tocantins, por vezes carente de atenção a problemas como esse. Essa identificação é necessária para que o professor busque maneiras adequadas para trabalhar com o aluno disléxico. Este estudo aponta, ainda, a necessidade de maior atenção à formação inicial do professor quanto ao tema dislexia. Um problema que deve estar afetando o desempenho escolar de muitos alunos e que muitas vezes o docente, por fragilidades em sua formação, desconhece.

Apesar de haver vasta literatura sobre o tema e de ser algo presente na sala de aula, parece que o estudo desse tema ainda não refletiu como se deveria na formação de professores. Isso fica claro nos dados obtidos nesta pesquisa, em que apenas um professor diz ter recebido preparação suficiente durante a graduação para reconhecer um aluno disléxico. Além disso, poucos professores afirmaram ser capazes de identificar o aluno com tal dificuldade. Assim, pode-se considerar que é preciso ter mais atenção nas grades curriculares dos cursos de licenciaturas, na formação continuada ou em pós-graduação para possibilitar o estudo da dislexia e a melhor capacitação dos professores. Isso possibilitará mudanças na vida escolar do aluno, tornando possível seu desenvolvimento no percurso escolar, tendo acesso ao ensino, como têm alunos não disléxicos. Se todo professor precisa conhecer bem as dificuldades de aprendizagem, cabe a todo curso de licenciatura oferecer isso a ele. O curso de letras se destaca, assim, por ser a área específica da linguagem. Compreendemos, então, a necessidade de mudanças nas matrizes dos cursos de licenciaturas, pois em todas as áreas está presente a leitura e a escrita para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

## Referências

ADAMS, Marilyn Jager. FOORMAN, Barbara R. LUNDBERG, Ingvar. BEELER, Terri. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

- AMERICAN PSYQUIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-5)**. Maria Inês Corrêa Nascimento et. al. (Trad.). Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA – ABD. **Tudo sobre dislexia**. S/d. Disponível em: <http://www.dislexia.org.br/>. Acesso: 05 de ago. 2018.
- BARROS, Célia. Dislexia (ou dificuldade na leitura). **Pontos de Psicologia Escolar**. SP: Ática, 2007.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso: 08 de mai. 2018.
- CÂNDIDO, Edilde da Conceição. **Psicopedagogia para a dislexia nas séries iniciais do ensino fundamental**. Monografia de especialização em Psicopedagogia. Rio de Janeiro: UCAM, 2013.
- FONSECA, Rosaria Maria Reboredo Martins da. **O desenvolvimento da competência linguística na Dislexia**. Especialização em Psicopedagogia Institucional. Rio de Janeiro: UCAM, 2011.
- GUERRA, Leila Boni. **A criança com dificuldades de aprendizagem: considerações sobre a teoria-modos de fazer**. Rio de Janeiro: Enelivros, 2002.
- IANHEZ, Maria Eugênia; NICO, Maria Ângela. **Nem sempre é o que parece: como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares**. São Paulo: Editora Alegro, 2002. 166p.
- KOCH, Ingedore. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2004.
- KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas, SP: Pontes Editora, 1996.
- MATA, Francisco S. Intervenção didática nas dificuldades da expressão escrita. In: ROYO, María A. L. URQUIZAR, Natividad L. **Bases psicopedagógicas da educação especial**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- PIMENTA, Daniela C. F. G. DISLEXIA: Um estudo sobre a percepção de professores do ensino fundamental. In: **Anais**. Uberlândia: CEPAE, 2012, p. 1-15. Disponível em: [http://www.cepae.faced.ufu.br/sites/VSeminarior/trabalhos/288\\_1\\_1.pdf](http://www.cepae.faced.ufu.br/sites/VSeminarior/trabalhos/288_1_1.pdf). Acesso: 15 de set. 2019.
- RODRIGUES, Sônia D. R. CIASCA, Sylvia M. Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção. **Revista Psicopedagogia**, 33(100): p. 86-97. Campinas: 2016.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **26º Reunião Anual da ANPED**. Minas Gerais: 2003.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento, Caminhos e Descaminhos. **Pátio**, ano VIII, n. 29, fev/abr. 2004.

VAL, Maria da Graça Costa. O que é ser alfabetizado e letrado? In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de (org.). **Práticas de Leitura e Escrita**. Brasília: MEC, 2006.

## O ESTUDO DA LINGUAGEM E SUA RELAÇÃO COM AS OUTRAS CIÊNCIAS

Ismair IGNÁCIO JUNIOR<sup>1</sup>  
Júlio César David FERREIRA<sup>2</sup>

### Introdução

Este artigo é recorte de uma dissertação de mestrado, defendida em 2019 no Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná. A pesquisa intitulada *O inglês e as ciências naturais: uma proposta de interdisciplinaridade no ensino médio* foi escrita pelo primeiro autor e orientada pelo segundo. Dito isso, o objetivo geral do presente texto é oferecer algumas reflexões sobre o estudo da linguagem e sua relação com a construção das ciências humanas e das ciências da natureza. Antes, porém, gostaríamos de situar o leitor com algumas notas introdutórias em torno da discussão que o termo linguagem implica.

A tentativa de definir um termo plurívoco, como é o caso de *linguagem*, tem provocado reflexões acerca do objeto da linguística, a língua, desde que fora estabelecido por Ferdinand de Saussure no início do século passado. Émile Benveniste, por exemplo, redimensiona essa formulação ao afirmar que a linguística tem duplo objeto: a ciência da linguagem e a ciência das línguas. Para ele, a linguagem, faculdade humana, característica universal e imutável do homem, “não é a mesma coisa que as línguas, sempre particulares e variáveis, nas quais se realiza. É das línguas que se ocupa o linguista e a linguística é em primeiro lugar a teoria das línguas” (BENVENISTE, 1988, p. 20).

Nesse caminho, Benveniste nos conduz ao entendimento de que a linguagem se realiza nas línguas. Dito de outra forma, as línguas contêm a linguagem. O linguista, ao analisar as línguas, estaria, então, diante desse duplo objeto. Além disso, há certa concordância entre os linguistas em colocar linguagem e línguas em relação, pois “os

---

<sup>1</sup> Mestre; Colégio Militar de Curitiba. E-mail: [ismair.junior@unesp.br](mailto:ismair.junior@unesp.br)

<sup>2</sup> Doutor; Universidade Federal do Paraná. E-mail: [ferreirajcd@ufpr.br](mailto:ferreirajcd@ufpr.br)

problemas infinitamente diversos das línguas têm em comum o fato de que, a um certo grau de generalidade, põem sempre em questão a linguagem” (BENVENISTE, 1988, p. 20). Em suma, Benveniste esclarece que as línguas colocam em questão a linguagem, e a reflexão sobre ela só produz frutos quando se apoia, primeiro, sobre as línguas reais.

Soma-se a essa problemática o fato de a relação entre esses termos não ser óbvia, nem unânime, tampouco unificada. Isso acontece devido à variedade do quadro teórico no qual eles aparecem, ora se entrelaçando ora se confundindo. Por exemplo, Milner (1978) toma a linguagem como axioma e se coloca a pensar sobre a natureza dos seres que falam. Segundo ele, “dizemos que as línguas são várias e reunidas, mas também que é sempre possível distingui-las entre si, pois esse plural, é, na verdade, uma coleção de singulares ao mesmo tempo iguais e distinguíveis” (MILNER, 1978, p.16). Logo, o autor explicita um ponto que merece atenção no fazer do linguista: o de que epistemologicamente há um trabalho de abstração posto nessa vinculação, conferindo às propriedades da língua uma certa autonomicidade, a qual ele chama de linguagem.

No entanto, lembramos que essa é uma das várias maneiras de se promover o entendimento dos fenômenos linguísticos e de suas consequentes relações<sup>3</sup>. Uma dada linguística justifica sua prática epistemológica de abstração com base no recorte do seu tema de investigação, ou como disse Saussure: “o ponto de vista cria o objeto” (SAUSSURE, 1975, p. 15). Por conseguinte, “uma teoria opera certo modo de tratar a linguagem, certo modo de observá-la” (FLORES, 2019, p. 35).

Em síntese, Flores (2019), ancorando-se nos escritos de Benveniste (1988), Humboldt (2000) e Saussure (2004), conclui que “admitir o *Homo loquens*<sup>4</sup> é admitir que a linguagem lhe é síncrona, o que funda uma inseparabilidade que é da ordem do necessário” (FLORES, 2019, p. 62), isto é, sempre que se encontra a linguagem, encontra-se, reciprocamente, as línguas e o falante, condições

---

<sup>3</sup> Além das relações entre língua e linguagem, recomenda-se o livro *Problemas Gerais de Linguística*, do professor Valdir do Nascimento Flores, para aprofundamento de questões como língua e realidade; língua, cultura e sociedade; língua e pensamento, entre outras.

<sup>4</sup> Homem de palavras. Expressão latina que está relacionada a um fato primitivo de que o homem fala.

necessárias para ascensão do homem ao mundo do simbólico. Nesse sentido, as ideias expostas até aqui permitem reunir três<sup>5</sup> princípios básicos: a) a linguagem é uma propriedade humana; b) a linguagem se realiza nas línguas; c) a linguagem que se realiza nas línguas somente tem existência no falante.

Feitas tais observações, nosso primeiro argumento, que tem como base os aspectos metodológicos, parte do paradigma da cientificidade da linguística que estabelece relações com a produção do conhecimento. Para isso, recorreremos novamente a Milner pois ele apresenta um debate importante para o entendimento do estatuto epistemológico da linguística como ciência. Ao assumir a perspectiva de que se deve aplicar “à linguística os mesmos conceitos que aplicamos às ciências da natureza” (MILNER, 2021, p. 16), o autor lida com noções herdadas do fazer epistemológico no campo de outras ciências, mesmo que essas noções não revelem pertencimento imediato. Em outras palavras, a importância da proposição de Milner (2021) está no fato de considerar que os pensamentos preexistentes, como o de refutação, de programa de pesquisa, de experimentação, de teste etc., são aplicáveis de maneira razoavelmente plausível e rigorosa à linguística.

O valor teórico e empírico ao qual Milner se refere fora assumido por Chomsky no fim dos anos de 1950. Com o desenvolvimento do programa gerativista, Chomsky manteve firmemente, como eixo de seu projeto, a articulação da linguística com as ciências da natureza. Por essa razão, ele reivindicou o método de abordagem geral das ciências naturais nos estudos dos seres humanos e da sociedade à medida que remontava explicitamente à matematização galileana<sup>6</sup>. Conforme explica Milner (2021), consideraremos que uma ciência que mantém relação com o empírico se caracteriza pelo cruzamento entre a refutabilidade (fundada por

---

<sup>5</sup> Para Flores (2019), linguagem, línguas e falante constituem a tríade que sustenta uma linguística como reflexão antropológica. “Na linguagem, na minha concepção, coabitam a pressuposição da existência do *Homo loquens* e a suposição de sua emergência na diversidade das línguas” (FLORES, 2019, p. 42).

<sup>6</sup> Ao retornar a Galileu, Chomsky examinou questões fundamentais da ciência positiva para construir um conjunto de hipóteses, conceitos e conclusões que até hoje fazem parte de um programa de pesquisa - comumente conhecido sob o título de gramática gerativa - cuja investigação provocou efeitos no domínio da ciência da linguagem.



um diferencial de língua) e a literalização (sendo ou não explicitamente tomada dos formalismos matemáticos).

Em termos de legado sociológico, as ciências humanas e a linguística estabelecem um ponto de conjuntura que é estudo do objeto social, humano, histórico. Essa relação é íntima porque elas lidam com signos (semiótica em geral) – enquanto os signos das ciências naturais são indícios, indicações; os das ciências humanas são expressões (PONZIO, CALEFATO e PETRILI, 2017). O fato é que toda ciência só existe porque se ocupa com signos. Isto posto, não se pode ignorar os signos com os quais e sobre os quais se desenvolve a pesquisa tanto no campo das ciências humanas quanto no das ciências naturais. Aliás, relembram Ponzio, Calefato e Petrili (2007), é justamente a semiótica que contribui para pôr em discussão a dicotomia entre ciências humanas e ciências naturais.

Nosso segundo argumento diz respeito à função da linguagem que, segundo Chomsky (2018), não pode ser reduzida pura e simplesmente à tarefa de comunicar. Na verdade, “a comunicação é um aspecto periférico do processamento da linguagem e, portanto, não pode ser peça fundamental em nenhuma resposta à pergunta *O que é linguagem?*” (CHOMSKY, 2018, p. 12). A linguagem tem, antes de tudo, relação com o pensamento, e a maior parte do uso que fazemos dela nunca é externalizada. É um tipo de diálogo interno, no qual a externalização é um processo auxiliar, ou seja, um reflexo do sistema sensorio-motor, afirma o autor.

Se a externalização da linguagem é secundária e se o vínculo entre linguagem e pensamento é primordial, então há razões para pensar que a maior parte da linguagem (ou do pensamento) sequer é externalizada. Se compreendermos que a linguagem não é projetada por serem humanos, mas, antes, faz parte de sua dotação biológica, então, ao tomar a linguagem como objeto de estudo, de maneira científica ou filosófica, deve haver uma mudança considerável em nossas abordagens metodológicas (CHOMSKY, 2018, p. 12).

Mesmo que “comunicação” seja amplamente usado como um termo guarda-chuva que cobre interações sociais de vários tipos, a comunicação continua sendo uma parte menor do uso real da linguagem, complementa o autor. A citação acima também nos ajuda

a entender que Chomsky concebe seu objeto de análise como sendo biológico. Logo, seu programa é biolinguístico por excelência. Isso significa dizer que a chamada Escola de Cambridge e sua vinculação a Chomsky integra a linguagem à natureza e se diferencia da tradição que a concebe no interior das ciências humanas ou sociais, como é comumente vista na organização das universidades, por exemplo. Quando abordada no campo da psicologia ou da pedagogia, a relação entre linguagem e pensamento reverbera na obra de Vygotsky, para quem pensamento e fala se unem no significado da palavra. Nesse sentido, o significado é simultaneamente ato de pensamento e linguagem, o que abre espaço para a análise semântica. Certos pensamentos só serão inteligíveis ao sujeito quando este tiver seus conceitos fundamentais adquiridos, quando houver sentido (socialmente construído) para determinado pensamento. Dito de outro modo, há uma relação intrínseca entre pensamento e produção de sentidos, atos que se retroalimentam socialmente, tornando difícil a identificação da origem e destino dos dizeres e os sentidos que estes carregam: *o pensamento organiza a expressão externalizada ou a exterioridade é que dá substância ao pensamento, às ideias?* Retornaremos a esta questão brevemente.

Ao recuperar Galileu, Chomsky e outros linguistas como Wilhelm von Humboldt e Ian Tattersall identificaram propriedades da linguagem e associaram-na ao pensamento, sustentando a ideia de a linguagem ser um instrumento do pensamento.

a linguagem é muito peculiarmente confrontada por um domínio interminável e verdadeiramente ilimitado, a essência de tudo o que se pode pensar. Ela deve, portanto, fazer uso infinito de meios finitos, e é capaz de fazê-lo pelo poder que produz identidade entre linguagem e pensamento (CHOMSKY, 2018, p. 35).

A partir dessas observações, Tattersall e Chomsky sugerem, então, que o surgimento da linguagem é um acontecimento aparentemente muito recente na escala de tempo evolutiva e, apesar de o estudo da linguagem apresentar um progresso significativo na compreensão dos humanos modernos, ainda se necessita de

pesquisas mais avançadas para traçar novas evidências sobre as origens evolutivas da linguagem.

Nosso terceiro e último argumento não se dá pela via disciplinar. Nas palavras de Flores (2019),

o fato de que a linguagem, como propriedade humana que é, não se conforma integralmente a nenhuma disciplina, motivo pelo qual a antropologia, a psicanálise, a filosofia, a literatura e tantas outras áreas somam-se a linguística para reivindicar um olhar sobre a linguagem (FLORES, 2019, p. 35).

Sendo assim, mobilizamos neste trabalho a noção de transversalidade, pois ela nos possibilita negociar sentidos sobre a complexidade da linguagem e os mecanismos nos quais ela se manifesta. Em consonância com o raciocínio de Flores (2019), “as orientações teóricas de estudo da linguagem não são um fim em si mesmo” (FLORES, 2019, p. 20). Por esse motivo, a abordagem transversal, mesmo não compartilhando um núcleo epistemológico, nos ajuda a problematizar os fenômenos linguísticos a partir do confronto entre o alcance e os limites de aparatos teóricos-metodológicos específicos.

Para tanto, na dissertação a que nos referimos no início do texto, Ignácio Junior (2019) buscou articular a produção de conhecimento científico e a aplicação na educação básica. As contribuições dos participantes da pesquisa - professores de Química, Física, Biologia e Inglês - permitiram pensar em atividades que discutissem o estabelecimento de normas globais para definições, representações simbólicas e nomenclatura de aspectos científicos, despertando, portanto, responsabilidades pela melhoria do trabalho com a(s) linguagem(ns) em contexto educacional, em especial o fenômeno do inglês como língua franca da ciência.

Apoiando-se no pensamento pedagógico e político de Paulo Freire (1987, 1996), bem como na abordagem dialógica como essência do processo educativo, a dissertação apontou para a possibilidade de um enriquecimento recíproco nas ciências naturais e nas ciências humanas quando se propôs investigar a linguagem ultrapassando os limites de interpretação disciplinar. Vale destacar que, ao longo dos anos, a ciência, em seu empenho em compreender

a realidade, fragmentou o saber até diversificar o conhecimento numa multiplicidade de disciplinas, e cada uma delas, em sua especialização, criou um corpo diferenciado, determinado por um campo ou objeto material de referência. A construção da proposta representa, entre outras questões, a tentativa de superação da concepção unidirecional e fragmentada da produção do conhecimento, reconhecendo, assim, a importância do estudo da linguagem na prática pedagógica.

Diante dos resultados da pesquisa de mestrado citada, argumentamos que a linguagem poderia ser abordada por qualquer programa de pesquisa que se proponha à construção de uma ciência galileana do pensamento. Milner (2021), inclusive, explana que caso adotemos a ciência da linguagem como resultado da combinação de proposições biológicas e proposições psicológicas, entenderemos a linguagem como um objeto integralmente sujeito à biologia, definida aqui como ciência das propriedades distintivas dos seres vivos.

Milner (2021) acrescenta ainda que

se a palavra ciência tem um sentido a propósito da linguagem, então, ela tem o mesmo sentido que na física ou na biologia. Todavia, esse sentido não é, de forma alguma, aquele que se imagina frequentemente; consiste somente na combinação de duas características: a literalização, de um lado, a empiricidade, de outro. Sabemos desde já em que sentido a ciência da linguagem responde a esses critérios e em que sentido pode ser chamada de ciência galileana (MILNER, 2021, p. 213).

Ademais, Ponzio, Calefato e Petrili (2007) explicam que as teorias linguísticas de caráter explicativa e hipotético-dedutiva costumam se apresentar como um conjunto de hipóteses, as quais, embora lidem com objetos, propriedades e relações não imediatamente dados à observação direta, partem da observação de fenômenos empíricos e devem ser verificadas com base nestes.

Há um aspecto que torna ainda mais complexa a relação entre a linguagem e os mecanismos em que esta se manifesta. Nos referimos especialmente à interpelação ideológica, ou seja, a ideologia que nos suscita múltiplas formas de preenchimento da inerente lacuna entre palavras (ícones, grafias, sons etc.) e coisas (objetos, ideias, conceitos, fenômenos etc.) tornando possível a

relação entre o pensamento, a linguagem e o mundo em um processo no qual o sujeito se insere e significa historicamente. Ideologia não se trata de ocultação, distorção da realidade ou de visão do mundo, mas de um processo que torna possível a relação palavra-coisa, pois os significantes não estão diretamente ligados aos significados, nem são reflexos de evidências (ORLANDI, 2005).

Michel Pêcheux, no texto *As ciências humanas e o “momento atual”*, ao pensar a questão da linguagem e do simbólico na psicologia, discute a relação da linguística e as ciências humanas e sociais. Diferentemente dos outros autores citados, Pêcheux não prende a questão da linguagem entre o campo da biologia e o espaço da lógica em uma fenomenologia psicobiológica de estratégias pragmáticas do sujeito falante. Ao invés disso, ele reflete a existência do simbólico e do real da língua, e a do imaginário onde se reconhece o sujeito.

Retornando à questão da impossibilidade de identificação da origem de certos pensares-dizeres — ou do sentido desta “seta” (interior-exterior ou exterior-interior) — teorizações como as da Análise de Discurso nos ajudam a conceber uma linguagem não somente inerente ao homem, ser biológico, mas ao ser social, histórico, político, que pensa-diz assumindo posições não empíricas no discurso, “lugar” do simbólico, do ideológico, onde sujeito e sentido se constituem. Ao dizer lidamos também com o irrepresentável, algo que diz antes e que se constitui na tensão entre o real e o simbólico.

Supor que, pelo menos em certas circunstâncias, há independência do objeto face a qualquer discurso feito a seu respeito, significa colocar que, no interior do que se apresenta como o universo físico-humano (coisas, seres vivos, pessoas, acontecimentos, processos...), “há real”, isto é, pontos de impossível, determinando aquilo que não pode não ser “assim”. (O real é o impossível... que seja de outro modo). Não descobrimos, pois, o real: a gente se depara com ele, dá de encontro com ele, o encontra (PÊCHEUX, 2012, p. 29).

Essa breve visita à teorização da Análise de Discurso francesa nos traz importantes elementos a serem considerados transversalmente em uma abordagem da linguagem em toda sua

complexidade. Nesse sentido, Pêcheux recorreu não somente à filosofia, mas à psicanálise para compreender o materialismo do discurso no elo entre significantes e significados, um reconhecimento de que este objeto de estudo, a linguagem, está situado num campo de tensão entre o real e o simbólico, requerendo assim análises multidimensionais.

Com as reflexões que tentamos elaborar neste texto, apresentamos, agora, algumas considerações semifinais:

1. Para Chomsky, a teoria gerativista é construída sobre a base de um procedimento genético. Ela consiste em uma certa ordem de objetos ideais, através da qual se determina a sua gênese (não compreendida em sentido histórico, mas lógico), estabelecendo a relação de geração de uns dos outros.

2. A universalidade da linguagem – considerada como o conjunto das possibilidades formais que se realizam nas línguas diversas – não tem sido objeto de estudo exclusivo da linguística, que desempenhou durante o século XX boa parte da constituição das ciências humanas de modo geral (FLORES, 2019).

3. Atualmente, há uma multiplicidade de escolas do pensamento que produzem teorizações e constituem o estudo científico da linguagem. Além de se caracterizar como explicativo, abstrato e estrutural, concebe-se a realidade empírica no enfoque da linguagem como estudo de processos e aspectos dinâmicos no nível sincrônico, que se ocupa das relações lógicas e psicológicas que vinculam termos coexistentes e formando sistema, tal como são apreendidos pela mesma consciência coletiva (SAUSURRE, 1975).

4. Dentre as diversas escolas de pensamento e teorização linguística, poderíamos destacar a Análise de Discurso de vertente francesa, na qual a noção de ideologia não é mera possibilidade ao elo linguagem-pensamento, mas imprescindível enquanto materialização discursiva. Não significa o apagamento da dimensão biológica do pensar-dizer sobre/sob o mundo simbólico, mas uma transversalidade que se faz necessária quando pensamos o ser humano em toda sua complexidade.

## Referências

- BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. Campinas: Ed. Unicamp, 1988 [Trad. Maria da Glória Nivak e Maria Luiza Neri].
- CHOMSKY, Noam. **Que tipo de criatura somos nós?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2018 [Trad. Gabriel de Ávila Othero e Luisandro Mendes de Souza].
- FLORES, Valdir do Nascimento. **Problemas gerais de linguística**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 27 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- HUMBOLDT, Wilhelm von. **Sur le caractere national des langues et autres écrits sur le langage**. Paris: Du Seuil, 2000 [Trad., apres. e coment. Denis Thouard].
- IGNÁCIO JUNIOR, Ismair. **O inglês e as ciências da natureza: uma proposta de interdisciplinaridade no ensino médio**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2019. 83 f.
- MILNER, Jean-Claude. **Introdução a uma ciência da linguagem**. 1. ed. – Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2021.
- \_\_\_\_\_. **L’amour de la langue**. Paris: Du Seuil, 1978.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 6. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.
- PÊCHEUX, Michel. As ciências humanas e o “momento atual” In: **Análise de Discurso: Michel Pêcheux – Textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.
- \_\_\_\_\_. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 6. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012 [Trad. Eni Puccinelli Orlandi].
- PONZIO, Augusto; CALEFATO, Patrícia; PETRILLI, Susan. **Fundamentos de filosofia da linguagem**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007 [Trad. Ephraim F. Alves].
- SAUSURRE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1975 [Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein].
- \_\_\_\_\_. **Escritos de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2004 [Trad. Carlos Augusto Leuba Salum e Ana Lúcia Franco].

TATTERSALL, Ian. **Masters of the Planet: The search for Our Human Origins.** Nova York: Palgrave Macmillan, 2012.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987 [Trad. Jefferson Luiz Camargo].



## CONTEXTOS DO ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA A MULHER: POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Ludmila Fontenele CAVALCANTI<sup>1</sup>  
Líliá Guimarães POUGY<sup>2</sup>

### Introdução

O tema do enfrentamento à violência sexual tem sido objeto de pesquisa de dois laboratórios da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que conjugam de modo articulado as atividades de pesquisa, de ensino de extensão. Esse trabalho faz parte de pesquisa mais ampla e pretende analisar os desafios colocados à formação profissional e às políticas públicas no enfrentamento à violência sexual contra a mulher nos contextos político e religioso do tempo presente. De acordo com Facchini e Sívori (2017), gênero e sexualidade, consideradas dimensões centrais da vida social, tem sido parte importante do debate político numa intrincada arena de disputas. Esse estudo situa-se no campo teórico-metodológico dos estudos sobre violência sexual como uma das expressões da violência de gênero e da avaliação de políticas públicas.

O direito a uma vida sexual satisfatória livre de violência, coerção ou risco de gravidez não desejada e de não adquirir doença, é um dos direitos sexuais e reprodutivos mais básicos da mulher. No Brasil, a violência sexual, uma das violações dos direitos sexuais, é considerada como qualquer forma de atividade sexual não consentida (BRASIL, 2013).

O reconhecimento da violência contra a mulher como questão de interesse público requer o envolvimento de toda a sociedade para reduzir a sua incidência. Isso tem possibilitado,

---

<sup>1</sup> Coordenadora do Núcleo de Políticas Públicas, Identidades e Trabalho e do Grupo de Pesquisa e Extensão Prevenção da Violência Sexual – Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: [ludmila.ufrrj@gmail.com](mailto:ludmila.ufrrj@gmail.com)

<sup>2</sup> Líliá Guimarães Pougy – Coordenadora do Laboratório Interdisciplinar de Estudos e Intervenção em Gênero – Núcleo de Estudos de Políticas públicas em Direitos Humanos e Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: [lilipougy@gmail.com](mailto:lilipougy@gmail.com)

especialmente até o início da década de 2010, a criação de novos marcos legais e a implementação de programas e ações governamentais coordenadas na prevenção e enfrentamento à violência doméstica e sexual.

A Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres (SPM, 2011a) abrange o apoio a serviços especializados; capacitação de agentes públicos para prevenção e atendimento; incentivo à articulação dos poderes públicos para constituição de atendimento multidisciplinar em rede; apoio a projetos educativos e culturais de prevenção à violência; e ampliação do acesso das mulheres aos serviços de Justiça e à Segurança Pública (SPM, 2006).

A noção de enfrentamento nesse campo não se restringe apenas à questão do combate, mas compreende também as dimensões da prevenção, da assistência e da garantia de direitos das mulheres. O enfrentamento nessa perspectiva requer a ação conjunta dos diversos setores envolvidos com a questão (educação, saúde, segurança pública, justiça, educação, assistência social, entre outros).

O atendimento humanizado e qualificado às mulheres em situação de violência implica na formação continuada de agentes públicos e comunitários; no funcionamento adequado dos serviços especializados; na constituição/fortalecimento da Rede de Atendimento<sup>3</sup> a partir da articulação dos governos – federal, estadual, municipal – e da sociedade civil para o estabelecimento de uma rede de parcerias para o enfrentamento da violência contra as mulheres, no sentido de garantir a integralidade do atendimento.

Nesse contexto, os Centros de Referência de Atendimento à Mulher integram os serviços especializados no atendimento às mulheres em situação de violência prestando acolhida, acompanhamento psicológico e social, e orientação jurídica, visando à ruptura da situação de violência e à construção da cidadania das mulheres, por meio de atendimento intersetorial e interdisciplinar. As ações do Centro de Referência devem pautar-se no questionamento das relações de gênero, base das desigualdades sociais e da violência

---

<sup>3</sup> O conceito de Rede de Atendimento às Mulheres em Situação de Violência refere-se à atuação articulada entre as instituições/serviços governamentais, não governamentais e a comunidade, visando a ampliação e melhoria da qualidade do atendimento; a identificação e o encaminhamento adequado das mulheres em situação de violência; e o desenvolvimento de estratégias efetivas de prevenção (SPM, 2011b).

contra as mulheres e devem voltar-se ao enfrentamento de todas as formas de violência contra as mulheres, contribuindo para o fortalecimento da mulher e o resgate de sua cidadania (SPM 2011b, 2006).

No enfrentamento especificamente à violência sexual destaca-se a construção da Norma Técnica Prevenção e Tratamento dos Agravos Resultantes da Violência Sexual Contra Mulheres e Adolescentes (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2012). Essa Norma Técnica, através de variadas recomendações, vem incorporando os avanços técnicos, éticos, legais e humanitários na perspectiva da sustentabilidade do atendimento integral às mulheres em situação de violência sexual. Nesse atendimento cabe aos profissionais de saúde ajudar na garantia de direito, operacionalizar e dar sentido e qualidade às políticas de saúde. A complexidade relacionada às situações de violência sexual e às consequências impostas às vítimas requisitam uma abordagem multiprofissional capaz de prevenir, detectar e abordar em diferentes momentos.

A despeito de alguns avanços alcançados nas políticas públicas de enfrentamento às violências sexuais, da importância dos profissionais de saúde na sua consolidação, e do consenso quanto à ausência de abordagem sobre a violência sexual contra mulher pelos órgãos formadores, ainda há uma insuficiente produção de conhecimento sobre a abordagem às violências sexuais contra a mulher na formação profissional (CONTRERAS ET AL, 2010). A violência sexual, como uma questão de saúde, ao ser abordada na perspectiva dos direitos sexuais e reprodutivos, das relações de gênero e dos direitos humanos, vem sendo incorporada de modos diferentes na estrutura curricular dos diversos cursos da área da saúde.

O processo da aprendizagem sobre direitos guarda duas dimensões, a do conhecimento dos direitos e a da construção para o seu uso, onde as universidades assumem um papel indispensável de formação profissional e de produção de conhecimentos capazes de compreender e responder às demandas da sociedade.

No percurso metodológico foram utilizados os princípios da pesquisa qualitativa, com triangulação de fontes, modalidade capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais (MINAYO,

2014). Essa abordagem possibilita as aproximações com o objeto de estudo e a realização dos vários passos técnicos já consagrados pelo método.

Tomou-se como contexto as análises das entrevistas com docentes e gestores dos cursos da área da saúde (Enfermagem, Medicina, Psicologia e Serviço Social), bem como o processo de supervisão com os profissionais de dois Centros de Referência da Mulher no contexto da UFRJ para compreender os desafios colocados à formação profissional e às políticas públicas no enfrentamento à violência sexual contra a mulher.

### **Contextos relacionados ao enfrentamento à violência sexual contra a mulher**

Os resultados da pesquisa “Análise comparativa da abordagem às violências sexuais contra a mulher na formação profissional na área da saúde em diferentes universidades”, um dos contextos analisados, apontam uma diversidade tanto no número de iniciativas quanto no tipo de atividade<sup>4</sup>, coerente com as diretrizes curriculares de cada curso.

Os cursos de Enfermagem e Medicina ressaltam a integralidade e humanização, com ensino prático e crítico, pautado no desenvolvimento da relação profissional/paciente. Os cursos de Psicologia e Serviço Social enfatizam o atendimento de demandas socialmente relevantes a partir da análise da sociedade. As diretrizes do curso de Serviço Social também propõem a formulação de propostas de intervenção e enfrentamento das expressões da questão social.

O número de disciplinas encontradas nos cursos pesquisados que abordam o tema da violência sexual contra a mulher é ainda insuficiente, considerando a inserção dessas profissões no

---

<sup>4</sup> As seguintes disciplinas que apresentam um potencial de abordagem do tema da violência sexual: no curso de Enfermagem Gineco-Obstetrícia, Cuidados de Enfermagem à Família Expectante e Política, Problemática e Assistência à Saúde da Mulher; no curso de Medicina Saber Médico, Corpo e Sociedade, Atenção Integral à Saúde, Internato Rotatório D (Ginecologia e Obstetrícia), Internato em Ginecologia e Obstetrícia e Reprodução Humana, Esterilidade e Planejamento Familiar; no curso de Psicologia Sexualidade e Gênero I, Tópicos Especiais Em Psicologia Social, Tópicos Especiais em Psicologia Social, Psicodinâmica e Clínica do Trabalho e Psicologia Social II, no curso de Serviço Social A questão de gênero no Brasil, Direitos Humanos no Brasil.

enfrentamento à violência sexual em diferentes contextos profissionais.

Tanto os docentes quanto os gestores<sup>5</sup> entendem a violência sexual como um fenômeno complexo, mas informam a abordagem da temática da violência sexual nos cursos a partir da perspectiva das suas respectivas formações. Também foi enfatizada a necessidade de uma postura interdisciplinar e interseccional na abordagem do tema e destacada a importância da qualificação profissional e do papel da Universidade.

A Enfermagem foi o único curso a promover ensino voltado a abordagem de um paciente que tenha sofrido violência sexual. Destacou-se a relação com o campo prático da profissão do enfermeiro e as possibilidades de aprendizado através das pesquisas e das atividades extracurriculares. Cabe ressaltar a importante associação do curso à prática obstétrica, o que favorece o estudo de questões relativas ao sexo feminino.

Na Medicina, focalizou-se o aprendizado sobre a violência sexual no internato e nas disciplinas relacionadas à sexualidade e à Medicina Legal e foram enfatizados projetos no campo da prevenção do fenômeno.

No curso de Psicologia, os dois segmentos reconheceram a ausência do tema, que pode ser abordado de modo transversal apenas em uma disciplina eletiva, ficando sua inclusão a cargo do docente responsável. Nota-se uma forte articulação com os estágios em diferentes áreas (maternidades, defesa de direitos e atenção básica em saúde).

No Serviço Social, os dois segmentos reconheceram tanto a ausência de abordagem do tema quanto a sua importância. Também se observou que o conteúdo pode ser tratado tanto em disciplinas obrigatórias quanto em eletivas, além do estágio ter sido considerado significativo no trato da questão. Ainda, sugeriu-se a abordagem numa perspectiva interseccional.

A categoria “gênero” foi localizada nos conteúdos de disciplinas de todos os quatro cursos, a despeito de não ser trabalhado diretamente a violência sexual e seu enfrentamento.

---

<sup>5</sup> Docentes que se encontravam nos cargos de gestão (direção, vice-direção, coordenação de graduação, coordenação de estágio ou internato) na ocasião da realização das entrevistas.

A Comissão de Direitos Humanos da Faculdade de Medicina, mencionada pelos gestores, propõe alterações curriculares para inclusão da temática do respeito à diversidade e combate à discriminação e a todo tipo de violência.

Nos quatro cursos foram identificadas ações relacionadas ao enfrentamento da violência sexual contra a mulher onde ocorre o protagonismo dos estudantes: Liga Acadêmica de Ginecologia e Obstetrícia, Liga Acadêmica de Sexualidade, Liga Acadêmica de Saúde da Família e Comunidade, Coletivo Feminista Mulheres de Março, Biblioteca itinerante com temática feminista e o Coletivo de Negras e Negros Dona Ivone Lara.

Durante a pesquisa foi identificado o potencial de abordagem do tema pelos docentes do Núcleo de Estudos e Políticas Públicas em Direitos Humanos Suely Souza de Almeida (NEPP-DH), órgão suplementar do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), compreendida como uma iniciativa pioneira em universidade pública brasileira. O Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos oferece 14 disciplinas eletivas voltadas para o ensino de Direitos Humanos aos cursos da saúde. Apesar da quantidade significativa de disciplinas, não há uma abordagem diretamente sobre a questão da violência sexual, no entanto, a discussão de Direitos Humanos pode fortalecer o debate em torno do tema.

O segundo contexto das reflexões desse trabalho refere-se ao processo de supervisão com os profissionais de dois Centros de Referência da Mulher no contexto da UFRJ. O Centro de Referência de Mulheres da Maré (CRMM-CR), localizado na Vila do João, no Bairro da Maré e o Centro de Referência para as Mulheres Suely Souza de Almeida (CRM-SSA), localizado na Ilha da Cidade Universitária, são projetos acadêmicos constituintes do NEPP-DH. Essas iniciativas têm origem no entendimento de que as desigualdades sociais fertilizam a violação de direitos humanos e que a função da universidade pública, gratuita e laica seja de formar e interferir no desenvolvimento de ações que visem atingir positivamente o campo das políticas sociais públicas (UFRJ, 2012).

Os dois Centros de Referência desenvolvem ações no campo da formulação, execução e avaliação das políticas públicas voltadas ao enfrentamento das múltiplas expressões da violência de gênero, que inclui a violência sexual. Ao experimentar metodologias de

atenção integral à mulher, os Centros de Referência constituem-se num rico espaço de produção de conhecimento, através do desenvolvimento de estudos e pesquisas na área, bem como de formação profissional, através da inserção de estudantes de variados cursos de graduação.

Além da formação profissional permanente, através do estágio curricular dos cursos de Serviço Social, Psicologia, Direitos, Letras, entre outros, os Centros de Referência têm se constituído como campo de prática de residências multiprofissionais. Em 2013, foi realizado o curso “Políticas de gênero e Direitos Humanos” na modalidade de residência, considerada uma experiência relevante e pioneira no campo da formação profissional continuada.

A ação pioneira no campo da supervisão das equipes dos Centros de Referência, considerada não apenas como um instrumento de trabalho gerencial, vem sendo realizada através de reuniões regulares voltadas aos estudos de casos desde a implantação dos serviços.

Conforme Pougy (2012), esse é um processo de formação contínua na condução de um projeto acadêmico-político que experimenta metodologias de intervenção no acompanhamento das equipes implicadas com práticas que associam o interpessoal e o societal – perspectiva da totalidade - às dimensões propositivas e interventivas. Tal processo engloba quatro grandes eixos de preocupações a serem concertados para tramar o pessoal e o social, com base na construção dialógica do conhecimento e da ação: 1. Proposta teórico-política do projeto; 2. Violência de gênero como categoria teórica (histórica e analítica) e implicações políticas das escolhas teóricas; 3. Estado e políticas públicas, a partir do Sistema Internacional dos Direitos Humanos, a formulação de políticas públicas e propostas de envolvimento da área de segurança pública e justiça criminal; e 4. O ensino-aprendizagem da prática multidisciplinar por meio de proposta interdisciplinar envolvendo o serviço social, a psicologia e o direito, entre outras profissões, com vistas ao aprofundamento de conteúdos emergentes na ação.

## **Desafios colocados à formação profissional e às políticas públicas no enfrentamento à violência sexual contra a mulher nos contextos político e religioso do tempo presente**

A abordagem diferenciada sobre a violência sexual nos currículos está associada aos perfis profissionais e à respectiva aproximação dos cursos com a atenção integral em saúde. Destaca-se a abordagem do tema em estágios curriculares, através de conhecimentos teórico-práticos relacionados com a temática. Um limite ainda presente nas estruturas curriculares dos cursos da saúde é a não inclusão da interseccionalidade de gênero, raça/etnia e classe na análise do fenômeno (NOGUEIRA, 2017).

A violência sexual contra a mulher é abordada nos contextos pesquisados como um problema cultural fortemente estruturado na sociedade patriarcal. Ou seja, as manifestações dessa violência se inserem numa cultura onde a maneira como as mulheres vêem a si próprias e como são vistas são fatores importantes no reforço ao controle da sexualidade, à dominação masculina, às discriminações e aos preconceitos de gênero.

Os resultados apontam, por um lado, o reconhecimento do ordenamento patriarcal ainda estruturador da ordem familiar e normatizador da sexualidade e dos corpos e a perspectiva interseccional da abordagem da temática e, por outro, a persistência de concepções de feminilidade e masculinidade nos espaços domésticos e institucionais que reforçam a manutenção de estruturas hierárquicas de poder.

Nesse sentido, o significado culturalmente atribuído à violência sexual contra a mulher cumpre uma função de dominação e perpassa o conjunto das sociedades, todavia, essa mesma representação atravessa e é atravessada pelas representações de grupos sociais específicos.

A violência sexual assume um papel diferenciado no conjunto das violências de gênero, tanto pelo seu maior ocultamento em relação às demais modalidades quanto pelo sofrimento causado no terreno da sexualidade.

O conceito sociológico de gênero vem se definindo na crítica ao entendimento essencialista (biológico e religioso) de que a condição de ser mulher ou homem está fixada na diferença sexual. É



nesse sentido que a formação profissional e o processo de supervisão dirigida à prevenção da violência sexual vêm assumindo um papel importante na reflexão acerca da cultura de gênero, uma vez que traz para o espaço dos serviços tal discussão.

Para Bandeira (2014), as concepções dominantes de feminilidade e masculinidade ainda se organizam a partir de disputas simbólicas e materiais, que operam no interior dos espaços domésticos e nos espaços institucionais. A violência de gênero revela a existência do controle social sobre os corpos, a sexualidade e as mentes femininas, evidenciando a inserção diferenciada de homens e mulheres na estrutura familiar e societal, assim como a manutenção das estruturas hierárquicas de poder e dominação disseminadas na ordem patriarcal.

A adoção, pelos profissionais, da categoria analítica de gênero, permite uma compreensão mais crítica da violência sexual contra a mulher, vinculando-a à distribuição desigual do poder e às relações assimétricas que se estabelecem entre homens e mulheres na sociedade, perpetuando a desvalorização do feminino e sua subordinação ao masculino.

As condições históricas, políticas e culturais que permitiram o reconhecimento da legitimidade e da gravidade da violência sexual como uma das expressões da violência de gênero, possibilitou ao movimento feminista uma ação política diante das instâncias públicas que contribuíram para a politização das violências de gênero cotidianas e para a demanda por uma resposta do Estado (BANDEIRA, 2014). Essa ação, em diálogo entre sociedade e a academia, nas duas últimas décadas, produziram um conjunto de políticas públicas e legislações voltadas ao enfrentamento desse fenômeno. A articulação com as universidades foi fundamental para garantir a eficiência e eficácia da rede de atendimento e de combate à violência contra as mulheres.

A despeito do avanço legislativo e no âmbito das políticas públicas<sup>6</sup> no Brasil referente à proteção da mulher em situação de violência sexual, que dá visibilidade ao fenômeno da violência sexual, o controle feminino se expressa de diferentes formas no contexto presente. Nesse cenário, as condições históricas e políticas

---

<sup>6</sup> (BRASIL, 2018a, 2018b, 2001, 2003, 2006, 2009, 2013, 2015); (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2019).

apresentam-se desfavoráveis à implementação de políticas públicas voltadas à violência sexual contra a mulher.

Facchini e Sívori (2017) apontam o embate conservador contra as conquistas e a visibilidade de movimentos de minorias como um dos principais obstáculos para a garantia dos direitos fundamentais de uma série de sujeitos. Nesse contexto, o foco na moral sexual da agenda conservadora tem tomado como alvo especialmente os direitos relacionados à equidade de gênero e à diversidade sexual e de gênero. Esse cenário é acompanhado de um atual desinvestimento e retrocesso nas políticas e legislações para as mulheres<sup>7</sup>.

### **Considerações finais**

A abordagem multiprofissional e intersetorial sobre a violência sexual e a formação no campo dos direitos sexuais e reprodutivos como parte dos Direitos Humanos constitui-se num desafio importante especialmente no âmbito da formação profissional, especialmente adequados à realidade da saúde da população.

A formação profissional e a supervisão e de equipes técnicas devem se constituir em processos educativos emancipatório, capazes de produzir reflexões com a finalidade de transformar as práticas no âmbito dos diferentes serviços.

A articulação da formação profissional no âmbito das graduações e a supervisão nos centros de referência da universidade, associados à pesquisa na área da saúde, podem contribuir para qualificar as práticas profissionais e reduzir as consequências negativas para a saúde da população feminina vítima de violência sexual. A possibilidade de replicação dessas experiências e capilaridade em outros contextos são desafios para todos os segmentos da universidade pública. A formação dos agentes públicos deve ser dirigida às transformações socioculturais e não deve

---

<sup>7</sup> (BRASIL, 2019); (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020).

distanciar-se dos interesses coletivos feministas, além de comprometidas com a construção de novos saberes e práticas.

## Referências

BANDEIRA, Lourdes. Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação. **Revista Sociedade e Estado**. Universidade de Brasília, Distrito Federal, v. 29, n.2 2014, p. 449- 469, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.721/2018**. Altera o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), para estabelecer que será dada prioridade à realização do exame de corpo de delito quando se tratar de crime que envolva violência doméstica e familiar contra mulher ou violência contra criança, adolescente, idoso ou pessoa com deficiência. 2018a.

BRASIL. **Lei nº 10.224, de 15 de maio de 2001**. Altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para dispor sobre o crime de assédio sexual e dá outras providências. 2001.

BRASIL. **Lei nº 10.778, de 24 de novembro de 2003**. Estabelece a notificação compulsória, no território nacional, do caso de violência contra a mulher que for atendida em serviços de saúde públicos ou privados. 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. 2006.

BRASIL. **Lei nº 12.015, de 7 de agosto de 2009**. Altera o Título VI da Parte Especial do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, que dispõe sobre os crimes hediondos, nos termos do inciso XLIII do art. 5º da Constituição Federal e revoga a Lei nº 2.252, de 1º de julho de 1954, que trata de corrupção de menores. 2009.

BRASIL. **Lei nº 12.845, de 1º de agosto de 2013.** Dispõe sobre o atendimento obrigatório e integral de pessoas em situação de violência sexual. 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015.** Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.718, de 24 de setembro de 2018.** Altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar os crimes de importunação sexual e de divulgação de cena de estupro, tornar pública incondicionada a natureza da ação penal dos crimes contra a liberdade sexual e dos crimes sexuais contra vulnerável, estabelecer causas de aumento de pena para esses crimes e definir como causas de aumento de pena o estupro coletivo e o estupro corretivo; e revoga dispositivo do Decreto-Lei nº 3.688, de 3 de outubro de 1941 (Lei das Contravenções Penais). 2018b.

BRASIL. **Lei nº 13.931, de 10 de dezembro de 2019.** Altera a Lei nº 10.778, de 24 de novembro de 2003, para dispor sobre a notificação compulsória dos casos de suspeita de violência contra a mulher. 2019. CAVALCANTI, Ludmila Fontenele; SILVA, Raimunda Magalhães da. Violência sexual contra a mulher e a formação profissional na área da saúde. In: **Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13<sup>th</sup> Women's Worlds Congress** (Anais Eletrônicos). Florianópolis, 2017, ISSN 2179-510X.

CONTRERAS, J.M. et al. **Violencia sexual en Latinoamérica y el Caribe: análisis de datos secundarios.** Iniciativa de Investigación sobre la violencia sexual, 2010.

FACCHINI, Regina; SÍVORI, Horacio. Conservadorismo, direitos, moralidades e violência: situando um conjunto de reflexões a partir da Antropologia. In: Dossiê Conservadorismo, Direitos, Moralidades e Violência. **Cadernos Pagu.** Universidade Estadual de Campinas, Campinas, v. 50, e175000, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo – Rio de Janeiro: HUCITEC – ABRASCO, 2014.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 2.561, de 23 de setembro de 2020.** Dispõe sobre o Procedimento de Justificação e

Autorização da Interrupção da Gravidez nos casos previstos em lei, no âmbito do Sistema Único de Saúde-SUS.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Prevenção e tratamento dos agravos resultantes da violência sexual contra mulheres e adolescentes.** Norma técnica. Brasília: Ministério da Saúde. 3ª revisão, 2012.

NOGUEIRA, Conceição. Interseccionalidade e psicologia feminista. Editora Devires. Salvador, 2017.

POUGY, Lilia Guimarães. **Referências teóricas necessárias à intervenção com mulheres que sofrem violência.** R. EMERJ, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57 (Edição Especial), p. 155-172, jan.-mar. 2012.

SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES (SPM). **Memória 2003-2006.** Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2006.

SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES (SPM). **Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres.** Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2011a.

SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES (SPM). **Rede de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres.** Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2011b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ). **Proposta de Curso “Políticas de gênero e Direitos Humanos” na modalidade de residência.** Rio de Janeiro, 2012.

## LITERATURA E CINEMA: UMA ABORDAGEM DA PERSONAGEM COMPADECIDA

Maria Crislani Borges da Silva BRITO<sup>1</sup>  
Márcia Barbosa de MOURA<sup>2</sup>

### Introdução

A intrínseca relação entre cinema e literatura vem se estabelecendo há tempos e gerando discussões acerca das suas semelhanças e particularidades. Antecedendo historicamente o cinema, a Literatura foi e é vista, até hoje, como uma fonte de inspiração para muitos cineastas, sua influência é inegável. Assim, antes de tudo, é necessário entender que desde muito cedo se percebeu que a literatura seria uma fonte riquíssima de inspiração repleta de temas e estruturas narrativas a serem exploradas, uma vez que esta exerce um grande poder na vida de seus leitores e, conseqüentemente, na vida em sociedade, pois nos leva a refletir sobre questões sociais, acentuando o senso crítico e a criatividade.

Diante do que foi dito, nota-se a importância de observar obras de esferas diferentes, a partir da perspectiva da literatura comparada. Ao passo que conduz a compreensão da relação entre a arte literária e a cinematográfica, objetivando discorrer sobre a obra e o filme O auto da compadecida com ênfase na construção da personagem “Compadecida”, sua estética e função social, tecendo considerações acerca da literatura e cinema.

Tendo como base a ligação entre cinema e literatura e ciente de que essas duas vertentes abordam semelhanças e divergências em suas produções, a problemática a ser respondida, neste estudo, pauta-se no seguinte questionamento: Quais as diferenças e semelhanças encontradas no filme perante a obra, principalmente, no que diz respeito à personagem Compadecida e o que essas adaptações representam? As hipóteses para esse problema são que

---

<sup>1</sup> Licenciatura em Letras Português, Universidade Federal do Piauí-CEAD. E-mail: [mariacrislanizfilhos@gmail.com](mailto:mariacrislanizfilhos@gmail.com)

<sup>2</sup> Mestranda, Universidade Federal do Piauí-UFPI. E-mail: [marciaportugues4@gmail.com](mailto:marciaportugues4@gmail.com)

as principais características da personagem *Compadecida* são evidenciadas na obra e no filme, de modo que a personagem exerce grande influência sob os demais, as adaptações feitas da obra para o filme alteram a apresentação da personagem no que diz respeito ao tempo, o desfecho e as falas da personagem.

A presente pesquisa tem por objetivo geral analisar a obra e o filme *O auto da Compadecida*, através da Teoria Comparativista, dando maior ênfase na construção da personagem “*Compadecida*”. E como objetivos específicos: identificar as principais características da arte Literária e Cinematográfica, bem como, ilustrar o comportamento social da personagem *Compadecida*, além de definir os pontos semelhantes e divergentes entre a obra e o filme.

A justificativa deste estudo pauta-se na necessidade e curiosidade de abordar questões relevantes entre cinema e literatura, tomando como base a relação entre a obra e o filme *O auto da compadecida*, título conhecido nacionalmente e, inclusive, internacionalmente, que esconde peculiaridades em seus personagens e no ambiente que se passa. Sendo assim, o trabalho aqui abordado é importante por buscar revelar idiosincrasias escondidas tanto na obra como no filme. Ao final desta pesquisa, espera-se apontar elementos importantes e não muito explorados na construção de ambos com a intenção de esclarecer e fazer com que os leitores e telespectadores agucem a visão acerca do tempo e da construção dos personagens.

Para responder tal questão, recorreremos à análise descritiva da obra escrita e cinematográfica, sendo norteadores da pesquisa autores de grande relevância como: Carvalhal (2007) e Remak (1994), que nortearam com definições acerca da Teoria Comparativa; Ribeiro (2013), Perreira (2009) e Candido (2006) auxiliaram-nos com as considerações acerca de Literatura e Cinema. Rey (1989) e Xavier (2003) orientaram quanto à questão das adaptações da obra impressa para a visual, entre outros teóricos que contribuíram para a pesquisa.

Nesse sentido, a relevância desta pesquisa está em debater a relação entre Literatura e Cinema no que tange ao processo de

adaptação da linguagem literária para linguagem cinematográfica, focando na análise da personagem que dá nome ao livro, além de despertar o interesse de outros pesquisadores da área para uma melhor compreensão acerca de como se dá o processo de adaptação nas telas do Cinema brasileiro. Além disso, discutir sobre os problemas sociais apresentados na trama de modo a não inferiorizar nenhuma das duas artes, mas entendê-las em suas particularidades.

O estudo, que tem como aspecto principal a análise do filme e da obra com um olhar específico para a personagem “Compadecida”, será estruturado com base em passagens da obra à luz da teoria Comparativista. Iniciamos as análises descrevendo aspectos gerais das obras. Foram escolhidos trechos marcantes nos quais foram encontradas mudanças entre o filme e o livro.

### **A perspectiva da literatura comparada**

Definir Literatura Comparada torna-se uma tarefa complexa devido ao seu vasto campo de atuação, porém, como o próprio nome define, trata-se, de modo simplificado, de uma análise literária pautada na análise contraposta de duas ou mais literaturas e, até mesmo, de uma literatura e outras áreas do conhecimento. No entanto, como afirma Carvalhal (2007), não podemos ser ingênuos a ponto de considerarmos que Literatura Comparada se limita a uma simples comparação, já que este método é utilizado em diversas áreas. Para tanto, é necessário que a comparação seja o método fundamental do estudo. Para Remak (1994),

A Literatura Comparada é o estudo da Literatura além das fronteiras de um país específico e o estudo das relações entre, por um lado, a literatura, e, por outro, diferentes áreas do conhecimento e da crença, tais como [...], a filosofia, a história, as ciências, a religião etc. Em suma, é a comparação de uma literatura com outra ou outras e a comparação da literatura com outras esferas da expressão humana (REMAK, 1994, p.175).

As práticas comparativistas têm seu surgimento datado no século XIX, quando as ciências naturais utilizavam comparações de



manifestações ou estruturas que, mesmo diversos, pudessem ter pontos similares. Para Carvalho(2007, p.7), “comparar é um procedimento que faz parte da estrutura de pensamento do homem e da organização da cultura”. Além disso, o autor deixa claro que a comparação não é um recurso utilizado somente no campo literário, mas em outras áreas do conhecimento.

Como demonstra Carvalho (2007, p.10), embora tenha sido empregada na Europa, a vertente ganhou grande espaço no território francês, no qual podemos destacar autores como Philarète Chasles, Abel-François Villemain, Joseph Texte, Fernand Baldensperger, J.M Carré, dentre outros. Villemain, segundo Tania Carvalho (2007), possivelmente, seria o responsável por divulgar o estudo, utilizando-o nos cursos sobre Literatura do século XVIII quando ministrava essa disciplina. Segundo Carvalho (2007, p.11),

O rápido desenvolvimento do comparativismo literário na França foi favorecido pela ruptura com as concepções estáticas e com os juízos formulados em nome de valores reputados intemporais e intocáveis preconizada pelo historicismo dominante. A difusão da literatura comparada coincide, portanto, com o abandono do predomínio do chamado “gosto clássico”, que cede diante da noção de relatividade, já estimulada, desde o século XVII, pela “Querelle des anciens et des modernes”.

É notável que os franceses foram os pioneiros do comparativismo literário, mas este, também, foi adotado, em outros países como Alemanha, Inglaterra, Itália, Portugal, entre outros. No Brasil, um nome de destaque na área, por ter iniciado os estudos no país, é Tasso da Silveira. Segundo Carvalho (2007), o autor do livro *Literatura Comparada* retrata sua atuação como professor enquanto ministrava a aula na Faculdade de Filosofia do Instituto Lafayette sobre os estudos acerca da disciplina, porém seus estudos não se distanciavam da metodologia utilizada pelos franceses.

A Literatura comparada nos oferece a grande oportunidade de relacionarmos a literatura com outras esferas, dando abertura para estudos valiosos, oferecendo a oportunidade de realizar estudos, como este, na busca de oferecer um diálogo com obras de esferas diferentes. Logo, com a esfera da arte cinematográfica não foi

diferente. A partir de sua criação, esta tem mantido uma forte ligação com a Literatura, ganhando grande espaço na linha de Literatura Comparada e nos estudos acerca das adaptações.

As adaptações cinematográficas ganharam espaço nos estudos que envolvem a Teoria da Literatura comparada. Com base em Coutinho e Carvalhal (1994, p.24), percebe-se que o método comparatista destrói, de certa forma, as amarras carregadas desde a antiguidade pela arte literária, visto que, a partir da Teoria Comparatista, inicia-se aceitação de diálogo entre duas obras sem que se defina como mera imitação. A arte cinematográfica, por sua vez, desde seu surgimento mantém uma relação intrínseca com a Literatura, pois encontrou nesta arte uma nova forma de divulgação e, em contrapartida, o cinema buscou na literatura inspiração.

Diante das copiosas discussões acerca da relação entre as artes cinematográfica e a Literária, especialmente voltada para o campo das adaptações, Stam (2006, p.35) apresenta um modelo de análise que envolve tanto as questões narrativas como as contextuais, destacando as características do cineasta e focando nas “afinidades potenciais entre romancista e cineasta” (STAM, 2006,p.35), demonstrando que o importante é o fato de que as alterações apresentadas nas adaptações são possíveis oportunidades de recriação de algo novo e significativo.

Uma narratologia comparativa da adaptação também examina as formas como as adaptações adicionam, eliminam ou condensam personagens. O problema que importa para o estudo da adaptação é que princípio guia o processo de seleção ou “triagem” quando um romance está sendo adaptado? Qual é o “sentido” dessas alterações? (STAM, 2006 p.41).

A Teoria Comparativista é uma área que oferece um vasto campo de possibilidades devido à grande diversidade de áreas que pode envolver. É imprescindível deixar claro que, ao compararmos, devemos considerar o fato de que todos os textos são advindos de outros textos ou bebem da fonte de outros, não existe um texto totalmente autêntico que não sofreu nenhuma influência, visto que, quando produzimos um texto, resgatamos informações de um já existente. Discursos são produzidos e reproduzidos em todas as

esferas de comunicação e todas as mudanças que ocorrem de um texto baseado em outro anterior tem em si suas intencionalidades (CARVALHAL, 2007, p.12).

Partindo disso, nesta pesquisa, será abordada a relação entre Literatura e Cinema na perspectiva Comparativista com o intuito de detalhar a relação entre a obra *O auto da compadecida* e a adaptação do filme, ou seja, a obra cinematográfica.

### **Adaptações da obra impressa para a visual**

O acervo de obras literárias é muito grande e rico, com o decorrer do tempo e os avanços das tecnologias novas formas de expressões artísticas foram surgindo, entre elas, o cinema, arte capaz de transformar imagens em movimento, que, conforme foi se desenvolvendo, viu na Literatura um vasto campo a ser explorado. Com isso, clássicos literários seguem ganhando adaptações que, desde seu surgimento, sofrem críticas quanto à semelhança fiel que segundo alguns autores, deveria existir entre as duas artes Xavier (2003). Atualmente, tem se olhado as adaptações com outros olhos, analisando-as sob critérios próprios da arte cinematográfica, dando aos cineastas a chance de ler a obra ao seu modo, desprendidos para fazerem suas próprias interpretações. Desse modo, Xavier(2003), diz que “a adaptação Cinematográfica deve dialogar não só com o texto original, mas também com o seu contexto, atualizando o livro, mesmo quando o objetivo é a identificação com os valores neles expressos (XAVIER, 2003, p.62)”.

Assim, não há como negar a relevância de observar o contexto em que as duas obras foram produzidas, elencando suas semelhanças e diferenças, demonstrando que cada obra possui um modo característico de contar a história, evidenciando que ambas possuem modos diferentes de produção, com linguagem específicas.

Apesar de serem vistas inúmeras vezes, como imitações de obras literárias ou culpadas por desestimular a leitura, as adaptações ganham seu espaço e demonstram apresentar novas concepções e valores de modo tão interessante quanto à obra de origem e, dadas às vezes, até mais. Conforme observa Marcos Rey (1989), é necessária muita técnica e criatividade, além de muito bom-senso por parte do roteirista de uma adaptação, visto que:

A adaptação não precisa necessariamente conter tudo que está no livro. Mesmo livros com muita ação têm capítulos monótonos ou vazios. O que importa é que ela seja uma inteira, redonda, completa, sem evidenciar amputações, cortes por falta de tempo, saltos desconcertantes e buracos entre as sequências. A adaptação requer uma planificação mais exigente do que a criação porque implica numa responsabilidade maior, principalmente quando se trata de uma obra conhecida, passível de confrontos (REY, 1989, p.59).

Portanto, de acordo com Rey (1989), uma adaptação não necessita de tamanha fidelidade à sua obra original, uma vez que a adaptação como texto cinematográfico possui suporte diferente do texto escrito, de modo que alguns aspectos necessitam ser modificados para que possam funcionar em um suporte diferente. É notório que, ao transformar uma obra literária em um filme, muitas mudanças podem ocorrer, visto que, raramente, ao que se pode constatar, um filme retrata fielmente tempo, espaço, enredo e personagens, tal como, na obra e no filme *O auto da Compadecida* que existem também algumas divergências, porém, a essência da peça se mantém na obra.

Conforme relata Rey (1989, p.59), adaptar uma obra literária é um grande desafio para o cineasta devido aos fatores como os elementos musicais, expressivos e gestuais presentes na esfera do cinema, sem deixar de lado a essência da obra original. *O auto da compadecida*, adaptação produzida por Guel Arrais a partir da peça teatral de Ariano Suassuna, foi exibida inicialmente como microssérie em 1999 e reprisada em 2020. 20 anos depois de sua estreia, na Rede Globo, sendo, posteriormente, transformada em filme em 2000, conforme demonstra Rebeca Funks (2017). Ao assistirmos o filme, é possível notar o cuidado que o cineasta teve durante a construção da trama para não se desvincular da obra literária.

É preciso deixar claro que a intenção, aqui, não é inferiorizar uma arte em relação à outra, pelo contrário, é demonstrar o modo como cada arte, cinematográfica e literária, tem suas características e modos de narrar uma história, e cada uma a seu modo é originalmente completa.

Dessa forma, fica claro que a adaptação cinematográfica conta

com recursos que intensificam os efeitos dramáticos, graças ao poder de manipulação do tempo e do espaço e expressividade dos atores. Por outro lado, a obra escrita oferece ao leitor a oportunidade de tornar-se colaborador da trama, completando a partir das sensações passadas por elas lacunas deixadas pelo autor.

### **Aspectos metodológicos entre a obra e o filme: (o) auto da compadecida**

A pesquisa bibliográfica busca solucionar uma problemática através de referenciais teóricos, explorando todo acervo teórico e científico. Para Saloman (2004), o estudo bibliográfico baseia-se em conhecimentos técnicos e científicos, envolvendo a obtenção e identificação de informações. Segundo ele, esse processo necessita de uma busca organizada e planejada a fim de desenvolver um bom trabalho de pesquisa científica.

Para que fique claro ao que se refere aos procedimentos técnicos, isto é, ao modo através do qual obteremos os dados fundamentais para elaboração e conclusão do estudo, Prodanov e Freitas (2013) definem este processo como delineamento. Quanto a isso, os autores esclarecem que:

O delineamento refere-se ao planejamento da pesquisa em sua dimensão mais ampla, envolvendo diagramação, previsão de análise e interpretação de coletas de dados, considerando ao ambiente em que são coletados e as formas de controle das variáveis envolvidas. O elemento mais importante para a identificação de um delineamento é o processo adotado para a coleta de dados (PRODANOV e FREITAS, 2013,p.54).

Assim, fica evidente que, quanto ao delineamento da pesquisa, optamos pela pesquisa bibliográfica, como mencionado anteriormente, visto que, analisamos a obra escrita e o filme que constituem o *corpus* da pesquisa. Também utilizamos como principais fontes de pesquisa: livros, publicações em periódicos, artigos científicos, monografias, teses, dissertações e a internet na busca pela maior quantidade possível de informações sobre os aspectos das obras que já possam ter sido alvo de outras pesquisas com cautela, pois, como afirma Prodanov e Freitas (2013), “na pesquisa

bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar (PRODANOV e FREITAS, 2013, p.54)”, observando sempre a confiabilidade das fontes que serão consultadas.

A análise da pesquisa é caracterizada como descritiva, pois se descreveu as obras a fim de encontrar pontos divergentes e convergentes. Como instrumentos de pesquisa, foram escolhidas as obras *O auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, e a adaptação realizada por Guel Arrais, na Rede Globo, visto que é a adaptação cinematográfica da obra que mais se destacou, tendo, como finalidade compreender o modo como ocorre a construção da personagem *Compadecida*, e se ocorreram mudanças quanto à função social da personagem no filme.

Dessa forma, o *corpus* da pesquisa é: *O auto da compadecida* (1955) obra de Ariano Suassuna, e o Filme *O Auto da Compadecida* (2000) dirigido por Guel Arrais, título conhecido nacionalmente e, até mesmo, internacionalmente que esconde peculiaridades em seus personagens e no ambiente que se passa. Pensando nisso, o trabalho aqui abordado é importante por buscar revelar muitas particularidades escondidas tanto na obra como no filme. Ao final desta pesquisa, apontamos elementos importantes e não muito explorados na construção de ambos com a intenção de esclarecer e fazer com que os leitores e telespectadores agucem a visão acerca do tempo e da construção dos personagens.

### **A estética e função social da personagem**

Após uma breve análise acerca da obra e dos personagens como um todo, voltaremos um olhar especial para a personagem que dá nome a peça, a *Compadecida*, que terá destaque no presente estudo.

*Compadecida*, aquela “que se conseguiu compadecer, que sentiu compaixão por outra pessoa, que demonstra compadecimento” (COMPADECIDA, DICIO,2021), assim é definido o título dado à personagem que dá nome à obra prima de Ariano Suassuna. A personagem representa Nossa Senhora ou Virgem Maria,

como é conhecida pela religião Católica, mulher israelita de Nazaré identificada no Novo Testamento e no Alcorão como a mãe de Jesus através da intervenção divina (CF. BÍBLIA, MATEUS, 1,18).

Desde o início da obra o autor deixa claro o respeito à personagem quando quem a representa se declara indigna de tão alto mister, fato que chama atenção para a personagem. O autor a coloca, assim como a Manuel, como seres superiores, os quais os autores são indignos de representá-los devido sua grande importância. No entanto, a personagem não aparece no início do livro, tendo destaque na parte final, no momento do julgamento.

Tanto Suassuna como Arrais buscaram, através da personagem *Compadecida*, preparar o leitor para um desfecho com práticas religiosas capazes de envolver a caridade, o perdão, a fé e a simplicidade nordestina, na busca por um desenlace moral pautados em preceitos católicos, característica inerente aos Autos, pois, como afirma Nogueira (1971, p.30),

a visão cristã da vida presente no Auto nos traz “uma concepção da religião como algo simples, agradável, doce e não como uma coisa formal e solene, difícil e mesmo penosa. Essa intimidade com Deus, e a ideia de simplicidade nas relações dele com os homens, essa compreensão da vida e da fé na misericórdia, parecem-nos aspectos primordiais no sentido religioso da obra [...] a compreensão das falas humanas, atribuída a Nossa Senhora, que, como mulher, simples e do povo, explica-as e pede para elas a compaixão divina.

A personagem *Compadecida* é construída de tal modo que tem atributos para tornar um assunto complexo, como religião, em algo simples e agradável. A personagem consegue permear os sentimentos mais íntimos dos outros personagens e ao mesmo tempo em que é vista como poderosa intercessora, também é vista como mulher e mãe, simples e do povo. Como afirma Coutinho (1971) sobre o Suassuna, “até o seu catolicismo é popular”, em que demonstra o perfil do povo nordestino pobre e sofredor que enfrenta inimigos como a fome, a miséria, a seca e, acima de tudo, a opressão a que são submetidos pelos coronéis, grandes proprietários de terras que utilizam de seu poder aquisitivo para oprimir os mais humildes.

Heroína da trama, a Compadecida é invocada por João Grilo ao interceder em seu favor e dos demais personagens. Para tanto, João Grilo utiliza-se dos versos de Canário Pardo que sua mãe cantava para ele dormir.

Valha-me Nossa Senhora,  
 Mãe de Deus de Nazaré!  
 A vaca mansa dá leite,  
 A braba da quando quer.  
 A mansa dá sossegada,  
 A braba levanta o pé.  
 Já fui barco, fui navio  
 Mas hoje sou escaler  
 Já fui menino, fui homem,  
 Só me falta ser mulher.  
 (SUASSUNA, 1975 p.169)

Mesmo sendo repreendido pelo Encourado, João Grilo continua a recitar os versos e tem seu chamado atendido com a presença da Compadecida, que surge como na imagem da aparição de Nossa Senhora, o que gera raiva no Encourado e leva este a fazer um comentário preconceituoso em relação ao gênero feminino “Mulher em tudo se mete” (SUASSUNA, 1975, p.169).

Com a entrada da personagem o júri se completa, Emanuel representa o juiz e, portanto, decidira a sentença, o Encourado é responsável pela acusação e a compadecida exerce o papel de advogada, agindo em defesa dos acusados. Assim, como nos preceitos católicos que acreditam na interseção da mãe de Jesus devido a interseção da mesma nas bodas de cana, como é demonstrado através da bíblia (BÍBLIA, JO, 2,1-11).

Mesmo em um cenário que normalmente requer uma postura mais séria, como um tribunal, o autor dar um tom de humor, além de gerar leveza nos diálogos. É importante observar que, nesta obra, o caráter cômico é criado, não somente pelas inúmeras trapaças do protagonista, mas da relação dele com os outros personagens. Assim, ocorre com a Compadecida, o diálogo entre os dois é de uma simplicidade cômica impressionante, pois, quando imaginamos uma conversa com um “santo”, não esperamos algo tão flexível, leve e burlesco, como é demonstrado no trecho da obra em que João se



refere à Compadecida “Gente como eu, pobre, filha de Joaquim e Ana, casada com um carpinteiro, tudo gente boa” (SUASSUNA, 1975, p.173).

Visto alguns aspectos relacionados à personagem Compadecida, tanto na obra como no filme, partiremos a uma análise mais aprofundada a fim de entendermos a função social da personagem. No livro, o autor deixa claro que a personagem Compadecida deve entrar em cena da mesma forma que na aparição de Nossa Senhora, como já mencionado anteriormente (SUASSUNA, 1975, p.169). No filme, ao ser invocada por João Grilo, Nossa Senhora surge com um manto azul que cobre todo corpo e uma coroa que aparenta ser de palha com algumas pedrarias, e, na roupa, bordados típicos da região nordeste. Assim, há uma mistura de beleza e simplicidade, nota-se, a partir das cenas, que sua indumentária foi inspirada em algumas imagens e quadros da religião católica, com um toque da cultura nordestina.

Tanto na versão cinematográfica como na obra escrita é notável, nas falas da personagem citada, principalmente nos momentos em que argumenta em defesa dos demais personagens. O modo como aborda problemáticas sociais, como o machismo e a escravidão, em que muitas mulheres são submetidas por seus maridos, levadas à subserviência e aos maus tratos. Como pode ser observado no trecho de ambas as obras, “já aleguei sua condição de mulher, escravizada pelo marido e sem grande possibilidade de se libertar. Que posso ainda alegar em seu favor?”(SUASSUNA,p.178). A personagem Compadecida, por ser mulher e ocupar lugar de destaque no julgamento, desperta preconceito, que é demonstrado por parte do antagonista, Encourado. “Mulher em tudo se mete” (SUASSUNA, p.169) no trecho da obra, este a trata com desprezo e utiliza-se de discursos machistas de forma generalizada, ou seja, abrangendo não só uma, mas todas as mulheres.

Além de criticar com desdém o fato de Manuel escutar a uma mulher, quando afirma, “homem que mulher governa” (SUASSUNA p. 181), dado a entender que quem deveria ser governada seria ela, por ser mulher, insistindo no discurso machista de que as mulheres devem ser submissas aos homens.

### **Considerações finais**

Buscamos discorrer sobre a obra de Ariano Suassuna e o *filme O auto da Compadecida*, de Guel Arraes, dando maior ênfase na construção da personagem “Compadecida” através da Teoria Comparativista, para tanto, foram tecidas algumas considerações a cerca da arte Literária e Cinematográfica, demonstrando suas principais características, semelhanças e divergências. Após observarmos a ocorrência frequente de se considerar que a fidelidade extrema entre duas obras como critério essencial de análise, nos veio a necessidade de se pesquisar um pouco mais a fundo sobre essa temática, olhando as adaptações mais a fundo, observando características importantes, como o contexto social em que a obra foi produzida e na qual seu autor está inserido, sem falar que se trata de gêneros diferentes, com características também diferentes.

Abordou-se, também, alguns aspectos que cercam a Teoria da Literatura Comparada, assim como sua relação com a arte cinematográfica para que pudéssemos tratar de suas principais características, considerando suas conformidades e diferenças. Alémde abordamos brevemente acerca da vida e das obras do autor Ariano Suassuna.

Além disso, voltamos um olhar especial à personagem Compadecida, sua relação com os outros personagens, sua importância nas obras, sua construção estética e função social, abordando como se deu a adaptação da obra impressa para a visual realizada pelo cinegrafista Guel Arrais.

Percebe-se as características físicas e psicológicas da personagem compadecida, tanto na obra escrita como cinematográfica, que são construídas de tal modo que tem atributos para tornar um assunto complexo, como religião, em algo simples e agradável. A personagem consegue permear os sentimentos mais íntimos dos outros personagens, e ao mesmo tempo em que é vista como poderosa intercessora, também é vista como mulher e mãe, simples e do povo.

Com base nas análises realizadas foi possível perceber que a personagem é construída com o intuito de destacar a problemática que cerca ambas as obras, cinematográfica e literária, com o objetivo de, através de um tom humorístico simplista, gerar reflexões críticas

acerca das mazelas enfrentadas pelo povo nordestino, como, também, outras temáticas relevantes, como o preconceito de gênero, racismo, avareza humana, entre outros.

## Referências

- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Tradução de Estela dos Santos Abreu – Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BAZIN, André. **O que é o Cinema?**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.
- BONNICE, Thomas e ZOLIN, Lúcia Ozana. **Teoria Literária: abordagens críticas e tendências contemporâneas**. Maringá: EDUEM. 2003.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Os deuses do povo: um estudo sobre a religião popular**. 2.Ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CARVALHAL, Tânia Franco. **Literatura comparada**. São Paulo: Ática, 1986.
- CANDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade**. 9ª Ed. Rio de Janeiro: Ouro, 2006.
- COUTINHO, Afrânio. **A literatura no Brasil**. Rio de Janeiro: Sul Americana, 1971
- COUTINHO, Eduardo F. CARVALHAL, Tania Franco. **Literatura comparada: textos fundadores**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- COMPADECIDA, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7 Graus, 2020.
- CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; DA SILVA, Roberto. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. Rio de Janeiro: Ed. Companhia das Letras, 1994.
- FUNKS, Rebeca. **Auto da compadecida, de Ariano Suassuna**. Cultura genial, 2020. Disponível em :<<https://www.culturagenial.com/auto-da-compadecida/>>Acesso em: 20 de julho de 2020.
- SAMUEL, Rogel. **Novo Manual da teoria literária**. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- SALOMON, Delcio Vieira. **Como fazer uma monografia**. 11ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- SILVA, Júlio César Lázaro da. **História Econômica da Região Nordeste: do século XX aos dias atuais"**; *Brasil Escola*. Disponível em:

<https://brasilecola.uol.com.br/brasil/historia-economica-regiao-nordeste-seculo-xx-aos-dias-atuais.htm>. Acesso em 06 de agosto de 2020.

SILVA, Antônio de Pádua Dias da. Apresentação. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**. Rio de Janeiro, v1, n 23, p.7, 2013. Disponível em: <https://abralic.org.br/downloads/revistas/1415579912.pdf>. Acesso em: 23/12/2020

SOARES, Angélica. **Gêneros Literários**. 6ed. São Paulo: Ática, 2004.

STAM, Robert. Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade. Florianópolis. , 2006.

SUASSUNA, Ariano. **Auto da Compadecida**. 36ª Ed. Rio de Janeiro: Agir, 2014.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Macunaíma: da literatura ao cinema**. Rio de Janeiro: J. Olympio: Empresa Brasileira de Filmes, 1978.

LLOSA, Mario Vargas. **A Literatura e a vida**. In: \_\_\_\_\_. La verdad da las mentiras. Lima: PEISA, 1993.

MACHADO, Arlindo. **Pré-cinemas & pós-cinemas**. Campinas: Papirus, 1997. MORIN, Edgar; VASCONCELLOS, Antonio Pedro. **O Paradigma Perdido: A Natureza Humana**. Seuil: Publicações Europa-América LDA, 1973.

MOREIRA, Lúcia Correia Marques de Miranda, SILVA, Gisele Beline e. **Uma análise do Auto da Compadecida- releitura da personagem Rosinha**.

Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R0879-1.pdf>>. Acesso em: 01/05/2020

NITRINI, Sandra. **Literatura Comparada: história, teoria e crítica**. 2ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

NOGUEIRA, Maria Aparecida Lopes. **O cabreiro tresmalhado: Ariano Suassuna e a universalidade da cultura**. São Paulo: Palas Athena, 2002.

PEREIRA, Olga Arantes. **Cinema e Literatura: dois signos semióticos distintos**. Disponível em:

<<https://revistas.pucsp.br/kalioppe/article/view/7471/0>> Acesso em: 24/05/2020

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2ª Ed. Rio Grande do Sul: Universidade FEEVALE, 2013.

REY, Marcos. **O roteirista profissional TV e cinema**. São Paulo: Ática, 1989.

SOUSA, Maria Neuridete Pereira de. **O transito de masculinidades entre a peça e o filme (O) Auto da compadecida**. Disponível em: <<http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/9271>> Acesso em: 10/06/2020

TODOROV, Tzvetan. **As Categorias da Narrativa Literária**. In: Análise Estrutural da Narrativa. São Paulo: Vozes, 1976.

VALENTE, Tiffany. **“Auto da Compadecida” e suas adaptações**. Imagilendo, 24 de julho de 2014. Disponível em: <<https://imagilendo.wordpress.com/2014/07/24/auto-da-compadecida-adaptacoes/>> Acesso em: 15 de julho de 2020.

XAVIER, Ismail. **Do texto ao filme: A trama, a cena e a construção do olhar no cinema**. In: PELLEGRINI, Tânia [et al.]. Literatura, cinema e televisão. São Paulo: SENAC: Instituto Itaú Cultural, 2003.

XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência**. São Paulo: Paz Terra, 2005.

## TRABALHANDO COM PRONOMES NA SALA DE AULA ATRAVÉS DA ENUNCIÇÃO

Andressa Coelho FRANCO<sup>1</sup>

### Introdução

O trabalho em questão propõe-se a realizar três análises de charges com uma turma de segundo ano do Ensino Médio devido ao fato de o conteúdo escolar referente ao respectivo ano incluir o estudo dos pronomes. Partindo da reflexão benvenistiana de que os pronomes “eu” e “tu” só possuem valor “real” na esfera do “aqui e agora”, ou seja, na esfera da enunciação: “eu- tu- aqui- agora”; utilizaremos da interpretação a respeito das ideias do autor para realizar um trabalho reflexivo na sala de aula a respeito da enunciação.

Dessa maneira, o objetivo do trabalho é mostrar aos alunos que o sentido da colocação pronominal “eu”, só adquire valor pleno, se colocada em discurso nas esferas do “aqui” e “agora”, caso contrário, esse sentido se perde, pois quem fala já não é um “eu” que está inserido no tempo presente do discurso. O mesmo acontece com o pronome “tu”, pois ambos os pronomes “eu” e “tu” só preenchem-se no ato da enunciação, ou seja, nesse ato de colocar a língua em discurso, na colocação da língua em funcionamento, diante da marcação “aqui- agora”. Vejamos o que nos remete Benveniste (1976):

Deve considerar-se, em primeiro lugar, a situação dos pronomes pessoais. Não é suficiente distingui-los dos outros pronomes por uma denominação que os separe. É preciso ver que a definição comum dos pronomes pessoais como contendo os três termos eu, tu, ele, abole justamente a noção

---

<sup>1</sup> Andressa Coelho Franco é Mestre em Letras com Ênfase nos Estudos da Linguagem, Especialista em Linguística e Ensino de Língua Portuguesa, possui graduação em Letras-Português/Francês pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG e é nomeada da Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul, desde o ano de 2012. Atualmente, é professora de Língua Portuguesa e Literatura em turmas de Ensino Médio de duas escolas da rede pública estadual, localizadas na cidade de Rio Grande, no estado do Rio Grande do Sul. E-mail: [andressafranco1604@gmail.com](mailto:andressafranco1604@gmail.com)

de “pessoa”. Esta própria somente de *eu/tu*, e falta em *ele*. Essa diferença natural sobressairá da análise de *eu* (BENVENISTE, 1976, p. 277 – 278).

Assim, se pensarmos nas pessoas pronominais “eu”, “tu” e “ele”, o pronome “ele” romperia com essa marcação pessoal, pois “ele” pode ser apontado a qualquer signo correspondente, cabendo ao “eu” e ao “tu” esse traço pessoal de intersubjetividade, com maior ênfase dada ao “eu”, que destacasse ainda mais em relação à marcação pessoal (de sujeito), na enunciação.

A realização de um trabalho em sala de aula com os pronomes pessoais, refletindo a enunciação, justifica-se por ser um trabalho que ampliará os conhecimentos dos alunos, já que os mesmos, não estão acostumados a pensar de tal maneira o estudo dos pronomes, cabendo a esse ensino um cunho gramatical e, por vezes, textual sem a reflexão da enunciação.

Para isso será apresentado aos alunos três tiras do Calvin, que “é um garoto de seis anos de idade cheio de personalidade, que tem como companheiro Hobbes, um tigre sábio e sardónico, que para ele está tão vivo como um amigo verdadeiro, mas para os outros não é mais que um tigre de pelúcia”, para que os mesmos tenham uma apresentação do gênero textual em questão, a fim de uma leitura e interpretação dos textos e, assim, a introdução das reflexões Benvenistiana a respeito da enunciação possam acontecer.

Tratar da enunciação é pensar na atividade do homem na língua, ou seja, é refletir sobre os atos do presente, abarcar o que o locutor pretende no discurso, ao lançar ideias, posições, reflexões a respeito da vida, nesse ato de enunciar, mediante um “eu” que fala algo com um “tu” nas instâncias do tempo presente, ou seja, no “aqui” e “agora”.

### **Referencial teórico**

Se partirmos das reflexões sobre a categoria e o uso dos pronomes em Benveniste, partiremos do princípio de que os pronomes não podem ser considerados pertencentes a uma única classe de palavras. Uns pertencem à sintaxe e outros pertencem ao que chamamos de “instância do discurso”. (Benveniste, 1976, p. 277).

Os pronomes em Benveniste são tidos como fato da linguagem, como representativos de espécies diferentes, segundo os modos como serão representados no discurso, pela colocação do signo.

Os pronomes “eu” e “tu” não constituem uma classe única, ou seja, eles representam-se em cada vez que são empregados como palavra (signo), diante do ato de enunciação, em cada vez que a língua é posta em ação por um locutor no interior do discurso.

Uns pertencem à sintaxe da língua, outros são característicos daquilo a que chamaremos as “instâncias do discurso”, isto é, os atos discretos e cada vez únicos pelos quais a língua é atualizada em palavra por um locutor (BENVENISTE, 1976, p. 277).

Ao usarmos o pronome “eu” e o pronome “tu”, estamos adentrando no princípio da intersubjetividade, o que já não acontece ao tratarmos do pronome “ele”, por exemplo, pois tal pronome pode assumir referência a outro signo, sem necessitar da marcação temporal, ou seja, o pronome “ele” não enquadrasse nas instâncias da enunciação.

O emprego do pronome “eu” requer posições que não constituem classe referencial, pois não há qualquer objeto que seja compatível à posição de “eu”. Cada “eu” é único e não há correspondente idêntico que substitua esse “eu” empregado, cabendo somente às “instâncias do discurso” tal preenchimento “pleno”.

O “eu” e o “tu” são somente referentes às esferas do discurso, cabendo ao “eu” não ter correspondência alguma a objeto, sendo marcado somente no ato de locução, o “eu” só tem valor na esfera a qual foi produzido, e tal esfera de discurso é única. Se esse mesmo “eu” for pronunciado por um mesmo sujeito em duas instâncias de discurso, pode ser que em uma dessas esferas esse discurso seja representativo de algo que já foi pronunciado, como uma citação a um “eu” que já foi proferido. Vejamos:

Há, pois, nesse processo uma dupla instância conjugada: instância de eu como referente, e instância de discurso contendo eu como referido. A definição pode, então, precisar-



se assim: *eu* é o “indivíduo que enuncia a presente instância de discurso que contém a instância linguística *eu*”. Consequentemente, introduzindo-se a situação de “alocução”, obtém-se uma definição simétrica para *tu*, como o “indivíduo alocutado na presente instância de discurso contendo a instância linguística *tu*”. (BENVENISTE, 1976, p. 279).

Dessa maneira, os pronomes “*eu*” e “*tu*” adquirem status dentro da esfera da enunciação em relação à posição que representam na linguagem, e esse caráter é cada vez único e particular. Assim, as formas pronominais necessitam referir-se à enunciação a fim de refletir seu próprio emprego.

É na posição única de “*eu*” na instância do discurso que cada um dos locutores se coloca como sujeito, alternando tal posição conforme a interlocução na esfera da enunciação. Assim: “a “forma verbal” é solidária da instância individual de discurso quanto ao fato de que é sempre e necessariamente atualizada pelo ato de discurso e em dependência desse ato. Não pode comportar nenhuma forma virtual e “objetiva””. BENVENISTE (1976).

Já os casos que escapam à condição de pessoa na situação de discurso, ou seja, remetem à situação objetiva e não à situação pessoal, esses são chamados de “terceira pessoa”, é o caso do pronome “*ele*”, por exemplo. A “terceira pessoa” é munida de representação objetiva escapando da marcação de pessoa. Assim:

Uma análise, mesmo sumária, das formas classificadas indistintamente como pronominais leva assim a reconhecer classes de natureza totalmente diferentes e, em consequência, a distinguir, de um lado, a língua como repertório de signos e sistema das suas combinações e, de outro, a língua como atividade manifestada nas instâncias de discurso caracterizadas como tais por índices próprios (BENVENISTE, 1976, p. 283).

A marcação de “terceira pessoa” remete a uma representação sintática correspondente a necessidade de economia acarretando a substituição de um enunciado ou do enunciado inteiro, afastando tais enunciados dos indicadores pessoais.

## Metodologia e análise

A proposta de trabalho a ser realizada em uma escola pública da rede estadual de ensino do estado do Rio Grande do Sul tem como objetivo mostrar aos alunos, por via das reflexões de Émile Benveniste a respeito da Enunciação e tratamento dos pronomes, que existe algo a ser dito por um locutor que coloca-se como sujeito e que tal dizer pertence às esferas enunciativas cada vez que alguém coloca a língua em uso, ou seja, cada vez que há a enunciação.

O trabalho consiste em apresentar o gênero textual Tira e os três textos que serão usados na interpretação e ensino dos pronomes por meio da enunciação. Tais textos têm uma personagem principal que é o Calvin: “Calvin and Hobbes (Calvin & Hobbes em Portugal, Calvin e Haroldo no Brasil) é uma série de tiras criada, escrita e ilustrada pelo autor norte-americano Bill Watterson e publicada em mais de 2000 jornais do mundo inteiro entre 18 de novembro de 1985 e 31 de dezembro de 1995 tendo ganho em 1986 e 1988o Reuben Award, da Associação Nacional de Cartunistas dos Estados Unidos.

Calvin é um garoto de seis anos de idade cheio de personalidade, que tem como companheiro Hobbes, um tigre sábio e sardônico, que para ele está tão vivo como um amigo verdadeiro, mas para os outros não é mais que um tigre de pelúcia. De acordo com algumas visões, as fantasias mirabolantes de Calvin constituem frequentemente uma fuga à cruel realidade do mundo moderno para a personagem e uma oportunidade de explorar a natureza humana para Bill Watterson.

Ao fim de dez anos de publicação, os fãs consideram Calvin & Hobbes uma obra prima pela sua visão única do mundo, pela imaginação do protagonista e pelas situações insólitas que se estabelecem.

Watterson abandonou a criação que o tornou famoso em 1995, embora as tiras continuem em publicação em vários jornais, incluindo o português *Correio da Manhã* e o brasileiro *O Estado de S. Paulo*, primeiros jornais em seus respectivos países a publicar a tira.

Quanto ao gênero textual Tira: “A tira de jornal ou tirinha, como é mais conhecida, é um gênero textual que surgiu nos Estados Unidos devido à falta de espaço nos jornais para a publicação

passatempo”. O nome "tirinha" remete ao formato do texto, que parece um "recorte" de jornal. Um dos pioneiros na criação da tira foi o americano Bud Fisher, autor da tira Mutt e Jeff.

A princípio, as tiras tinham uma diagramação padrão de 30 cm de largura por 10 cm de altura. Porém, com o tempo, muitos desenhistas ousaram bastante e produziram tiras muito criativas com diagramação diversificada. É comum encontrarmos tiras na vertical, bem como com um número de quadros superior a seis (6), ou mesmo desalinhadas. No entanto, o mercado americano é tão formal que, caso um desenhista brasileiro fosse convidado a publicar suas tiras em um jornal, ele teria que limitar-se ao padrão clássico exigido por esse periódico.

Após a entrega e leitura do material, os alunos serão instigados a refletirem sobre os sujeitos da enunciação, sobre as pessoas do discurso, ou seja, sobre o “eu” e o “tu” com abertura para a reflexão referente ao “ele” (a não pessoa) ou os outros pronomes, que por ventura aparecerem nos textos em questão.

Texto 1:



A primeira tirinha contém uma conversa informal entre Calvin e seu pai e traz no primeiro quadrinho Calvin reclamando ao pai que odeia a escola, o que ele tenta justificar no segundo quadrinho quando diz que passa todo o tempo esperando as férias. No terceiro quadrinho da tira, Calvin alega deixar de fazer o que gosta em prol de ir à escola e no quarto e último quadro da tira, Calvin dirige-se ao pai com um papel que é para ser assinado, a fim de o menino não precisar mais ir à escola.

A interpretação inicia-se por meio de um diálogo entre pai e filho, ou seja, um “eu” e um “tu” na posição de interlocutores do discurso. Há marcas textuais (pai lendo um jornal no sofá) que sugerem que eles (Calvin e o pai) estão em casa, dialogando a respeito da frustração de Calvin em relação à escola.

O menino assume a posição de sujeito na enunciação quando posiciona-se através do pronome “eu”, para fazer suas reclamações para não ir mais à escola: “eu odeio a escola... eu conto as horas... eu conto os dias... eu conto as semanas... eu sempre... eu quero... eu tenho... eu não vou...”, além disso, há a presença no segundo quadrinho do “eu” como sujeito oculto (elíptico) também: “Os meses pras férias de verão” (eu conto).

No último quadrinho da tira, Calvin dirige-se ao pai colocando-o como um “tu” ao perguntar-lhe a seguinte frase: “Você assina este bilhete dizendo que eu não vou...”, e o faz com a colocação do pronome de tratamento “você”, muito utilizado em outras regiões do país, que não o Rio Grande do Sul.

O pai inverte a posição de sujeito com o filho quando, no último quadrinho, enuncia a frase: “Bem-vindo ao mundo”, caracterizando Calvin como um “tu” e o pai como o “eu” do enunciado, além de marcar “o mundo” com uma terceira pessoa, um “ele”, pronome que representa a “não-pessoa”, ou seja, que está fora da relação enunciativa da intersubjetividade, pois o pai preenche o signo ao enunciar.

Texto 2:



A segunda tirinha traz marcas que fazem com que pensemos em uma escola (classe e lousa escolar), e traz Calvin realizando uma

soma matemática, o que pode ser comprovado no primeiro quadrinho através do preenchimento dos signos com a numeração “ $2+7=$  \_\_\_\_\_”. No segundo quadrinho, Calvin assume a posição de sujeito ao enunciar uma frase com tom de ironia: “Não posso responder essa questão porque minha religião não permite”, e isto ocorre por meio da ocultação do sujeito “eu”.

No terceiro quadrinho, o menino reflete sobre a prova, o que indica a posição de sujeito que pensa, logo, a enunciação não ocorre explicitamente, pois não há o ato de enunciar algo, e no quarto e último quadrinho, após pensar a respeito da questão da prova, Calvin enuncia a seguinte frase: “Não custa nada tentar”, novamente posicionando-se como sujeito “eu” oculto ou elíptico.

Texto 3:



Na terceira e última tira a ser analisada pela professora com seus alunos na sala de aula, há marcas no texto que remetem a uma brincadeira de criança onde Calvin e uma amiga dialogam a respeito de algo que se passa na situação enunciativa.

No primeiro quadrinho, Calvin brinca de vender “a vida” por algum dinheiro representado pelo número 5 escrito em uma caixa de papelão que representa, aparentemente, um balcão de vendas. Podemos pensar que o menino está posicionando como sujeito, pois o mesmo está vendendo algo, ou seja, há um “eu” que vende, porém, não há marcas discursivas enunciadas para comprovar tal fato.

Ainda no primeiro quadrinho, a menina compra “o produto” vendido por Calvin e diz: “Tá bem. Aqui estão cinco centavos, o que eu levo?”, colocando-se como sujeito da enunciação ao pronunciar o pronome “eu”, no segundo quadrinho, Calvin, ao enunciar a frase:

“Nada. Eu acabo de te enganar” inverte tal posição explicitando enunciativamente um “eu” que inverte a posição dos sujeitos deixando a menina com a posição de um “tu”.

No terceiro quadrinho, Calvin responde assumindo o papel de sujeito e nomeando um “ele” no interior da enunciação quando diz que “É a vida!”, no caso, “ela” (a vida que é enganosa). Tal posição enfurece a amiga que parte para a briga com Calvin, o que pode ser comprovado com as marcas de preenchimento dos signos por parte de possíveis ruídos de briga, como: “Hey! Ow! Ow!”.

O que precisa ficar claro para os alunos é que existe um ato de colocar o discurso em ação através de posições discursivas tomadas por enunciados proferidos por um locutor, que coloca-se como sujeito da ação de enunciar por meio da colocação pronominal do “eu”, e dessa colocada intersubjetiva entre o “eu” e o “tu”, que são as pessoas da enunciação.

Pode-se também usar o questionamento aos alunos de que, fora da enunciação, a personagem Calvin representa uma “não-pessoa”, ou seja, para cada aluno, Calvin seria um “ele”, já que cada “eu” representaria cada aluno na sua posição de sujeito que fala. Essa reflexão é bem interessante e mostra claramente que é somente dentro do ato de pôr a língua em uso, dentro das instâncias de tempo (“aqui” e “agora”) que a enunciação ocorre e que esta pé da ordem do “não-repetível”.

## Conclusão

Conclui-se por meio desse trabalho que a análise apresentada nas reflexões de Émile Benveniste acerca das pessoas do discurso “eu” e “tu”, e a respeito da “Natureza dos Pronomes” (BENVENISTE, 1976), são de grande importância para o ensino de Língua Portuguesa na sala de aula.

Através das análises realizadas por meio do trabalho com a Tira e os Pronomes pode-se chegar a grandes reflexões acerca da Enunciação, desse ato de pôr a língua em uso através do discurso irrepitível e único, que acontece mediante a tomada de posição de sujeito por um locutor, quando este enuncia algo a um outro, que participa com ele da enunciação.

Vejo a pertinência da Teoria da Enunciação de Émile Benveniste para a minha formação como professor de língua, por possibilitar uma análise tão reflexiva a respeito da língua em uso através do ato de enunciar. Tal análise possibilitou-me pensar a respeito dos pronomes dentro do discurso, de outro modo que não somente sintático, pois reflete a língua em ação, a língua em uso por um locutor que toma a posição de sujeito da enunciação através do ato de enunciar.

O trabalho serviu de grande expansão para as minhas reflexões acerca da teoria enunciativa, o que possibilitou-me pensar diferente do pensamento gramatical e ir para um pensamento mais elaborado a respeito do ato de enunciar algo para um alguém, em um tempo e espaços únicos.

Finalmente, trabalhar com a Enunciação possibilitou-me ser mais consistente diante do ensino discursivo, pois tal teoria abarca princípios que comprovam mais facilmente o uso da língua, o uso reflexivo da comunicação através do discurso, da ordem da língua no tempo presente, de um sujeito que enuncia algo para um outro (“eu” e “tu”) diante do “aqui” e “agora”.

Reflijo, por fim, que esse ato de enunciar é único e que toda a vez que “eu” enuncio, estou significando, estou fazendo algo novo, que não se repete. Assim, toda a vez que um aluno lê um texto, ele está enunciando esse texto, ou seja, esse ato de enunciar está acontecendo e é bastante importante que todos nós tenhamos esse conhecimento reflexivo.

## Referências

BENVENISTE, Émile, 1902-1976. **Problemas de linguística geral**; tradução de Maria Glória Novak e Luíza Neri; revisão do Prof. Isaac Nicolau Salum. São Paulo, 1976.

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Calvin\\_and\\_Hobbes](https://pt.wikipedia.org/wiki/Calvin_and_Hobbes), retirado do site no dia 25 de janeiro de 2019.

<http://cronicasdeprofessor.blogspot.com/2013/03/genero-textual-tirinha.html>, retirado do site no dia 25 de janeiro de 2019.

<https://br.pinterest.com/amd271482/tirinhas-calvin-harold/>, retirado do site no dia 25 de janeiro de 2019.

## CRÍMENES INTERNACIONALES CONTRA LOS LÍDERES Y LIDERESAS, UN PUNTO DE ATENCIÓN ANTE EL GENOCIDIO Y LA PROTECCIÓN ESTATAL, LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

Jorge Armando Acosta VILLARRAGA<sup>2</sup>

### La sociedad en lucha contra la corrupción

Los países latinoamericanos se han visto afectados de forma creciente por los hechos victimizantes contra el patrimonio económico y social de cada una de las sociedades, siendo algunos trabajadores estatales, políticos y agentes comerciales los que han colocado el sistema de la corrupción en niveles históricamente altos, incluso sobre los derechos a la vida y honra en las diferentes comunidades y en los diferentes territorios.

La situación sobre corrupción es inmensamente alta en países como Colombia, Venezuela, Ecuador, Perú, Brasil y Argentina; entre otros, pero también, existen unas investigaciones profundas que han llevado a algunos cabecillas de estas organizaciones a responder por los daños y perjuicios, más algunas veces la vida de los líderes y lideresas han sido afectadas creando un dolor en la sociedad que muestra aún más las situaciones propias de una sociedad sin educación hacia la forma pública y privada y bajo un contexto maquiavélico, que pasa por encima de los intereses nacionales o comunitarios en pro de perseguir sus propios deseos y anhelos económicos (HERNÁNDEZ. & LÓPEZ, 2016).

La Declaración Universal de los Derechos Humanos coloca como principal fundamento a la vida y a la existencia de las personas situación que lleva a examinar los sucesos y las acciones que los líderes y lideresas han presentado ante los estados para su protección y las situaciones de impunidad frente a los crímenes y la misma corrupción que pone en peligro su seguridad siendo crímenes internacionales los que han llevado circunstancias de desaparición

---

<sup>2</sup> Abogado PhD en Cuestiones Actuales del Derecho Español e Internacional, Universidad Alfonso X el Sabio, Madrid España, Docente de Maestría en Derechos Humanos y DICA, Escuela Superior de Guerra, Bogotá Colombia, Docente Pregrado Corporación Universitaria UNITEC, Bogotá. Post doctor en Derechos Humanos y Derecho Penal Internacional. E-mail: [jorge.acosta@unimilitar.edu.co](mailto:jorge.acosta@unimilitar.edu.co)



sistemática e indivisible que en muchas comunidades son los líderes y lideresas y que su única manera de defenderse es su voz ante la comunidad como parte de la defensa y de su misma vida.

La situación presenta una persecución penal, pero al mismo tiempo estas acciones han mutado dependiendo los contextos y escenarios cómo son los Conflictos Armados a lo largo y ancho de América Latina y también los argumentos que se justifican dentro del ordenamiento jurídico de cada nación en torno a la protección de los líderes y lideresas, los cuales se han quedado cortos en el momento de garantizar su protección (BARLASSINA, (2021).

Es de suma importancia el ámbito jurídico que permite tener claro los instrumentos de investigación, persecución y castigo frente a los crímenes, pero también las pocas acciones y contextos limitados frente a los objetivos de indagar sobre lo sucedido para encontrar a sus máximos responsables y permitir que las comunidades estén en paz y armonía con sus líderes y lideresas generando proyectos en favor de sus gentes y pueblos.

El Siglo XXI ha de fomentar hombres y mujeres en torno de la búsqueda de alternativas de reconciliación y paz, pero al mismo tiempo la protección contra la forma bélica en que se ven afectados los líderes y lideresas; unos atentados contra la vida y la integridad de quién defiende los proyectos de las comunidades, como también se pueden dejar ver con el tiempo, los planes sistemáticos y organizados que afectan a los hombres y mujeres que representan a sus comunidades.

Por otro lado, la búsqueda de la verdad y los planes de desarme frente a las desmovilizaciones y la reinserción son las formas integrales que han permitido que las medidas de reparación en la sociedad tengan una justicia penal coherente y visible para buscar la paz, la cual se logra conseguir a través de una verdadera reconciliación y un trabajo social en todas las comunidades para evitar estos crímenes que muchas veces quedan en la impunidad (DE POBLACIÓN, 2021).

Siguiendo con la protección de los líderes y lideresas y dentro del contexto del genocidio como crimen internacional y como forma histórica de los conflictos, se quiere tener en cuenta uno de los principales sucesos históricos en toda América como lo fue el descubrimiento de América en 1492 y los años sucesorios que

acabaron de forma total y parcial algunas tribus aborígenes que habitaban el continente, dejando claro una vez más que esta historia sea repetido durante los siguientes años, justamente con los ideales de terminar con la posesión y con las tribus acentuadas en diferentes partes del continente americano.

Acabar con la corrupción ha sido un trabajo que lleva diferentes escenarios, pero justamente quién denuncia esas acciones es quién lleva un tratamiento más indefenso dentro de todo el ordenamiento jurídico y del cual debe de tener unos lineamientos de protección por parte de los estados, como un apoyo por parte de la comunidad y las diferentes organizaciones en torno de la protección de la vida; es el Estado a través de sus mecanismos jurídicos quienes deben apoyar y proteger a las personas que denuncian estas actuaciones, pero al mismo tiempo, debe visibilizar las acciones jurídicas y penales frente a las personas que atacan a los líderes y lideresas.

En estos tiempos tan conmocionados por la violencia y la corrupción, los ciudadanos desean ver una justicia ecuánime y recta, pero se ha evidenciado que muchos de ellos se toman la justicia por las manos, incrementando más el odio y rabia generalizado por estos actos, los cuales siguen atentado contra la vida y la estabilidad de aquellos que permiten liderar diferentes procesos sociales en diferentes comunidades.

El concepto de genocidio es tan amplio, pero también muy centrado frente a los hombres y mujeres que tienen una postura a favor de la comunidad y que sus trabajos buscan enriquecer el debate y las consideraciones frente a los deberes estatales, los tratados internacionales y todo el ordenamiento jurídico para favorecer a las comunidades en los diferentes proyectos sociales y económicos (DIAZ. & ROZO, 2021).

Situación por la cual se debe lograr que a través de la determinación y ordenamiento jurídico se entienda que los mecanismos jurídicos no pueden dejar en la impunidad los criterios de Justicia social y que el genocidio ha sido considerado como un crimen internacional, donde la justicia debe establecer sanciones y aplicar las normas para que todas las personas puedan tener una protección por parte del Estado y una colaboración por parte de las comunidades entorno a su vida y su honra.

Los conceptos de la protección de la vida determinados en el ordenamiento jurídico internacional y nacional tiene unas consideraciones y regulaciones que se deben respetar frente a la protección de la vida de los hombres y mujeres en diferentes comunidades referente a las condiciones de habitabilidad y de contextos que logren entender todos los procesos de protección de la tierra, de los bienes jurídicos públicos y privados; es por esto que la justicia debe hacer un énfasis en las medidas de forma integral que permitan la pacificación de los conflictos y la participación de la ciudadanía en torno de la protección de sus líderes y lideresas como también de la comunidad en general en torno del mismo bienestar social.

Las situaciones de corrupción han mostrado un contexto bélico que agrava las medidas para el desarrollo de las personas, determinando un problema frente a la protección de los bienes jurídicos y la misma vida, es por esta razón que se deben de emplear mecanismos que lleven a la responsabilidad y que al mismo tiempo prevengan cualquier acto en contra de la vida, la protección de sus tierras y sus mismos proyectos (FOURNIER, 2019).

Para avocar y buscar soluciones dentro del contexto de la búsqueda de una paz estable y duradera, se viene generalizando la idea de una educación en favor de los Derechos Humanos y del entendimiento de la protección de los bienes públicos y privados como también un contexto que favorezca a todas las comunidades y no solamente a unos pocos que se adueñan de lo que ancestralmente les ha pertenecido a las comunidades aborígenes, afrodescendientes y demás.

La organización y el trabajo en comunidad promueve que las acciones pertinentes frente a los escenarios sociales lleve a incluir todas las medidas materiales y simbólicas en torno de la protección y del trabajo que tienen los hombres y mujeres a partir de su trabajo como líderes en sus comunidades frente a las iniciativas que permitan salvaguardar los elementos públicos y privados como al mismo tiempo, todos estos puedan referenciar los hechos históricos acaecidos en América Latina desde el descubrimiento de América y los hechos más recientes en contra de los indígenas y las pequeñas comunidades minoritarias que defienden la selva amazónica entre otras tierras ancestrales (AGUIAR, 2017).

## El reconocimiento de los líderes y lideresas

Educar para la convivencia y la forma social permite promover y transformar las comunidades y las sociedades en contra de la represión y la corrupción, al mismo tiempo permiten establecer e incluir a todas las personas a partir de un enfoque de género para combatir la impunidad y violencia que se genera por el deseo ferviente de apoderarse de las condiciones sociales de las comunidades y al mismo tiempo violentar los derechos fundamentales como parte del territorio en el cual se nace y en el cual se habita.

El carácter democrático que debe promoverse a través de las estructuras sociales y de la integración de los líderes y lideresas con los organismos del Estado, permite incluir un acceso democrático y unos intereses de la justicia entorno de la sociedad y sus diferentes interpretaciones para avanzar en proyectos e ideas que lleven al mismo tiempo a generar protecciones adecuadas para la vida, especialmente de aquellos hombres y mujeres que lideran estos procesos y de los cuales hasta hace muy reciente tiempo se les ha comenzado a dar un lugar significativo en los procesos de cada comunidad (TAVERA, 2020).

Lo que se pretende, es ver más allá de la persecución y castigo como una forma de protección de los Derechos Humanos frente a la justicia y la necesidad de implementar herramientas sociales como alternativas que permitan combatir la corrupción y que generen la persecución de aquellos que buscan silenciar a los líderes y lideresas, pero también una concientización frente a los trabajos que aquellos hombres y mujeres realizan en pro de su comunidad.

Entender el concepto del genocidio a través de los líderes y lideresas permite abrir un campo de debate que ha dejado los últimos años en el campo político y las demandas a la justicia en América Latina y en Europa como también las violaciones sistemáticas entre los regímenes que han azotado América Latina e incluso en el África, lo que han llevado a transformar las políticas en mecanismos de protección de los Derechos Humanos cómo también una profunda visión de la sociedad frente a esa transformación garantizando los mecanismos alternativos para que las víctimas puedan conseguir y

restaurar la confianza del Estado, fortaleciendo los procesos democráticos y sociales entorno de la misma justicia.

El estado latinoamericano a través de las Cortes internacionales, los convenios y tratados firmantes, vienen trabajando en un acercamiento con las comunidades indígenas y minoritarias pero hace falta un fortalecimiento a través de la justicia efectiva y verás como parte de un trabajo frente a la educación y el respeto de la propiedad pública y privada para generar en sí mismo un incremento del respeto a través de las buenas acciones, honestas y coherentes que no atenten contra la mayoría cómo se puede analizar siempre en el caso de la corrupción (GARZÓN, 2020).

Luchar contra la corrupción es permitir que los procesos de transformación social y política se empleen con los mecanismos sociales como son la educación para conseguir la reconciliación y la paz, restaurando y fortaleciendo la democracia a través de acciones pequeñas y generando conciencias en la sociedad que les permita a todos edificar una paz sostenible en base de las situaciones conflictivas que día a día se puede tener en un grupo de personas pero también encaminados a un encuentro social que permita restaurar las acciones y los contextos sociales de todos y cada una de las comunidades.

El esfuerzo presente aquí es edificar la vida como el bien jurídico más importante cómo lo narra la Declaración Universal de Derechos Humanos y todos los tratados internacionales y constituciones vigentes a lo largo y ancho del planeta pero también un énfasis en la protección de los hombres y mujeres líderes en sus comunidades a través de la razón social que enmarca el derecho a participar en la construcción de sus comunidades y que al mismo tiempo han aumentado y generalizado unas muertes sistemáticas e impunes frente aquellos que levantan su mano en contra de los sistemas corruptos que solo pretenden adueñarse de la riqueza presentes en diferentes territorios a lo largo y ancho del planeta.

De las Naciones Unidas y la Corte Penal Internacional se deben generar los medios para entender los procesos y mecanismos del genocidio frente a una sociedad que necesita resolver los problemas a gran escala que han generado en medio de la participación y la búsqueda de los mejores entornos sociales y culturales para los líderes y lideresas, por esta razón es importante

enfatar los modelos de protección y participación activa del estado frente aquellas situaciones que pueden derivar en las situaciones sistemáticas del genocidio.

América Latina actualmente vive unos debates profundos con respecto a la transformación de las tierras y la manera de consolidar los proyectos de las grandes empresas en torno a la protección de la biodiversidad en general y de la responsabilidad de cada Estado a través de los eventos y trabajos que se promueven en cada una de las comunidades, por eso ser líder o lideresa social se ha convertido en un oficio riesgoso, donde la persecución penal no ha permitido efectivamente la implementación de actuaciones investigativas y criminales que permitan esclarecer este contexto para poder satisfacer a las víctimas y a la sociedad misma, por el hecho de silenciar aquellos hombres y mujeres que se han atrevido a levantar su mano, y a no estar de acuerdo con las medidas que se promueven desde los entes gubernamentales o desde las compañías nacionales y transnacionales en contra de sus comunidades (CHÁVEZ-PLAZAS, 2017).

### **El debate de la paz en búsqueda de la protección de líderes y lideresas**

El Siglo XXI viene mostrando unos acercamientos de las comunidades y la sociedad frente al desarrollo y la industrialización de los campos, pero al mismo tiempo los hombres y mujeres de estas comunidades no ven con buenos ojos estas prácticas, las cuales han buscado desafiar estas grandes máquinas destructoras de la biodiversidad y de la vida que quieren adueñarse de los recursos minerales que cada región; a lo que se debe tener en cuenta que los líderes y lideresas se han levantado en su voz de protesta en torno de la protección y la vigilancia de los Derechos Humanos, pero muchos de ellos han perdido la vida y otros se encuentran exiliados de sus tierras o con temor por su vida y su seguridad.

Lo que se ve es una falta de presencia de parte del Estado, una ausencia de conductas que permitan el fortalecimiento de las acciones de los líderes y lideresas y unos mecanismos estructurales que contribuyan a las políticas estatales en torno a la protección de quién se decida denunciar actos de corrupción, pero al mismo tiempo

estas permiten entender los conceptos y los modelos dentro del sistema y del enfoque hacia las víctimas, estableciendo unos contextos sociales que cada una de las personas y de la comunidad pueden tener para la protección de sus tierras y la búsqueda del progreso de manera sustentable y renovable frente a la tierra y sus riquezas.

Todas estas acciones permiten que la Justicia interactúe con la sociedad bajo medidas considerables que cada Estado debe alcanzar a partir de las participaciones que cada uno de los estados tiene y cómo lo presenta Uprimny Y Saffon, todos estos son procesos de justicia bajo el deber de materialización de los derechos de la comunidad, de las víctimas, el reconocimiento y protección de los Derechos Humanos y los contextos que permitan de manera clara y contundente analizar y prevenir las violaciones a los Derechos Humanos de cada comunidad para ser sancionados y repudiados en cada región y en cada comunidad y lograr una paz estable y duradera (UPRIMNY. & SAFFON, 2008).

El proceso de paz en Colombia como los realizados en Guatemala y en otras partes del mundo, entre otros Ruanda, permiten entender esa visión de la restauración del conflicto, permitiéndole a las víctimas ser escuchadas y tener condiciones que les permitan a cada una de ellas participar en la construcción de sus comunidades a partir de la protección de la tierra como eje fundamental que las tribus indígenas tienen y como también los políticos y gobernantes se constituyen en líderes y lideresas que deben colocarse a favor de los intereses de la comunidad, primero antes que los personales o los de terceros.

Actuar para la protección de los Derechos Humanos es fundamental dentro del equilibrio social, el cual permite que las personas se expresen dentro de su sentimiento y su visión de vida respetando y defendiendo los derechos vulnerados, como también, generando los mecanismos adecuados en torno a la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición, de lo cual se viene trabajando en la Justicia Especial para la Paz y de todas las acciones necesarias para producir los mecanismos de una justicia entorno de una paz estable y duradera como lo está haciendo Colombia en estos tiempos (BARRIGA, (2016).

## Educación para la paz

Educación en Derechos Humanos se ha convertido en una necesidad para la protección de la vida y de todos los derechos fundamentales que las personas tienen por el derecho a nacer y en sí mismo aprender sobre los principios de la justicia y la búsqueda de las soluciones a través de la conciliación como uno de los mecanismos de defensa de la justicia transicional y de las alternativas a todas las polémicas de los crímenes internacionales como es el genocidio a los líderes y lideresas en diferentes partes del mundo.

Actuar pedagógicamente, promueve la utilización de todos los términos sociales para la sociedad, encaminado al entendimiento de los derechos fundamentales como armas y figuras que existen dentro del colectivo y como consecuencia de las acciones que presenten ejecuciones coherentes frente a la aplicación de la justicia y de todo lo contemplado en la Constitución Nacional de cada país, donde es aquí en que el estado debe otorgar un conocimiento generalizado a todas las personas para poder llevar en cada uno de ellos actitudes que promuevan la defensa de los líderes y lideresas como también un apoyo y una participación ciudadana como vínculo del trabajo pedagógico y constructor de paz que se viene gestando en diferentes lugares de América Latina.

Entender las consecuencias de esto, llevar a que todos y cada uno de los estados tenga la capacidad de entablar procesos sociales con un componente penal sobre el valor de la vida y el respeto hacia las tradiciones ancestrales como ocurre con el caso de los campesinos y los indígenas, pero lo más importante, una educación en diferentes situaciones que permite configurar los procesos aplicables a la responsabilidad Estatal y al mismo tiempo al reconocimiento de los agentes que promueven diferentes acciones y que generan una justicia Social para todos (SEPÚLVEDA. & BILLEKE, 2021).

Esta comprensión permite favorecer los procesos de paz en las diferentes regiones del planeta, como al mismo tiempo, involucrar de carácter masivo a todos los autores y organizaciones que defiendan la vida como organismo fundamental para el desarrollo de todas las capacidades que presentan los líderes y lideresas al



defender sus pueblos y al promover ideas que sean compartidas para todos.

El trabajo vinculante permite al Estado hacer presencia y poder perseguir, hasta castigar a los autores, como también generar en sí mismos un sistema de justicia donde los ciudadanos puedan resolver sus conflictos como viene pasando en Ruanda, y al mismo tiempo, poder seleccionar las medidas alternativas de los aparatos judiciales para perseguir todos los crímenes que atenten contra la vida y sancionarlos bajo delitos que se perpetúan por los autores de crímenes internacionales como se recalca con el genocidio, teniendo en cuenta que la comunidad internacional busca la paz pero esta ha tenido críticas por la cantidad de impunidad y falta de protección como de investigación en todo lo que se ha generado en los procesos selectivos de investigación y persecución penal.

Comprender que la autonomía local en las comunidades permite llevar a un entendimiento mucho más profundo de la misma legislación aporta a los procesos de socialización comunitaria, teniendo en cuenta un espíritu investigativo que fortalezcan los procesos de selección en todo y cada uno de los medios de la comunicación de los pueblos y sus comunidades, como también un proceso que tenga en cuenta a todos y cada uno de los ciudadanos para evitar que sus voces sean silenciadas y al contrario que se generen en sí mismo, autoridades dispuestas por la misma comunidad a tener y participar en la construcción de todos los planteamientos de la justicia y de la sociedad, pero al mismo tiempo, un concepto que permita generar nuevos líderes dispuestos a tener medios constructivos y eficientes para el desarrollo de cada uno de las temáticas de cada una de las comunidades.

### **La comunidad y los líderes y lideresas sociales**

El apoyo alternativo que dan los líderes y lideresas sociales es una respuesta a los Derechos Humanos a partir de la vida y de todo el trabajo relacionado con sus comunidades para la defensa de la tierra y sus recursos minerales, hecho por el cual su protección es de carácter urgente e inminente, pero también su vínculo con la comunidad debe de ser uno de los primeros medios que incluya esa protección y todos los sistemas que lleven a ella a un entendimiento y

una sociedad más equitativa y justa que les permita tener en cuenta todas aquellas recomendaciones y sistemas que necesitan para generar nuevas ideas.

Estas razones integran muchos aspectos en las comunidades, como son la educación, la religión y todo el ente cultural, los cuales deben favorecer el incremento de nuevos líderes y lideresas sociales que ayuden en la construcción de un mejor país y mejor comunidad, para lo cual la educación juega un papel muy importante, donde le corresponde al Estado velar por la protección de cada uno de las personas que buscan tener una voz frente a las decisiones estatales y jurídicas, educando a la sociedad en los medios para generar en cada una de ellas el respeto por la preservación de todos aquellos medio que permita a la comunidad crecer y entender la necesidad de preservar la biodiversidad como uno de los recursos fundamentales para la subsistencia del ser humano, lo cual va a tener consecuencias provechosas para las comunidades y para la misma sociedad en general (GARAY, 2019)

Permitir que el Estado genere decisiones basadas en criterios de racionalidad y complemento de la justicia, fomentan en cada una de las personas un acercamiento a las decisiones y al sano debate que se genera entre las comunidades para motivar en proyectos sociales pero al mismo tiempo, es poder combatir la criminalidad disfrazada de corrupción, la cual tiene una implicación grave para el progreso de las personas y sus comunidades, pero especialmente coloca en la mira a los líderes y lideresas, los cuales han levantado su voz entorno de la protección de los Derechos Humanos, de la tierra y su biodiversidad.

Trabajar en conjunto permite entender y focalizarse en todos los medios posibles y condiciones que permitan la cooperación de la ciudadanía y en sí mismo a la justicia, para llevar a cabo contribuciones y resultados que logren esclarecer el camino que debe de tomar cada una de las comunidades en casos de decisiones sobre la tierra y su biodiversidad y al mismo tiempo, generar alternativas que representen un ejercicio creativo en torno al desarrollo y progreso de cada una de ellas, lo que deja en claro que la educación es un requisito esencial para el ejercicio de los Derechos Humanos que implican su propia defensa y su colaboración frente a las fallas que han tenido los estados entorno a los líderes y lideresas y al

desarrollo sistemático de cada una de las comunidades en general (POSADA & CARMONA, 2021).

Promover la justicia es llevar a cabo diferentes acciones que permiten lograr trascender en sus mismas comunidades como poco centrales de la reconciliación y las garantías de no repetición, a partir del trabajo del Estado, promoviendo desde sus comunidades y en sí mismas actividades que lleven a un progreso sustentable y no solamente a ver unos procesos que afecten la tierra y sus recursos minerales.

### **Hacia la sensibilización y reintegración de nuevos líderes y lideresas**

Un líder Social es un hombre y una mujer que están dispuestos a aportar sus ideas a la comunidad teniendo en cuenta los Conflictos Armados en los cuales América Latina ha estado en los últimos años, para lo cual conviene fomentar en la comunidad a los líderes y lideresas en torno al desarrollo y la protección de los campos y la riqueza bio sustentable en diferentes regiones (Agenda 2030), lo cual hace que este acto este seguido de unos servicios básicos de seguridad, alimentos, ropa, servicios médicos, educación, empleo y otras herramientas para poder generar en sí mismo, entornos de procesos políticos, sociales y económicos que lleve a las comunidades locales y al país en general a planes de integración civil que benefician a los diferentes grupos y las comunidades en general.

Todos estos procesos llevan a una integración de la seguridad nacional como parte de estos programas de integración social que en algunos casos, tendrán que buscar metodologías para llevar a las personas a un desarrollo de estándar nacional con enfoque de género y apropiación de las comunidades y grupos minoritarios para cumplir los objetivos de la Paz como estamentos de sus propios lugares en que habitan, teniendo así unos resultados propios que garanticen la solidaridad, el desarrollo social, la dinámica de la economía y una política establecida para cada uno de los actores en común.

### **Y la reparación de las víctimas, los líderes y lideresas**

Uno de los procesos más difíciles para la justicia transicional y los actuales modelos de justicia en el mundo es la reparación, pero

esta nace de una necesidad social que está enfocada especialmente en el caso de esta investigación hacia los líderes y lideresas dejando ver en claro una necesidad de protección frente a la violación sistemática y generalizada de los Derechos Humanos que han ocasionado en la misma sociedad a estos hombres y mujeres cómo víctimas de la defensa de la tierra y de todos los medios que se tengan para mitigar los daños que se generan en sus comunidades y al mismo tiempo en qué no se cometan más homicidios a los líderes sociales, que por ser en sí un grupo vulnerable, está dentro de la categoría de genocidio.

Corresponde al desarrollo y a todas las herramientas legislativas, una integración y reparación de los perjuicios ocasionados, pero en el caso de los líderes y lideresas, se espera un control punitivo que permita reconocer al sujeto activo del proceso para que pueda recibir una condena por los hechos perpetrados, no solamente por infringir dolor a la comunidad sino a las víctimas y su familia, por lo tanto implica que la naturaleza de carácter punitivo y o civil este sujeta al Estado para generar actuaciones de protección y al mismo tiempo indicar los medios acordes mediante el derecho internacional humanitario y el protocolo facultativo II, adicional a los convenios de Ginebra como parte de la protección de las víctimas en los Conflictos Armados sin carácter internacional.

Todas estas actuaciones deben tener un desarrollo sustantivo a los malos tratos e inhumanos, degradantes como también a los castigos colectivos de cualquier índole, dejando en claro que en materia internacional, la justicia transicional deben permitir a través de una pedagogía, establecer a las víctimas y a la justicia en sí misma, una acción plena reparadora que lleve a la indemnización rehabilitación y satisfacción de todos sus aspectos sociales y su reconocimiento de los Derechos Humanos, existiendo medios de acercar a las víctimas a la justicia para reparar sus daños y crear vínculos en la misma sociedad donde puedan volver a ser integrada para generar movimientos en pro de las víctimas y su reinserción social (TARQUI, 2019).

La convención Interamericana de Derechos Humanos en su Artículo 63 enuncia que los trabajos de la corte y que debe realizar ante las situaciones de vulneración de los Derechos fundamentales frente a los lesionados, debe estar basado en la comprensión de los

Derechos Humanos para que así se tengan una reparación incluyente de los daños materiales, patrimoniales, familiares, de proyectos de vida, como también la aplicación de las medidas de satisfacción y garantías de no repetición, pero al mismo tiempo, la misma convención Interamericana, insta a una descripción de la reparación integral hacia las víctimas para fomentar en las comunidades los derechos a los lesionados, a la recuperación en la medida posible, de la libertad, la vida familiar, la integración, la vida laboral, la identidad y todos los rasgos físicos, psicológicos y psíquicos que se han generado por la protección de sus ideas y de sus voces frente a los organismos estatales, nacionales y compañías transnacionales que pueden atentar contra su vida, su desarrollo personal, familiar y social.

Entender los principios básicos para la presentación y participación activa de los líderes y lideresas en los procesos comunitarios, permite una satisfacción indemnizatoria de cada uno, en su trabajo y en sus proyectos de vida, siguiendo ejemplos como lo hizo Nelson Mandela entre otros, para la integración social en Sudáfrica y así poder tener en cuenta que cada uno de los hombres y mujeres que luchan por la paz están llamados a generar estrategias que deben utilizar en todo el sistema integral económico y social de cada país, en búsqueda de la protección del ser humano, evitando la violencia, la imposibilidad de investigación y cualquier sistema que impide un falso desarrollo, para que así, ellos, líderes y lideresas estén libres y activos en los proyectos positivos y coherentes para sus comunidades y la sociedad.

## **Conclusiones**

La aplicación de la protección a los líderes y lideresas sociales debe tener un sistema mucho más centralizado por los estados, delegando a las personas víctimas de amenazas frente a la protección estatal dentro de todo el Sistema Nacional entorno a la protección de la vida, honra y desarrollo de cada uno de los hombres y mujeres que participan en la construcción de sus comunidades y en el desarrollo social que al mismo tiempo deberá presentar un modelo de reparación a la tierra y a los hechos socialmente relevantes en cada una de sus comunidades.

Permitir que las personas tengan unas actividades sociales dentro de sus comunidades, es tener en cuenta el desarrollo de sus derechos fundamentales a través de las reformas institucionales de cada estado, bajo la participación ciudadana y de la participación que muestra una democratización activa en los procesos de justicia y en el desarrollo del fin del conflicto en cada caso; por lo tanto estas obligaciones van a fomentar en sí mismo, un trabajo positivo hacia los Derechos Humanos como entornos del posconflicto y como una medida de la aceptación frente a la reconciliación, un trabajo pedagógico que llevará a la especial protección y manera de evitar el genocidio sistemático a los líderes y lideresas sociales que aunque como grupo perteneciente a una comunidad, son objetivos seguros de la delincuencia criminal y estatal, pero también, en su parte positiva, ellos hacen parte de los sistemas que puedan forjar mejores comunidades en torno a la protección de sus proyectos sociales y de sus tierras ancestrales.

El genocidio desde la época de Los Conquistadores en América ha dejado una gran enseñanza y un respeto por las tierras aborígenes del cual los contextos bélicos actuales dejan como resultado centenares de víctimas por la protección de sus mismas comunidades, para lo cual, el Estatuto de Roma condena todos estos actos y convoca a l mismo tiempo a la justicia a colocar un interés especial en cada uno de los países donde han sido afectados por el desarrollo de proyectos mineros o sociales que pretenden mostrar falta falsas ilusiones a las comunidades y que al mismo tiempo generan procesos negativos contra la biodiversidad del planeta.

El reconocimiento a los hombres y mujeres que trabajan por sus comunidades deben tener un enfoque étnico y pluri diferencial, lo cual va a favorecer en cada uno de ellos y sus comunidades la interacción en los procesos que se vienen adelantando a partir de los proyectos de infraestructura y desarrollo económico y social, teniendo en cuenta que su participación es valiosa y también permitiendo tener un punto neutral frente al desarrollo de estrategias políticas que se pretendan tener en cada una de las comunidades.

Proteger a los líderes y lideresas es una característica propia de los Derechos Humanos en torno a la vida y al desarrollo de cada una de las comunidades, pero también es la definición de cada uno de

los organismos del Estado que puedan llevar a cabo diferentes estrategias para que sus voces sean escuchadas, teniendo en cuenta un modelo participativo en las acciones comunitarias y quedando así, una vinculación a sus comunidad para fomentar la protección a la vida como elemento importante del desarrollo en sus comunidades.

Es importante la pedagogía y educación entorno de los Derechos Humanos, los convenios y tratados internacionales, los cuales bajo la dinámica internacional buscan proteger bajo medios educativos a los líderes y lideresas, sino también a todos y cada uno de las infraestructuras, tierras ancestrales y recursos mineros pertenecientes a la biodiversidad, los cuales hacen necesario bajo el desarrollo sustentable del planeta, como parte de una generación que evite los crímenes de lesa humanidad y detenga cualquier acto de exterminio, tortura, encarcelamiento, tratos en condiciones inhumanas, de orden político, racial o religioso, que en este caso, son los líderes y lideresas, hombres y mujeres que se ven atacados por defender los intereses de sus comunidades.

### **Recomendaciones**

Los conflictos en América Latina han dejado grandes enseñanzas pero también grandes hombres y mujeres que han levantado su voz en pro de la defensa de sus comunidades y sus tierras ancestrales, por eso, es importante que a través de los medios estatales, la personería en cada uno de los municipios, vinculada a la procuraduría general del Estado y todos los medios sociales y estatales tengan medios policivos de protección a los líderes y lideresas sociales bajo una conexión directa con los entes estatales para la protección y preservación de su vida, en torno a la categoría de los crímenes y homicidios cometidos a muchos hombres y mujeres que levantan su mano en torno de la protección de sus comunidades.

Fomentar una educación para crear niños, niñas, adolescentes y jóvenes que promuevan en sus comunidades proyectos como futuros líderes sociales y comunales, a partir de la clasificación y entendimiento de los componentes necesarios que cada municipio - Estado y nación tienen frente al desarrollo de todas las comunidades.

Promover desde el gobierno nacional todas las acciones necesarias para hacer visibles y participativos a los líderes y lideresas

sociales, teniendo en cuenta los deberes de la sociedad, la manera de involucrarlos en las actuaciones sociales, estatales y políticas, también, bajo el respeto por sus ideas frente a los proyectos que se lideran como una integración entre lo social y lo cultural.

Cada líderes y lideresas social tienen unas herramientas excelentes que deben de ser aprovechable para lo cual se insta a los gobiernos regionales municipales y centrales en tener una oficina desde las alcaldías que puedan tener una vigilancia y una participación de todos aquellos hombres y mujeres dentro de la participación y protección de los Derechos Humanos de sus comunidades, los cuales se prestan como actores que protegen los ideales de sus comunidades pero que se ven amenazados en su paz y seguridad como también frente al derecho preciado de la vida.

Establecer y condicionar todos los elementos necesarios para que las personas tengan voz y voto dentro de la participación dialógica que tienen las comunidades en la construcción de sus propios medios y sustentos, haciéndolos más participativos como objetivos del Estado pero también una protección frente a la vulnerabilidad de sus Derechos Humanos a las situaciones bélicas y al mismo tiempo a la garantía que se debe tener con enfoque diferencial que se presta a la comunidad, entorno al trabajo comunitario para el desarrollo sostenible de cada uno.

El debate sobre la protección de los líderes y lideresas debe promover una consciencia social de la comunidad evitar que los homicidios de estos hombres y mujeres, logrando prevenir los genocidios para tratar de callar y asustar a las comunidades en torno de diferentes proyectos, creando en sí mismos una estructura que debe de ser democrática, social, económica y cultural abierta para todos y no bajo los temores de los conflictos y de la muerte en general.

El panorama actual deja entrever muchas dificultades para los líderes y lideresas, pero existen en sí mismos, una fuerza y determinación en cada uno del cumplimiento justificado para entender el consenso y la contribución de una construcción social para todos y cada uno del cual deben dejar opinar y manifestar sus ideas frente a la maquinaria estatal que de alguna otra manera debe de entender el raciocinio de las comunidades presentes y de sus líderes y lideresas en búsqueda del bienestar social.



## Referencias

- Aguiar, M. (2017). Sobre los asesinatos de líderes y lideresas sociales. *Formulario de inscripción revista Cien Días*, 37.
- Barlassina, M. J. (2021). Formación de nuevos liderazgos en la región. La experiencia de la Academia de Innovación política. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 12(22), 84-102. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7869122>
- Barriga, J. (2016). Sistematización de experiencias en líderes y lideresas de organizaciones de recicladores de oficio para el reconocimiento de saberes y prácticas asociadas a formación política. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/534>
- Chávez-Plazas, Y. (2017). ¿Paz positiva? o paz negativa? Reflexiones de líderes y lideresas víctimas del conflicto armado en Soacha, Colombia. *Prospectiva. Revista de Trabajo social e Intervención social*, (24), 69-93. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5742/574262162003/574262162003.pdf>
- De Población, O. (2021). Guía para la identificación y asistencia a víctimas de trata de personas en Colombia dirigida a líderes, lideresas y representantes de organizaciones sociales. <https://repositorioim.org/handle/20.500.11788/2330>
- Díaz, Y. & Rozo, L. (2021). Efectividad de las políticas públicas y los mecanismos de protección de los líderes y lideresas sociales adoptadas por el departamento del Meta. <https://repositorio.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/34375>
- Fonseca, M. & Vargas, W. (2020). La formación ciudadana y su incidencia en el fortalecimiento de capacidades en líderes y lideresas comunitarios. Dos procesos de formación y fortalecimiento de liderazgos comunitarios en Colombia con contexto particular en los municipios de La Ceja-Antioquia y Soacha-Cundinamarca. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/13208>
- Fournier, M. (2019). Líderes y Lideresas para la Inclusión. In [2019] Congreso Internacional de Educación y Aprendizaje. <https://conferences.eagora.org/index.php/educacion-y-aprendizaje/EDU2019/paper/view/8397>

- Garzón, Y. (2020) Pedagogía de la memoria como herramienta para la reconstrucción de narrativas en torno al asesinato de líderes y lideresas sociales tras la firma de los acuerdos de paz en Colombia. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/26125>
- Garay, C. (2019) Educación y resistencia indígena: el aporte de la mujer al sistema educativo indígena propio del CRIC. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/56045>
- Hernández, L. & López, L. (2016). *Por los caminos de la participación. Una aproximación a las experiencias de líderes y lideresas del Municipio de Fredonia* (Master's thesis). <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/1342>
- Posada, R. & Carmona, E. (2021) La Ciudadanía, La Educación Y Las Artes En La “Escuela Entre Vecinos Y Vecinas”. *entre Arte (s), Educación (es) y Ciudad (es)*, 91. <https://observatoriorealidades.arquidiocesiscali.org/wp-content/uploads/2021/03/Cuadernos-Ciudadanos-Dialogos-entre-Arte-Educacion-y-Ciudad.pdf#page=92>
- Sepúlveda, J. & Billeke, C. (2021). Historia y Violencia: Asesinatos de Líderes Indígenas Guardianes del Medio Ambiente en América Latina, 2016-2019. *Historia Ambiental Latinoamericana y Caribeña (HALAC) revista de la Solcha*, 11(2), 43-69. <https://www.halacsolcha.org/index.php/halac/article/view/490>
- Tarqui, J. (2019). *Procesos educativos en la formación de líderes y lideresas en el municipio de Caquiaviri (2016)* (Doctoral dissertation). <https://repositorio.umsa.bo/handle/123456789/23556>
- Tavera, E. (2020). Hay una masacre en marcha en contra de los líderes y lideresas sociales en Colombia. *Revista Debates*, (82), 80-91. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/debates/article/view/342337>
- Uprimny, R., & Saffon, M. P. (2008). Usos y abusos de la justicia transicional en Colombia. *Anuario de derechos humanos*, (4).

## PRÁTICAS EFETIVAS DE LETRAMENTO: ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA ALUNOS SURDOS

Adilma Gomes Da Silva MACHADO <sup>1</sup>

Davi MILAN <sup>2</sup>

### Introdução

Os estudos que entrelaçam as práticas do ensino e da aprendizagem do português para Surdos têm se mostrado, em muitas vezes, ineficazes, pois agregam metodologias voltadas para o sujeito ouvinte. Dessa forma, é preciso planejar via estratégias voltadas para o ensino e a aprendizagem do aluno Surdo, pois precisamos considerar o aspecto cultural desses sujeitos, que é marcadamente visual.

Dessa forma, a surdez, compreendida como uma diferença linguística (SKLIAR, 2013), vem nos mostrar que existe uma gama de características singulares. Entre essas singularidades, encontra-se a língua de sinais, que é uma língua visual. Devido ao aspecto visual da língua de sinais, a educação deveria ser, essencialmente, visual. Entretanto, os professores não costumam desenvolver propostas educativas baseadas na visualidade da surdez. Os professores, geralmente, usam práticas de ensino de língua escrita, pautadas na fonética da língua oral, utilizando ferramentas orais e não visuais. É necessário instrumentalizar os professores que têm alunos surdos, para usarem estratégias que respeitem a experiência visual desse sujeito.

De acordo com Frias (2010, p. 13) a inclusão dos alunos surdos na escola regular deve contemplar mudanças no sistema educacional, como também uma adaptação no currículo, com alterações nas formas de ensino, metodologias adequadas e avaliação que condiz

---

<sup>1</sup> Docente efetiva de Língua Portuguesa L2/LIBRAS na Educação Básica II - Secretaria Municipal de Educação de Conde-PB. Mestrado (2021) (em andamento) em Linguística e Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba - PPGLE-UFPB.

<sup>2</sup> Professor da educação pública, Especialista em Educação, graduado em Pedagogia e Letras. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Alfabetização e Letramento, Educação Matemática, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos.

com as necessidades do aluno surdo; requer também elaboração de trabalhos que promovam a interação em grupos na sala de aula e espaço físico adequado a circulação de todos. A inclusão deve ocorrer, ainda que existam desafios, com garantia de oportunidades aos alunos surdos iguais aos dos alunos ouvintes. A presença do aluno surdo em sala de aula regular requer que o professor entenda a real necessidade da produção de estratégias e métodos de ensino que atinjam de forma adequada a aprendizagem desse aluno; o surdo está na escola, então é de responsabilidade dos professores criarem condições para que este espaço seja um ambiente que promova transformações, avanços e um aprendizado de fato.

Nesse direcionamento argumentativo, esse trabalho tem como objetivo usar o relato pessoal do aluno surdo (em LIBRAS), como estratégias de ensino para o aprendizado da língua portuguesa. Realizamos várias discussões sobre o ensino de língua portuguesa como L2 para surdos, possibilidades de uso de estratégias de letramento visual na educação de alunos surdos, como a criação de recursos didáticos para o apoio educacional com o objetivo de melhorar a compreensão do aluno e seu aprendizado. Pois, acreditamos que a elaboração de estratégias que venham contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita do aluno com surdez.

No percorrer deste trabalho, refletimos a respeito de procedimentos de análise a serem definidos, por meio dos quais o professor pôde avaliar a fase do conhecimento dos alunos surdos através de uma sondagem, para a partir de aí o professor pudesse criar estratégias de ensino para o seu aluno. Assim, o professor estará capacitado para fazer seus planejamentos, uma vez que, se pararmos para analisar que, cada aluno tem sua singularidade e com isso exigem-se estratégias de ensino-aprendizagem distintas.

Para iniciarmos as discussões a respeito do ensino-aprendizado do aluno surdo, buscamos subsídios nos materiais didáticos produzidos pelos professores para o ensino da Língua Portuguesa como L2 para os alunos surdos em turmas do ensino fundamental II. Portanto, mediante este material que tivemos como objeto de estudo, o qual pesquisamos as estratégias de ensino adotadas por esses professores, a partir de aí refletimos sobre as possíveis estratégias a serem aplicadas para os planejamentos de aulas, de

modo que venha contemplar as habilidades linguísticas dos alunos surdos, e que essas estratégias venham facilitar o aprendizado da Língua Portuguesa como L2 na modalidade escrita.

### **Discussões**

Percebe-se que as pesquisas sobre o ensino e aprendizagem para o aluno Surdo aumentaram gradativamente em nosso país (Ferrão e Lobato, 2016), mas ainda não se tem pesquisado com maior entusiasmo e profundidade as práticas de letramento voltadas para o ensino do surdo. Sendo o Português a língua oficial do Brasil, com características escritas e orais e, se fazendo necessário que todo brasileiro tenha o domínio dessa para se desenvolver educacional e profissionalmente.

Diante da realidade, faz-se necessário que as escolas propiciem o ensino de Língua Portuguesa como L2 com práticas de letramentos que privilegiem as experiências visuais. Assim, os alunos conhecerão e desenvolverão as habilidades linguísticas, que serão adquiridas através de práticas de letramento, junto com isso vem as normas ortográficas de forma contextualizada, de acordo com a realidade de cada aluno, pois sabemos que as dificuldades são distintas. Consequentemente o uso do material produzido pelos alunos, servirá de referência para os princípios de uso e as formas de contextualização adequada para planejamento de estratégias de ensino.

É importante mencionar que essa aprendizagem deve ser fundamentada em bases teóricas, como também para os envolvidos no processo educativo. É determinante não somente compreender o nível linguístico da língua portuguesa, como também conhecer e saber que o princípio do ensino deve estar ancorado nas variedades que coexistem vinculadas à vida social dos alunos Surdos.

O surdo, igualmente à ouvinte, desenvolve sua linguagem através da imitação, das experiências vividas ao longo do crescimento, porém não participa da experiência referencial auditiva, mas sim a visual (Quadros, 2004). Assim, os alunos surdos precisam de metodologias que venham desenvolver a sua língua natural para a partir de aí aprender uma outra língua. Partindo desse pressuposto, a grande sensibilidade visual do surdo propicia uma melhor interação

com práticas de letramentos que venham com estratégias voltadas para o espaço-visual.

Desta forma pretendemos contribuir com o processo de ensino-aprendizagem e, sobretudo, nas práticas de letramento visuais e de análise linguística da Língua Portuguesa como L2 para surdos. Como problemática partiremos do princípio da ineficiência no ensino de língua portuguesa para alunos Surdos, com estratégias de ensino voltados para o público ouvinte, destoando da realidade linguística dos surdos, essas estratégias de ensino, todavia, não é totalmente eficaz nas salas de aula comuns que utilizam o sistema de inclusão. É necessário adotarmos estratégias de ensino com abordagens e materiais que contemplem o processo de aprendizado dos alunos surdos (que é visual).

Partindo dessa observação, trabalhamos com estratégias de ensino com práticas de letramento visual que atreladas a teoria necessária para o acesso ao ensino da Língua Portuguesa como L2 para alunos surdos do Fundamental II. Considerando o texto exposto acima, percebe-se a necessidade de discussão sobre o acesso do aluno Surdo a práticas de letramentos visuais que venham facilitar a leitura e compreensão de mundo com professores habilitados para planejar estratégias de ensino-aprendizagem para os alunos surdos.

## **OBJETIVOS**

Objetivo Geral:

- Desenvolver estratégias metodológicas para o ensino de língua portuguesa como L2 na modalidade escrita para os alunos surdos, a partir de Práticas de Letramentos Visuais.

Objetivos Específicos:

- Levar os alunos a entender e refletir sobre o aprendizado da Língua Portuguesa;
- Discutir sobre as Práticas de Letramento Visuais através de estratégias de ensino que contemplem o sistema de comunicação baseado na cultura surda.

## Metodologia

Consideramos que o delineamento metodológico de uma pesquisa é essencial para que se obtenham bons resultados, pois é nesse momento que o caminho a ser percorrido é descrito com detalhes, a fim de alcançar os objetivos traçados. Ao mesmo tempo, é preciso ter consciência do caráter flexível que todo projeto tem, face às possíveis mudanças que possam surgir no decorrer da pesquisa.

Dessa forma, o presente estudo se enquadra em uma pesquisa aplicada, já que trabalharemos *In loco*, aplicando estratégias de ensino a partir Letramento Visual (Bortoni-Ricardo (2008), com práticas intencionais, como: proposta de leitura de imagens, estratégias para utilizar as regras gramaticais de forma visual, como também desenvolver no aluno a compreensão dos conhecimentos semânticos dos gêneros textuais. Pois acreditamos que possa vir a tornar-se uma habilidade a ser desenvolvida por ter como base o processo de comunicação que, por meio de imagem facilita a comunicação dos alunos surdos na modalidade escrita.

Quanto à natureza dos dados, trata-se de pesquisa qualitativa e descritiva, uma vez que ao planejarmos as estratégias de ensino da Língua Portuguesa como L2 para os alunos Surdos teremos como finalidade analisar as produções textuais dos mesmos. No entanto, faremos uma ação diagnóstica, com atividade de leitura e escrita e com isso poderemos traçar planos metodológicos em que, de início poderemos fazer um aprofundamento teórico sobre Práticas de Letramento Visual e de análise linguística e em seguida delinear as quais as estratégias serão adotadas e quais as necessidades mais prementes dos alunos.

## Marco Teórico

É de suma importância perceber que o aprendiz na fase inicial do fundamental II necessita receber orientações de acordo com as suas singularidades, pois será através das orientações que o aluno internalizará os conteúdos propostos durante a aula. No entanto, cabe aos professores realizar sondagens para que os docentes venham a elaborar estratégias de acordo com as dificuldades de cada

aluno e assim passarão a ensinar de fato os saberes linguísticos de acordo com a série e habilidades dos alunos.

Sabemos que os ouvintes, que têm a Língua Portuguesa como primeira língua e nela se baseiam no aprendizado de outras línguas, os alunos surdos vão recorrer ao seu conhecimento da Língua de Sinais no aprendizado da Língua Portuguesa, sua segunda língua. Em outras palavras, o conhecimento de mundo e de língua elaborado na Língua Brasileira de Sinais permitirá que os alunos surdos vivenciem práticas sociais que envolvem a escrita e, deste modo, constituam o conhecimento da Língua Portuguesa (PEREIRA, 2011a).

A Libras é a língua natural dos sujeitos surdos e foi se desenvolvendo dentro das comunidades surdas com o passar dos anos; difere-se da língua oral por ter uma modalidade viso-espacial, ou seja, composta de expressões faciais e corporais (QUADROS; KARNOPP, 291, 2004). Hoje, a Libras é reconhecida como primeira língua dos surdos brasileiros, tendo a Língua Portuguesa – na modalidade escrita – como segunda língua. Ao falarmos de educação de surdos, na área política, a Libras se configura como instrumento fundamental de comunicação para o ensino; existem ainda outros fatores que podem ser levados em consideração, tais como cultura, identidade, alteridade, diferença, enfim, os diferentes modos de ser surdo, como caracteriza Thoma (2013) a seguir:

O que é ser surdo? A ausência da audição é condição suficiente para dizermos que um sujeito é surdo, do ponto de vista cultural? Os surdos são homens, mulheres, homossexuais, heterossexuais... são negros, índios, brancos, ocidentais ou orientais... são pobres, ricos, trabalhadores ou desempregados... são honestos ou nem tanto... vivem em situação de dependência dos ouvintes ou são livres e independentes. São tantas condições de ser surdo quantas forem as possibilidades existentes (THOMA, 2013, p.3).

Considerando o artefato cultural visual do surdo, apontado por Strobel (2009) afirmando ser a experiência visual a que antecede todas as experiências do surdo, que marca a sua vivência e que a falta de recursos visuais dificulta a participação social desse sujeito. Dessa forma, entendemos que recursos visuais podem impactar positivamente na aprendizagem do surdo. Segundo Reily (2003, *apud*



BATISTA; NERY, 2004), o uso de material predominantemente visual é fundamental na educação de surdos. Assim, considerando esse aspecto do sujeito surdo, os PCNs da Língua Portuguesa apontam que: “A escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos” (1997, p. 15). Assim, cabe a escola procurar meios que venham a garantir o ensino-aprendizado dos alunos, respeitando assim suas singularidades.

Assim, sabe-se que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a língua utilizada pela comunidade surda no Brasil. A Lei nº 10.436, de 2002, descreve a Libras como “uma forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002, p.23).

Com isso, sabemos que todos são usuários da mesma língua, porém, a forma com que executa os sinais, e a variedade é diferente, pois a variação linguística está inserida em cada lugar, sendo de cada estado tem suas próprias variações, assim:

Strobel e Fernandes (1998) nos apresenta sobre variações linguísticas na LSB “maioria no mundo, há pelo menos, uma língua de sinais usada amplamente na comunidade surda de cada país, diferente daquela da língua falada utilizada na mesma área geográfica. Isto se dá porque essas línguas são independentes das línguas orais, pois foram produzidos dentro das comunidades “surdas”. Segundo Strobel e Fernandes (1990) a LSB apresenta dialetos regionais, salientando assim, uma vez mais, o seu caráter de língua natural.” (JÚNIOR, 2011, p. 56, 57).

Dessa forma deveremos buscar conhecimento sobre as singularidades do sujeito Surdo, assim poderemos trabalhar com estratégias de ensino que venham a contemplar esse aluno, pois a experiência visual dos surdos envolve, de acordo com Skliar (2001), para além das questões linguísticas, todo tipo de significações comunitárias e culturais. Para tanto, o letramento visual é considerado o método mais adequado para o ensino dos alunos surdos. Letramento visual é compreendido por Oliveira (2006) como

a área de estudo que lida com o que pode ser visto e como se pode interpretar o que é visto. Segundo a autora, o letramento visual é abordado a partir de várias disciplinas que buscam estudar os processos físicos envolvidos na percepção visual, usar a tecnologia para representar a imagem visual, desenvolver estratégias para interpretar e entender o que é visto.

No entanto, essa ação deve ser compreendida, também, a partir de práticas sociais e culturais de leitura e compreensão de imagens. Para Lebedeff (2006) “a experiência visual dos surdos não tem sido objeto de análise nem tido espaço especial nos projetos de educação e escolarização dos surdos”. Esta distância, entre discurso (o surdo é sujeito visual) e prática (experiência visual não é privilegiada na escola), pode ser observada tanto na escola para ouvintes, com alunos surdos incluídos, como nas próprias classes de surdos, seja com professores surdos ou ouvintes.

O apoio de fotos, mapas, tabelas ou imagens facilitam o desenvolvimento de leitura do texto verbal no aluno que, em conjunto, formarão ideias relacionadas ao texto abordado, estimulando a criação de conceitos, interpretação textual e pensamento mais crítico compreendendo-se que “um só código nunca é suficiente para pôr um discurso em funcionamento, pois, mesmo que este código seja predominante, outros atuam igualmente” (SOUZA, 2006, p. 104).

A narrativa visual não é simplesmente uma forma de ilustração, mas sim uma mensagem independente, organizada e bem estruturada capaz de fornecer sentido amplo (PROCÓPIO; SOUZA, 2009, p. 139). Podemos entender, também, a Narrativa Visual como formas visuais articuladas discursivamente expressando fatos para a compreensão discursiva do seu conteúdo onde a proposta é simultaneamente estabelecida em um processo sequencial. (BRAGA, 2010, p. 164-165).

Braga (2010, p. 167) afirma também que as configurações imagéticas, aqui entendidas como Narrativas Visuais, podem ser reproduzidas em vários e diferentes suportes materiais. Esse é variável e pode ser reproduzida de forma a haver aproximação das formas imagéticas com suas correspondentes discursivas.

Bakhtin afirma que “o primeiro e mais importante dos critérios do acabamento do enunciado é a possibilidade de se responder –

mais exatamente, de adotar uma atitude responsiva para com ele, por exemplo, executar uma ordem” (2000, p. 299), assim o ensino do português com o uso da narrativa visual possibilitará que o aluno surdo dialogue com o conteúdo e com demais alunos, absorvendo ensinamentos e opinando sobre o texto de forma mais clara.

Dessa forma, devemos considerar o desenvolvimento desse projeto de pesquisa relevante, pois ao observar que o principal ponto para a dificuldade de compreensão do aluno Surdo em relação à aquisição da língua portuguesa é a falta da referência sonora como base para associação de palavras, quando o professor faz uso de narrativas visuais é possível construir no Surdo a ideia da escrita baseada na referência visual, sendo assim possível o entendimento e aprendizado.

Assim, para que o professor de língua portuguesa consiga transmitir com sucesso suas práticas de letramento será necessário despertar interesses e curiosidades dos alunos no campo da linguagem de forma que o mesmo possa interagir com a língua durante o processo de ensino-aprendizagem, como afirma Bakhtin (2000): É através da prática comunicativa que o indivíduo constrói uma representação mental, então, passa para a escrita e espera que esta seja entendida pelo leitor da mesma forma que foi mentalizada.

Portanto, é pensando nas práticas de letramento e da análise linguística que surgiu a necessidade de refletirmos sobre estratégias que venham facilitar o ensino-aprendizagem dos alunos surdos.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BATISTA, Cecília Guarnieri; NERY, Clarisse Alabarce. **Imagens visuais como recursos pedagógicos na educação de uma adolescente surda: um estudo de caso**. FCM - Universidade Estadual de Campinas: Paidéia, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008

BRAGA, Joaquim. **Formas imagéticas e formas discursivas**. Revista Filosófica de Coimbra — nº 37, 2010. Disponível em: . Acesso em 17/04/2018.

BRASIL. DECRETO 5626, 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 artigo 18 da Lei nº 10098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FERRÃO, Cleomárcio Pereira; LOBATO, Huber Kline Guedes. A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores do ensino fundamental. In: **Diálogos sobre inclusão escolar e ensino-aprendizagem da Libras e Língua portuguesa como segunda língua para surdos**. 2016. Disponível em: . Acesso em: 25 de janeiro de 2022.

FRIAS, E. M. A. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educativas especiais**: contribuições ao professor do Ensino Regular. Disponível em: <  
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf>> acesso em: 23/06/2020.

LEBEDEFF, T. **Letramento Visual e Surdez**. UFPEL. 2006.

OLIVEIRA, S. **Texto visual e leitura crítica**: o dito, o omitido, o sugerido. Linguagem & Ensino. Pelotas, v. 9, n. 1, p. 15-39, jan./jun., 2006.

PEREIRA, M. C. C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios... \_\_\_\_\_. Aquisição da língua portuguesa escrita por crianças surdas. **Anais do Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa – SIELP**. Volume 1, número 1. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011a, p. 610-617.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Revista Paranaense de Educação Matemática**. RPEM, Campo Mourão, Pr, v.5, n.9, p.286-300, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Representações sobre os surdos, comunidades, cultura e movimento**

- surdo.** Porto Alegre: UFRGS/DEE, 2013. (Apostila da disciplina de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais).
- SKLIAR, C. (Org). **Educação & exclusão:** abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação 2001. p. 107-154.
- SKLIAR, Carlos, organizador. **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre, Editora Mediação, 2013.
- SOUZA, Lícia Soares de. **Introdução às teorias semióticas.** Petrópolis: Vozes, 2006.
- STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: ed da UFSC, 2009.
- THOMA, Adriana da Silva. Educação Bilíngue para surdos no contexto da educação inclusiva. In: MORAES, Salete Campos de (org.). **Educação inclusiva:** diferentes significados. Porto Alegre - RS: Editora Evangraf, 2011. p.129-140.

## LITERATURA, MEMÓRIA E TESTEMUNHO: BREVE ANÁLISE DA OBRA AS PEQUENAS MEMÓRIAS DE JOSÉ SARAMAGO

Michelle Thalyta C. A. PEREIRA<sup>1</sup>

### Introdução

A obra literária *As pequenas memórias*, de José Saramago, publicado em 2006, é uma autobiografia da vida do escritor português, que, aos seus oitenta e quatro anos, decidiu escrever um livro sobre as suas memórias. Saramago, no ápice da sua carreira, prepara um livro com um único objetivo: resgatar as lembranças e memórias do seu tempo de menino e adolescente, onde era conhecido como Zezinho. Neste contexto, este estudo, a partir da análise da autobiografia de José Saramago, pretende realizar uma discussão sobre literatura, memória e testemunho. Com o intuito de impulsionar as questões aqui propostas, realizou-se também uma pesquisa bibliográfica, partindo dos saberes teóricos sobre autobiografia e memória de autores como Halbwachs (1990), Phillipe Lejeune (2008) e Michael Pollak (1992).

A obra em análise pode ser considerada uma autobiografia já que ela é composta por uma série de acontecimentos, narrados pelo próprio autor, da sua infância e adolescência, apresentando marcas profundas deixadas na sua vida e recordações que se relacionam à um turbilhão de sensações vividas pelo escritor. De acordo com Lejeune (2008, p.14), a autobiografia trata-se de uma “narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade”.

Observando a construção do texto literário, percebe-se que, mesmo sendo uma autobiografia, também possui identidade própria. Além disso, a ficção não tem espaço nessa narrativa, por se tratar de um relato de fatos verídicos da vida do escritor, que busca apresentar

---

<sup>1</sup> Mestranda pelo programa de Pós-graduação em Literatura e Interculturalidade (PPGLI), pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail.: [michelly-54@hotmail.com](mailto:michelly-54@hotmail.com).

as suas histórias da forma mais real possível. Assim, Lejeune (2008, p.104) discorre sobre a tentativa do autor de ser fiel às suas origens *identitárias*, para não querer fugir da realidade vivida, e diante disso aponta que:

O fato de a identidade individual, na escrita como na vida, passar pela narrativa não significa de modo algum que ela seja uma ficção. [...] É claro que, ao tentar me ver melhor, continuo me criando, passo a limpo os rascunhos de minha identidade. Mas não brinco de me inventar. Ao seguir as vias da narrativa, ao contrário, sou fiel a minha verdade. [...] Se a identidade é um imaginário, a autobiografia que corresponde a esse imaginário está do lado da verdade. (LEJEUNE, 2008, p.104).

Portanto, a autobiografia está do lado da verdade, sendo um relato da vida e da experiência em favor da mesma. A verdade no contexto autobiográfico, diz respeito àquilo que o autor acredita ser verdadeiro:

O pacto autobiográfico opõe-se ao pacto da ficção. Qualquer pessoa que lhe proponha um romance (mesmo que seja inspirado em sua vida) não exige que você acredite em tudo o que é narrado. (...) O 'autobiógrafo' lhe promete que o que será dito é verdadeiro, ou, pelo menos, é aquilo que ele crê verdadeiro. Ele comporta-se como um historiador ou um jornalista, com a diferença que a pessoa sobre a qual ele lhe promete dar uma informação verdadeira é ele mesmo (LEJEUNE, 2008, p. 92).

Dessa maneira, utiliza-se da arte para a construção de uma obra memorialística com um estilo de escrita *saramaguiana*, próprio do autor. Em concordância, Lejeune (2008, p.47) ressalta: “[...] a autobiografia é para os escritores uma ‘escrita segunda’ na qual podem investir as competências adquiridas na arte de escrever”. Nota-se essas competências na escrita de Saramago, visto que se trata de um escritor que possui uma grande bagagem literária, encontrando-se em seus escritos, ideias e reflexões sobre determinado acontecimento.

A obra *As pequenas memórias* é um livro no qual o autor escreveu para apresentar aos seus leitores as suas verdadeiras origens. De

acordo com Lejeune (2008, p. 15), “Para que haja autobiografia (e, numa perspectiva mais geral, literatura íntima), é preciso que haja relação de identidade entre o autor, o narrador e o personagem”.

Nesse contexto, observa-se a importância da relação de identidade na construção da obra literária, se fazendo presente na obra em análise, na qual o autor, o narrador e o personagem principal são as mesmas pessoas, demonstrando que toda a narrativa é construída através dos acontecimentos vividos do próprio escritor, através de uma escrita cuidadosa e rica em detalhes, demarcando os acontecimentos que marcaram a sua fase da infância e adolescência.

O escritor faz uma seleção de acontecimentos relevantes sobre essa fase da sua vida, envolvendo os seus pais, avós, irmãos, tios e amigos próximos, além de trazer uma descrição bem detalhada sobre a aldeia onde nasceu, denominada de “Azinhaga”. Os personagens envolvidos nessa história são pessoas especiais para o escritor, apresentando-os, no decorrer da narrativa, em conjunto com histórias relevantes de seu passado, construindo o seu projeto autobiográfico. Saramago reorganiza as suas memórias de forma consciente, expondo para os seus leitores as marcas e experiências desse período vivenciado.

De acordo com Guimarães (2010), a autobiografia pode ser entendida como um constructo textual sobre episódios marcantes, registrados pela memória autobiográfica. Para tanto, “Envolve estratégias autobiográficas desenvolvidas por um narrador, a partir das inter-relações entre memória e autocompreensão, com o foco e finalidade precípua de reconstituir acontecimentos de sua vida” (GUIMARÃES, 2010, p. 172).

Outro ponto importante sobre o gênero autobiográfico diz respeito ao conhecimento histórico e o campo da ação, e, mediante essa perspectiva, Lejeune (2008, p. 104), aponta que “A autobiografia se inscreve no campo do conhecimento histórico (desejo de saber e compreender) e no campo da ação (promessa de oferecer essa verdade aos outros)”.

Seguindo esta linha de raciocínio, direciona-se a atenção para os campos histórico e da ação. Sobre o conhecimento histórico, centra-se na representação de fatos históricos ou vivência do escritor, na tentativa e desejo de saber e compreender melhor sua



história, investigando com cuidado os vestígios de suas lembranças da infância e adolescência, que definem o adulto que tornou.

Em relação ao campo da ação, esta relaciona-se com a veracidade dos fatos apresentados na narrativa autobiográfica, destacando os acontecimentos do passado, refletindo sobre a realidade vivenciada. Assim, destaca-se a importância de apresentar acontecimentos verídicos, possibilitando que os leitores conheçam aquele momento de forma mais transparente possível.

Nesse sentido, apresenta-se as lembranças e memórias do escritor português Saramago no próximo tópico, intitulado *Sobre as inesquecíveis lembranças em As pequenas memórias*, pontuando alguns fragmentos da narrativa que destaca as principais lembranças dos primeiros quinze anos de vida do escritor, interligando-as com os estudos teóricos de Halbwachs (1990) e Michael Pollak (1992) sobre memória, que cada vez mais tem alcançado espaço entre as pesquisas no âmbito literário.

### **Sobre as inesquecíveis lembranças em *As pequenas memórias***

Em *As pequenas memórias* (2006), José Saramago, a partir do poder reconstrutor da memória e da arte de reviver os seus primeiros quinze anos da sua vida, expõe para seus leitores as recordações, traumas e alegrias da sua infância e adolescência. Já no final da sua carreira pública, Saramago cria uma obra para registrar suas recordações, na qual é refletida a sua personalidade e realizando uma ligação com o Zezinho (como era conhecido no período da sua infância e adolescência) com o José Saramago de hoje, um consagrado escritor português, agraciado os prêmios Nobel de Literatura e o Prêmio Camões, sendo este último o mais importante prêmio literário da língua portuguesa.

Percebe-se, portanto, que a narrativa é formada por um encadeamento de lembranças, capazes de trazer de volta as sensações da época. Segundo Halbwachs (1990, p.52), é possível perceber na obra que “a lembrança aparece pelo efeito de várias séries de pensamentos”. Em seu conjunto, a escrita mantém viva as recordações e a saudade dos momentos marcantes na vida do escritor.

Logo nas primeiras linhas, Saramago fala com carinho do lugar onde nasceu na aldeia Azinhada:

À aldeia chamam-lhe Azinhaga, está naquele lugar por assim dizer desde os alvares da nacionalidade (já tinha foral no século décimo terceiro), mas dessa estupenda veterania nada, ficou salvo o rio que lhe passa mesmo ao lado (imagino que desde a criação do mundo), e que, até onde alcançam as minhas poucas luzes, nunca mudou de rumo, embora das suas margens tenha saído um número infinito de vezes (SARAMAGO, 2006, p.09).

Ao lembrar sobre essa aldeia, recorda de vários outros acontecimentos no local, revivendo-os como uma forma de amenizar a saudade do tempo da sua infância, um ato de reminiscência acompanhado de inúmeras reflexões, como um fenômeno da experiência de lembrar algo que ficou guardado na sua memória. Assim, o escritor constitui sua memória autobiográfica, ainda falando sobre as lembranças da aldeia:

Já não existe a casa em que nasci, mas esse facto é-me indiferente porque não guardo qualquer lembrança de ter vivido nela. Também desapareceu num montão de escombros a outra, aquela que durante dez ou doze anos foi o lar supremo, o mais íntimo e profundo, a pobríssima morada dos meus avós maternos, Josefa e Jerónimo se chamavam, esse mágico casulo onde sei que se geraram as metamorfoses decisivas da criança e do adolescente. Essa perda, porém, há muito tempo que deixou de me causar sofrimento porque, pelo poder reconstrutor da memória, posso levantar em cada instante as suas paredes brancas, plantar a oliveira que dava sombra à entrada, abrir e fechar o postigo da porta e a cancela do quintal onde um dia vi uma pequena cobra enroscada, entrar nas pocilgas para ver mamar os bácoros, ir à cozinha e deitar do cântaro para o púcaro de esmalte esborcelado a água que pela milésima vez me matará a sede daquele Verão. Então digo à minha avó: «Avó, vou dar por aí uma volta» Ela diz «Vai, vai», mas não me recomenda que tenha cuidado, nesse tempo os adultos tinham mais confiança nos pequenos a quem educavam. (SARAMAGO, 2006, p. 15-16).

Nesse fragmento da narrativa, é possível perceber as lembranças do escritor e, em especial, o seu relacionamento com seus avós maternos, expressando a sua saudade ao tratar de tais recordações. Observa-se que essas memórias são as mais importantes para o escritor, falando de afeto, amor e maternagem. A vivacidade das recordações é frequente no levantamento de lembranças da narrativa, já que revisitar a memória faz o escritor trazer de volta pessoas queridas da sua vida, ou seja, sempre ocupando um lugar especial nas suas eternas lembranças.

É importante frisar outras lembranças presentes no texto, que fez o escritor nunca esquecer os seus gostos e medos de alguns animais, como quando traz para o seu livro um episódio que envolvia cachorros e cavalos. Sobre os cachorros, apresenta uma lembrança traumática; já em relação aos cavalos, expõe uma lembrança que deixou saudade e vontade de reviver de uma forma bem diferente de como aconteceu. Para melhor entendimento sobre essas lembranças, apresenta-se a seguir um fragmento da obra literária:

Por que este meu temor aos cães? Porquê esta minha fascinação pelos cavalos? O receio, que hoje ainda, apesar de algumas harmoniosas experiências vividas nos últimos tempos, mal consigo dominar quando me vejo perante um representante desconhecido da espécie canina, vem-me, tenho a certeza, daquele pânico desabalado que senti, teria uns sete anos, quando, ao princípio da noite, candeeiros públicos já acesos, dispondo-me eu a entrar no prédio da Rua Fernão Lopes, ao Saldanha, onde convivíamos em arranjo doméstico com outras duas famílias, se abriu de repente a porta e por ela desembestou, como a pior das feras malaias ou africanas, o lobo-d'alsácia de uns vizinhos que, imediatamente, para honrar o nome que tinha, começou a perseguir-me, atroando os espaços com os seus latidos furiosos, enquanto o pobre de mim, desesperado, finto-o atrás das árvores o melhor que podia, gritava que me acudissem.[...].E os cavalos? O meu problema com os cavalos é mais pungente, daquelas coisas que ficam a doer para toda a vida na alma de uma pessoa. [...]

Tio Francisco Dinis. Ser guarda de uma herdade de tal tamanho e poder significava pertencer à aristocracia da lezíria: espingarda caçadeira de dois canos, barrete verde, camisa branca de colarinho sempre abotoado, abrasasse o calor ou

enregelasse o frio, cinta encarnada, sapatos de salto de prateleira, jaqueta curta - e, evidentemente, cavalo. Ora, em tantos anos - dos oito de idade aos quinze são muitos, muitíssimos nunca aquele tio se lembrou de subir-me para a desejada sela, e eu, suponho que por um orgulho infantil de que não podia ser consciente, nunca lho pedi. (SARAMAGO, 2006, p. 21-22).

Percebe-se que o escritor expõe sua relação com os animais, fato que marcou a vida e, ao reescrever suas lembranças e memória, ela foi selecionada para compor o livro. Outra recordação muito importante que o autor apresenta é sobre a origem do seu nome:

Contei noutra lugar como e porquê me chamo Saramago. Que esse Saramago não era um apelido do lado paterno, mas sim a alcunha por que a família era conhecida na aldeia. Que indo o meu pai a declarar no Registo Civil da Golegã o nascimento do seu segundo filho, sucedeu que o funcionário (chamava-se ele Silvino) estava bêbado (por despeito, disse o acusaria sempre meu pai), e que, sob os efeitos do álcool e sem que ninguém se tivesse apercebido da onomástica fraude, decidiu, por sua conta e risco, acrescentar Saramago ao lacónico José de Sousa que meu pai pretendia que eu fosse. E que, desta maneira, finalmente, graças a uma intervenção por todas as mostras divina, refiro-me, claro está, a Baco, deus do vinho e daqueles que se excedem a bebê-lo, não precisei de inventar um pseudónimo para, futuro havendo, assinar os meus livros. Sorte, grande sorte minha, foi não ter nascido em qualquer das famílias da Azinhaga que, naquele tempo e por muitos anos mais, tiveram de arrastar as obscenas alcunhas de Pichatada, Curroto e Carlhana (SARAMAGO, 2006, p. 43).

As recordações sobre a origem do seu nome é um outro episódio muito marcante para Saramago. Sabe-se que são inúmeros os motivos que nos levam a relembrar momentos inesquecíveis na nossa vida e, esse acontecimento para o escritor o fez entender que tudo que aconteceu em sua vida tem um propósito, um motivo ao qual apenas o tempo torna possível de entender. Não podia existir outro nome melhor; Saramago foi um grande nome que deixou marcas e muito aprendizado. Deste modo, essa recordação sempre

acompanhou o escritor na sua trajetória de vida. Sobre o assunto, com Halbwachs (1990) argumenta que:

Podemos reconstruir um conjunto de lembranças de modo a reconhecê-lo. Certamente, se nossa impressão pode apoiar-se não somente sobre nossa lembrança, mas também sobre a dos outros, nossa confiança na exatidão de nossa evocação será maior, como se uma mesma experiência fosse recomeçada, não somente pela mesma pessoa, mas por várias (HALBWACHS, 1990, p.25).

Diante do exposto, essa reconstituição da lembrança faz o autor/personagem reconhecer a marca duradoura deixada por tais episódios. O escritor mergulha nessas memórias como forma de reavivar sua origem, se apoiando nas lembranças de outros, ou seja, de pessoas que, junto com ele, viveram momentos inesquecíveis. Sobre o assunto, torna-se interessante ressaltar o que Gauer e Gomes (2008, p. 508) cometam sobre os eventos marcantes. Para os autores, a memória autobiográfica é formada por eventos constituintes da história de vida do sujeito, permitindo-o “definir a si mesmo, se reconhecer na sua própria experiência e se expressar a respeito da sua trajetória singular”.

Assim, o que define a importância de uma memória é são as propriedades atribuídas a ela, dando-lhes significado. Na obra analisada, percebe-se claramente essa questão, onde Saramago traz acontecimento marcantes por envolverem sentimentos:

Os sentimentos fenomenais de reviver o acontecimento original levam aquele que recorda de volta ao tempo em que o evento ocorreu. Esses processos acompanham a capacidade e a experiência de recordar de maneira imediata, isto é, tomar consciência (GAUER; GOMES, 2008, p. 508).

Nas páginas seguintes, o escritor volta a falar novamente com bastante ternura do seu relacionamento com seus avós maternos. É possível perceber que essas recordações fazem o escritor atenuar a dor da perda dos entes queridos, uma vez que o afeto sempre esteve

presente nas palavras de Saramago, quando o assunto era seus avós maternos:

O meu porto de abrigo na Azinhaga tivesse sido sempre a casa dos meus avós maternos, mais a da tia Maria Elvira, no Mouchão de Baixo. A avó Carolina, de todos os modos, nunca foi de expansões, por exemplo, não me lembro de que alguma vez me tivesse dado um beijo, e se me beijou foi com a boca dura, como uma bicada (a diferença percebe-se facilmente), que, digo eu, para beijar-me assim, melhor seria que não o tivesse feito. Quem não apreciava nada esta preferência incondicional pelos avós maternos era o meu pai, que, um dia, tendo eu dito «os meus avós», referindo-me aos pais da minha mãe, corrigiu secamente, sem se dar ao trabalho de disfarçar o despeito: «Tens outros.» Que lhe havia eu de fazer? Fingir um amor que não sentia? Os sentimentos não se governam, não são coisas de tirar e pôr de acordo com as conveniências do momento, menos ainda se, pela idade, é um coração desprevenido e isento o que levamos dentro do peito. (SARAMAGO, 2006, p.56).

A saudade sempre existiu ao se lembrar dos avós maternos, em especial sua avó, Carolina, trazendo para o texto o episódio de sua morte:

Do que me lembro muito bem é de ter a avó Carolina estado doente em nossa casa durante um tempo. A cama em que jazia era a dos meus pais, onde teriam eles ficado durante esses dias não tenho a menor ideia. [...] Minha mãe punha-lhe parches de vinagre aquecido, não sei para quê. Durante muito tempo, o cheiro de vinagre quente esteve associado na minha memória à avó Carolina (SARAMAGO, 2006, p. 57-58).

Ao associar o cheiro do vinagre quente com os momentos de profunda tristeza vivenciados com a sua avó, Saramago relembra da sua partida com bastante dor e saudade. O escritor organiza suas lembranças e mostra que, mesmo com o passar dos anos, a saudade, o afeto e o amor pelos seus avós sempre permaneceram vivos nas suas memórias, correspondendo a um verdadeiro elo entre a recordação e o tempo no qual elas permanecem ativas na sua vida,

um fio condutor que impulsionou Saramago a escrever um livro autobiográfico.

Outro episódio muito pertinente na narrativa é quando o escritor lembra de uma fotografia familiar, estando presentes a sua mãe, irmão e Saramago. Uma pequena imagem captada por uma câmera bem antiga fez o escritor reviver esse instante de um período da sua infância, eternizado no pequeno papel em preto e branco. Sobre esse episódio, Saramago, relata:

Do tempo em que vivemos na Rua Sabino de Sousa, ao Alto do Pina, era a fotografia (infelizmente desaparecida) em que eu estava com a minha mãe à porta de uma mercearia, ela sentada num banco, eu de pé, apoiado nos seus joelhos, tendo ao lado um saco de batatas com um letreiro de papel pintado à mão, como então e por muitos anos ainda se continuaria a usar nas tendas de bairro, informando o freguês do preço do produto antes mesmo de que ele entrasse na loja: \$50, ou cinco tostões, o quilo. Pelo meu aspecto, devia ter uns três anos e teria sido esse o meu retrato mais antigo. Do Francisco, aquele irmão que morreu de broncopneumonia aos quatro anos de idade, em Dezembro de 1924, conservo uma fotografia de quando ainda era bebê. Algumas vezes pensei que poderia dizer que o retrato era meu e dessa maneira enriquecer a minha iconografia pessoal, mas nunca o fiz. E seria a coisa mais fácil do mundo, uma vez que, mortos os meus pais, já não haveria ninguém para me desmentir, porém, roubar a imagem a quem já havia perdido a vida pareceu-me uma imperdoável falta de respeito, uma indignidade sem desculpa. A César, pois, o que é de César, a Francisco o que só a Francisco podia pertencer (SARAMAGO, 2006, p. 59-60).

Deve-se levar em consideração a importância da fotografia para reavivar e construir vínculos com as lembranças passadas. Ela nos aproxima de nossas verdadeiras origens, pois, ao olharmos para uma fotografia, automaticamente revivemos momentos com pessoas especiais família, amigos e amores em um ato de relacionar o passado com as experiências adquiridas ao longo da nossa vida.

A partir do exposto, é possível traçar algumas considerações sobre o gênero autobiográfico. A primeira é que, independentemente de coerência e organização, ao se realizar um texto desse tipo, a

memória emotiva está intrinsicamente presente: “recordação autobiográfica traz com maior ou menor força as emoções que o sujeito experimentou quando do evento original” (GAUER; GOMES, 2007, p. 508). Esse fato é facilmente percebido na narrativa da obra em análise, onde, ao relatar os acontecimentos, Saramago traz os sentimentos que vivenciou no evento.

Isso posto, torna-se possível compreender que a memória está relacionada com o sentimento de identidade. No que diz respeito a Michael Pollak (1992), *pode-se dizer que a memória se trata de um elemento constituinte do sentimento de identidade, seja ele individual ou de forma coletiva, ao passo que também se trata de um aspecto importante do sentimento de coerência e continuidade de um indivíduo ou de um grupo de pessoas, em sua reconstrução de si.*

### **Considerações finais**

A partir do que foi apresentado no decorrer do artigo, foi possível perceber que José Saramago realizou uma escrita embasada em seu passado, elencando com maestria escritos que denotavam uma infância capaz de produzir memórias para toda a vida, nos remetendo ao quanto se sentia grato pela época vivida com pessoas especiais. Percebe-se também que o escritor nutria grande admiração e carinho pelos seus avós maternos, e volta e meia, retratava em sua obra, momentos que passava com eles.

O autor cria um panorama da sua vida por completo, remetendo uma narrativa que se torna agradável ao leitor, remetendo à uma sensação de aconchego, afeto e familiaridade, demonstrando o quanto uma vida bem vivida, gera inúmeras lembranças que aquecem o coração.


Sendo assim, é possível dizer que os objetivos propostos neste artigo foram alcançados, à medida que conseguiu-se demonstrar, de maneira clara e objetiva, as relações da obra literária com a memória. Ao utilizarmos uma obra autobiográfica, percebeu-se a importante ligação entre a arte e a vida real, na qual o autor utiliza desse gênero para reviver momentos marcantes da sua trajetória. Por meio da literatura, foi permitido ao autor selecionar momentos e apresentá-las para seus leitores, uma maneira de trazer à tona suas memórias.



Assim, conclui-se que as memórias de um momento passado nos fazem sentir vivo, pois recordar é trazer esses momentos para nosso presente, sendo uma forma de resgatar a nossa origem e nos conhecer melhor diante desse processo de reconstrução das nossas experiências vividas, fomentando aprendizados.

## Referências

- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1990.
- LEJEUNE, Phillipe. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à Internet. Organização: Jovita Maria Gerheim Noronha; Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha, Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-215, 1992.
- SARAMAGO, José. **As pequenas memórias**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- GUIMARÃES, Denise Azevedo Duarte. Memória e autobiografia: uma abordagem do gênero textual no filme O Espelho, de Andrei Tarkovski. **Comunicação & Sociedade**, v. 31, n. 53, p. 167-189, 2010.
- GAUER, Gustavo; GOMES, William Barbosa. Recordação de eventos pessoais: Memória autobiográfica, consciência e julgamento. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 24, n. 4, p. 507-514, 2008.



Não se realiza num espaço vazio (“debaixo do céu estrelado numa terra deserta”), mas numa coletividade humana orgânica, “no povo”. É por isso que o “exteriormente”, em que se desvelava e existia o homem inteiro, não era algo estranho e frio (um “mundo desértico”), mas era o próprio povo. Ser externamente é ser para os outros, para uma coletividade, para o seu povo.

(BAKHTIN, 2018 [1930-1934], p. 77).

